

forum erwachsenenbildung

profiliert – kompetent – evangelisch

Bildungsberatung im Lebenslauf



Clinton Enoch

**Bildungsberatung als Komplementärstrategie zum
Konzept des lebenslangen Lernens**

Ulrike Heuer

**Bildungsberatung als eigenständiges Handlungsfeld
der Weiterbildung – Intentionen, Entwicklungen und Forschungen**

Rudolf Epping

**Weiterbildung und Beratung als pädagogische
Aktionsformen und der Umgang mit Paradoxien**

Willkommen im wbv!



Dr. Birgit Rommel
Wilhelm Niedernolte

Mit diesem Heft erscheint das forum erwachsenenbildung im W. Bertelsmann Verlag. Herausgeber ist der Vorstand der DEAE.

Der Vorstand der DEAE ließ sich bei seiner Entscheidung von der Überlegung leiten, das forum erwachsenenbildung in der Zusammenarbeit mit dem W. Bertelsmann Verlag zu stärken und weiter zu entwickeln. Diese Entscheidung ist ein Signal für den Anspruch in der allgemeinen Erwachsenenbil-

dungsöffentlichkeit präsent und wirksam zu bleiben und den Fachdiskurs vor dem Hintergrund kirchlichen und werteorientierten Bildungshandelns und eines entsprechenden Professionsverständnisses mitzugestalten.

Wir empfehlen unsere Zeitschrift Ihrer Aufmerksamkeit und wünschen ihr eine gute Resonanz und Ihnen eine anregende Lektüre.

Dr. Birgit Rommel

Dr. Birgit Rommel
Vorsitzende der DEAE

Wilhelm Niedernolte

Wilhelm Niedernolte
Vorsitzender der DEAE



Petra Herre

Ab dieser Ausgabe 1/2011 beginnt die Kooperation der DEAE und dem W. Bertelsmann Verlag (wbv). Zusammen mit einem Team von Redaktion und Verlag haben wir das Heft einem inhaltlichen und optischen Relaunch unterzogen. Das Ergebnis in Form der ersten Ausgabe halten Sie nun in Ihren Händen. Der neue Untertitel ist Programm und Anspruch zugleich:

**forum erwachsenenbildung
profiliert – kompetent – evangelisch**

forum erwachsenenbildung hat künftig 4 Hauptrubriken. In der Rubrik **Evangelische Erwachsenenbildung** finden Sie Berichte aus den Arbeitsfeldern der EEB, Informationen von der DEAE und Berichte über profilierte Orte und Personen der EEB. In der Rubrik **Thema** finden Sie die kompetente Aufarbeitung und Zuspitzung eines relevanten Schwerpunktes. **Bildung kompakt** richtet den Blick auf interessante Projekte,

Veranstaltungen oder Studien im Inland und in Europa, sowie neuerdings auf das Distance Learning. Unter **Service** finden Sie interessante Veranstaltungshinweise, Arbeitshilfen, Filme des Monats und Rezensionen relevanter Publikationen sowie einen Rückblick auf Themen der EEB vor 25 Jahren.

Ab der Jahresmitte 2011 startet das neue wbv-Fachzeitschriftenportal. Als Abonnent/in vom forum erwachsenenbildung sind Sie von Anfang an mit dabei. Neben umfangreichen Recherchemöglichkeiten, haben Sie künftig Zugriff auf alle Online-Inhalte Ihrer Zeitschrift und profitieren von weiteren attraktiven Extras des wbv. Lassen Sie sich überraschen!

Wie gefällt Ihnen das neue forum erwachsenenbildung? Über Lob und konstruktive Kritik zur neuen Ausgabe freuen sich



Joachim Höper

Petra Herre

Petra Herre
pherre@deae.de
Verantwortliche Redakteurin forum erwachsenenbildung
DEAE

Joachim Höper

Joachim Höper
joachim.hoeper@wbv.de
Programmleitung Erwachsenenbildung
W. Bertelsmann Verlag

Partner des wbv



AGBFN Arbeitsgemeinschaft
Berufsbildungsforschungsnetz

Bundesagentur für Arbeit

Bundesinstitut
für Berufsbildung **BiBB**
Forschen
Beraten
Zukunft gestalten



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



csnd Career Service
Netzwerk
Deutschland e. V.

DAAD
Deutscher Akademischer Austausch Dienst
German Academic Exchange Service



DGFP
DEUTSCHE GESELLSCHAFT
FÜR PERSONALFORSCHUNG UND
BERUFSSCHULUNG

dghd
Deutsche Gesellschaft
für Hochschuldidaktik e.V.



GAB MÜNCHEN
forschen
beraten
weiterbilden



GOETHE-INSTITUT

HIS Hochschule
Informations
System GmbH



hvv
Hessischer
Volkshochschulverband e.V.



IT3
NST TUT
TECHN K
UND
BILDUNG



S & B
Institut für Berufs- und Lebensgestaltung

Liebe Leserin, lieber Leser,

Weiterbildungsberatung im Lebenslauf ist der Schwerpunkt dieses Heftes, das einen Überblick über die Fragestellungen und die aktuellen Diskurse geben will.

Es geht einmal um eine Beleuchtung der Bedeutung von Bildungsberatung für die Erwachsenenbildung. Zum anderen soll das Thema auf dem Hintergrund kirchlicher Bildungsaufgaben in den Blick genommen werden. Inwieweit ist es hier anschlussfähig? Welche sind relevante Traditionslinien? Was ist auf dem Hintergrund des gesellschaftlichen Wandels und angesichts der Aufgabe kirchlicher Bildungsarbeit Sinn zu stiften und Einzelne in ihren Entscheidungen zu unterstützen, gefordert?

Die Bedeutung von Beratung hat heute als Reaktion auf gesellschaftliche Trends und Entwicklungen wie Globalisierung, Individualisierung, die Explosion von Wissen und die Zunahme von Risiken und Risikolagen im Lebenslauf sowie steigenden Anforderungen an individuelle Handlungsfähigkeit stark zugenommen. Mit dem Wandel in der Berufs- und Arbeitswelt verlieren standardisierte Bildungs- und Berufsverläufe an Bedeutung. Beratung ist eine wichtige Unterstützungsleistung für Individuen in ihrem bildungsbiografischen Handeln.

„Das Recht auf Weiterbildung fordert Transparenz des Weiterbildungsangebots“, so Schulenberg bereits 1975 im Blick auf das lebenslange Lernen: „Information und Beratung sind deshalb konstitutive Elemente“. In den 1970er Jahren standen vor allem weiterbildungspraktische Fragen von Teilnahmeentscheidungen, sowie von Lern- und der Dozentenberatung im Fokus. In der Folge haben sich Beratungsfelder und Beratungsbegriffe immer weiter ausdifferenziert.

Die Lissabon-Strategie (2000), die das Ziel formuliert, Europa bis 2010 zum wettbewerbsfähigsten, dynamischsten und wissensbasierten Wirtschaftsraum zu machen, weist der Leitidee des lebenslangen Lernens eine entscheidende Rolle zu. Im Rahmen der Umsetzung dieser Initiativen und Programme wird Beratung zum „Schlüsselbegriff“ und zur „Komplementärstrategie“ (Enoch).

Eine neue Akzentsetzung liegt darin, dass über Beratung bildungspolitische Ansprüche im Blick auf Ressourcenförderung, Aktivierung und Selbstinitiiierung an die Individuen lanciert werden. In diesem Sinne ist Bildungsberatung in der Definition der OECD² ein „Dienstleistungsangebot“, das darauf ausgerichtet ist, Individuen (-d. Verf.) dabei zu unterstützen, Bildungs-, Ausbildungs- und Berufsentscheidungen auf einer gut vorbereiteten und informierten Basis eigenständig zu treffen (-d. Verf.).

Vor diesem Hintergrund entfaltet sich eine breite interdisziplinäre Beratungsforschung.

Enoch und Heuer geben einen Überblick über das Forschungsfeld, die Entwicklungen, Diskussionslagen, Ansätze und Typologien, über Projekte und deren Erträge. Der Beitrag von Enoch/Pohl skizziert die Bemühungen und Aktivitäten der europäischen Ebene in einem konsensorientierten Prozess der „offenen Koordinierung“ Standards für die Beratungsarbeit europaweit zu verankern.

Der Beitrag von Fernkorn, Merbach und Vogler fokussiert die tiefenpsychologische Perspektive von Bildungsberatung und gibt ein Beispiel für eine „Orientierungsberatung“. Er verweist auf tiefere biografische Weichenstellungen und Beratungsanlässe, die über informierende Bildungsberatung hinausreichen und ist ein Plädoyer für eine interdisziplinäre Zusammenarbeit.

Der Beitrag von Fogolin stellt die Ergebnisse einer Online-Befragung zum Bedarf an Beratung im Vorfeld der Teilnahmeentscheidung an einem Angebot des Fernlernens vor. Um die Transparenz der Beratungsangebote zu erhöhen hat das Land NRW ein neues Internetportal geschaltet (Buschmann).

Das Interview mit G.G. Voß und der Beitrag von Epping greifen das Beratungsthema noch einmal allgemeiner auf. Voß zeigt auf, wie im Zuge von Entgrenzung und Subjektivierung von Gesellschaft ein massiv ausgeweiteter Markt für Beratung entsteht, die zur universellen gesellschaftlichen Aufgabe wird. In dieses „Szenario“ ist auch (s.o.) die Bildungs- und Weiterbildungsberatung eingeordnet. Epping beschreibt Beratung als pädagogische Aktionsform, indem er auf die Zielperspektive von Mündigkeit und Autonomie, also auf die „Schaffung von Bedingungen zur Ermöglichung von Autonomie in der biografischen Lebensführung“³ abhebt.

Diese Positionen schlagen eine Brücke zum Arbeitsfeld Evangelischer Erwachsenenbildung und zur Bedeutung, die (Bildungs-) Beratung für dieses und für die Einrichtungen der EEB hat. Wie Beratung wahrgenommen und ausgelegt wird, zeigt sich einmal in den Themen für Fortbildungsangeboten wie Organisationsentwicklung, Mediation, Coaching. Zum andern gibt es Beratungsangebote für Einzelne, und Gruppen wie kollegiale Beratung, Supervision, Coaching, Teamentwicklung etc., die Bildungsträger vorhalten. Weiterhin gab es einzelne Projekte, die den Zielgruppenzugang kirchlicher Arbeitsfelder und Strukturen nutzend Weiterbildungsberatung für Bildungsbenachteiligte erprobten wie bei der Einführung des Bildungsschecks in NRW.⁴ Auch hier liegt ein Entwicklungsfeld.

Es ist eine zentrale Aufgabe kirchlicher Bildungsträger Angebote zu machen, die die Sinnfrage thematisieren und Individuen in ihrer Entscheidungsfindung unterstützen. Durch ihre Wertorientierung stellen sie ein kritisches Korrektiv gegenüber einer rein marktwirtschaftlichen Perspektive auf Bildung dar. Hier können sie einen wichtigen Beitrag zur Entwicklung eines Beratungskonzepts mit Zukunft leisten.



Petra Herre

Verantwortliche
Redakteurin, Wissen-
schaftliche Referentin
pherre@deae.de

¹ Schulenberg, W. u.a., Strukturplan für den Ausbau des öffentlichen Weiterbildungssystems in der Bundesrepublik Deutschland. Köln 1975, S.82

² OECD (2004), Career Guidance and Policy-Bridging the Gap. Paris 2004

³ Dieter Nittel, Beratung – eine (erwachsenen)pädagogische Handlungsform. Eine definitorische Verständigung und Abgrenzung. In: Hessische Blätter für Volksbildung 1/2009, S. 10

⁴ Sabine Preuß, Doris Sandbrink, Kirchliche Strukturen nutzen – Zugänge schaffen: Bildungsferne Beschäftigte lernen den Bildungsscheck NRW kennen. forum Erwachsenenbildung 1-2/2008, S. 68-71

Petra Herre

Evangelische Erwachsenenbildung

Arbeitsfelder

Interreligiöse Kompetenz ein Fortbildungsprogramm der Evangelischen Erwachsenenbildung Bayern	6
Generationen Coaching mit System und Spiritualität	7
Gender „Wir wollen alles!“ – junge Frauen fordern ihre Rechte ein	9
Zivilgesellschaft Von den Kirchen im ländlichen Raum können Anstöße für die Entwicklung der Region ausgehen	11
Professionelle Praxis Das erschöpfte Selbst als Aufgabe der Erwachsenenbildung	13

DEAE

Veranstaltungshinweis „Lebenslanges Lernen zwischen Nützlichkeit und Lebenslust – Themen evangelischer Erwachsenenbildung“ / Grußworte aus Anlass der Mitgliederversammlung der DEAE 2011 in der Evangelischen Akademie Tutzing / Festakt zum 50. Jubiläum in Berlin / Neuer Vorstand der DEAE gewählt	15
--	----

Vor Ort

Interview mit Dorathea Strichau	19
---------------------------------------	----



Dorathea Strichau

Thema: Bildungsberatung im Lebenslauf



Clinton Enoch
Bildungsberatung als Komplementärstrategie zum Konzept des lebenslangen Lernens

Der Beitrag skizziert die breite erwachsenpädagogische Debatte zur Beratung. Ausgehend von ganz unterschiedlichen Untersuchungsfeldern ist die gemeinsame Frage: Wie sieht das Beratungshandeln und die Beratungswirklichkeit in unterschiedlichen Feldern und Institutionen aus?

G. Günter Voß
Vor neuen Herausforderungen – Beratung im gesellschaftlichen Wandel

Der Interview-Beitrag reflektiert auf dem Hintergrund einer soziologischen Zeitdiagnose, die Entgrenzung und Subjektivierung als Zentraltendenzen in der gegenwärtigen Gesellschaft, sowie den entstehenden und sich ausweitenden „Markt“ für Beratung. Er beschreibt die Auswirkungen dieser Entwicklungen auf Beratung sowie ihre Professionalisierung und Verwissenschaftlichung.

Bildung kompakt

Europa

Clinton Enoch/Martina Pohl Europäische und nationale Strategien zur Umsetzung der lebensbegleitenden Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung	50
---	----

Bildung aktuell

Monika Kil Bewegung und Sport weisen günstige Folgewirkungen für das Lernen auf! – DIE-Forum Weiterbildung zeigt Bildungspotenziale von „Lernen in Bewegung“	53
--	----

Distance Learning

Gertrud Wolf „Fernunterricht – ganz nah!“	55
Angela Fogolin Beratung im Fernlernen – Ergebnisse einer Onlinebefragung	56

Service

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



Film des Monats Januar:
Good Food Bad Food

Thema: Bildungsberatung im Lebenslauf

Ulrike Heuer
Bildungsberatung als eigenständiges Handlungsfeld der Weiterbildung – Intentionen, Entwicklungen und Forschungen

Der Beitrag gibt einen kurzen Überblick über das Entwicklungs- und Forschungsfeld Bildungsberatung in der Weiterbildung. Ausgehend von dem europäischen Lissabon-Vertrag, mit dem Bildungsberatung als EU-weites Projekt definiert wurde, bietet der Text eine Übersicht über bisherige Entwicklungen und Forschungen zur Weiterbildungsberatung.

Elisabeth Fernkorn, Martin Merbach und Ingeborg Volger
Bildungsberatung aus tiefenpsychologischer Perspektive

Ausgehend von einem entwicklungspsychologischen Verständnis von Bildung werden die Grundideen einer tiefenpsychologisch-orientierten Bildungsberatung an einem Fallbeispiel illustriert.

Rudolf Epping
Weiterbildung und Beratung als pädagogische Aktionsformen und der Umgang mit Paradoxien

Der Beitrag diskutiert inwieweit Beratung eine pädagogische Aktionsform ist.

Annette Buschmann
Transparenz auf dem Beratungsmarkt

Der Beitrag stellt das neue Portal „Weiterbildungsberatung in Nordrhein-Westfalen“ vor.

Arbeitsfelder der DEAE

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

Religiöse Bildung

Interreligiöse Kompetenz – ein Fortbildungsprogramm der Evangelischen Erwachsenenbildung Bayern



Dr. Jens Colditz

Die Resonanz ist groß, die Fortbildung wird nachgefragt. Interreligiöse Kompetenz – so lautet der Titel der Ausschreibung. Es geht um Information, um Diskussion, um Begegnung und Erfahrung. Das Lernprogramm ist ein Angebot der Arbeitsgemeinschaft für Evangelische Erwachsenenbildung in Bayern e.V. (AEEB) und positioniert sich deutlich im landeskirchlichen Fortbildungskontext.

Interreligiöses Lernen hat in der Erwachsenenbildung seinen Platz. Die Chancen zur Vernetzung mit anderen kirchlichen Arbeitsbereichen liegen auf der Hand. In der bayerischen Landeskirche ist es gelungen, dieses Fortbildungsprogramm als Kooperation einzusetzen. Es wurde in einer gut einjährigen Arbeitsphase vom landeskirchlichen Beauftragten für den Interreligiösen Dialog und Islamfragen, der Theologischen Referentin von „Begegnung von Christen und Juden in Bayern“ (BCJ.Bayern) und dem Theologischen Leiter der AEEB entwickelt.

Aktuell und angesagt

In den letzten 20 Jahren ist die religiöse Landschaft in Deutschland bunter geworden.

Menschen verschiedener Religionen wohnen Tür an Tür. Die multireligiöse Wirklichkeit gehört längst zum Alltag. Etwa 4,3 Millionen Muslime leben hier. Durch Zuwanderer aus Osteuropa sind auch die jüdischen Gemeinden gewachsen. Die drei monotheistischen Religionen erfahren einander in neuen Begegnungsmöglichkeiten.

Die Arbeit in einer mehrkulturell und multireligiös geprägten Situation erfordert eigene Kompetenzen. Das gilt für hauptamtliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in Kirche und Diakonie, das gilt für Ehrenamtliche, die sich für den interreligiösen Dialog vor Ort interessieren und dazu engagieren. Interreligiöse Dialogkompetenz und Pluralismusfähigkeit können nicht nur modische Schlagworte bleiben, sondern müssen sich als Ressourcen in Form von interreligiöser und interkultureller Sensibilität erschließen. Ohne den Blick auf andere religiöse Bekenntnisse und ohne Wahrnehmung der Weltreligionen ist in einer religiös pluralen Gesellschaft das eigene Weltbild und die eigene religiöse Identität nicht mehr situationsgerecht lebbar. Interreligiöse Kompetenz und Sensibilität sind auch weit über die traditionellen religiösen Institutionen hinaus in sozialen und kulturellen, politischen und wirtschaftlichen Kontexten von Bedeutung. Insofern verortet sich ein interreligiöses Lernprogramm stimmig im Rahmen der Evangelischen Erwachsenenbildung – sowohl von ihrem kirchlichen als auch von ihrem öffentlichen Auftrag her gesehen.

Konkret und weiterführend

In einem ganzheitlichen Lernprozess bietet dieses Fortbildungsprogramm Grundlagen zum Erwerb interreligiöser Kompetenz. Dazu gehören Basiswissen über die anderen Religionen, Verständnis für Traditionen und Bräuche sowie eine eigene religiöse Verortung. Unmittelbare Begegnungen mit jüdischen und muslimischen Gemeinden und Gespräche mit deren Vertretern vertiefen die Erfahrungswerte. Das geschieht an ausgewählten Orten in verschiedenen Städ-

ten: Nürnberg, Augsburg, Berlin. Die Beschränkung auf die drei monotheistischen Religionen mag aus religionswissenschaftlicher Sicht kritisch gesehen werden. Es war eine bedachte Entscheidung, die nichts mit Wertigkeit zu tun hat. Deshalb sollen in einem Vertiefungskurs, der derzeit geplant wird, auch weitere Religionen, die für das Zusammenleben in unserem Land bedeutsam sind, in den Blick genommen werden.

Die Ziele der Fortbildung in drei Modulen sind klar formuliert:

- andere Glaubenswelten entdecken,
- die Alltagspraxis der drei monotheistischen Religionen miteinander in Beziehung setzen,
- historische und politische Hintergründe reflektieren,
- Unsicherheiten im Umgang mit Menschen anderer Religion klären,
- eine eigene Position im interreligiösen Dialog finden,
- Anstöße für neue Initiativen im persönlichen Berufsfeld bekommen.

Thematisch und programmatisch

In drei Modulen konkretisiert sich das inhaltliche Programm. Sie sind aufeinander aufgebaut, aber thematisch in sich geschlossen, sodass sie auch einzeln belegt werden können.

Modul 1 steht unter dem Thema: Religion in Zeit und Raum – Alltagszugänge. Die dreitägige Einheit in Nürnberg nimmt folgende Fragen auf und möchte zu deren Klärung beitragen: Wie äußert sich Religion im Lebenslauf? Welche Bedeutung haben „heilige Räume“ im Lebensraum der Menschen? Wie offen sind sie? Was erschließen sie? Und: Wie zeichnet sich die religiöse Landkarte Deutschlands? Rituale und Frömmigkeit in Judentum und Islam werden im Blick auf den Lebenslauf reflektiert. Dazu geben jüdische und muslimische Gäste in einer Erzählrunde authentische Lebensbilder. Moschee- und Synagogenbesuche klären religiöse Erscheinungsweisen im Sozialraum. Eine Führung mit Gespräch in einer rumänisch-orthodoxen Kirche setzt einen Vergleichspunkt. Und schließlich wird der Religionsraum Deutschland soziologisch betrachtet.

Religion und Ritual – Gottesdienstliche Erfahrungen, so heißt es für Modul 2. Augsburg ist als Ort für die Wohneinheit gewählt. Die Teilnahme an den Gottesdiensten anderer Religionen, eine vertiefte Wahrnehmung dieses Geschehens und eingehende Auseinandersetzung damit bilden die inhaltlichen Schwerpunkte. Nach dem Freitagsgebet in einer Moschee und der Teilnahme am Synagogengottesdienst zur Schabbatbegrüßung liegen die Vorlagen für die Auseinandersetzung mit der eigenen Spiritualität auf der Hand. Aufgrund einer großen alevitischen Gemeinde vor Ort werden Geschichte, theologisches Verständnis und gottesdienstliche Praxis des Alevitentums in das Lernprogramm hier eingebracht. Der Besuch eines christlichen Sonntagsgottesdienstes führt zur altkatholischen Gemeinde. Die abschließende Diskussion thematisiert die Wechselerfahrungen zwischen Fremdheit und Beheimatung.

Modul 3 setzt das Thema: Religion und Konflikt – Politische Hintergründe. Die Bundeshauptstadt Berlin mit ihren zentralen politischen und religiösen Einrichtungen ist als Ort für die viertägige Fortbildungseinheit ausgewählt. Neben Gesprächen beim Zentralrat der Juden in Deutschland, mit Vertreterinnen und Vertretern des Innenministeriums und der Medien steht ein geführter Rundgang mit Besuch einer neu errichteten Moschee und ausgewählter islamischer Geschäfte sowie eines Integrationsprojektes für Kinder und Jugendliche im Stadtviertel Neukölln auf dem Programm. Im Rahmen der Begegnungen bleiben Konfliktgeschichten und gesellschaftliche Reizthemen nicht ausgespart. Fundamentalismus und Religionskritik werden besprochen. Die Reflexionsebene führt immer wieder auch zur Vor-Ort-Situation der Teilnehmenden und möglichen Initiativen für Bildungsmaßnahmen. Zum Rahmenprogramm gehören ein Abendessen in einem orientalischen Lokal und der Besuch einer Vorstellung in einem jüdischen Theater.

Wer an den drei Moduleinheiten teilgenommen und bei einem abschließenden Auswertungstag ein eigenes Projekt vorgestellt hat, erhält ein Zertifikat.

Angesprochen und angemeldet

Die inhaltliche Konzeption ist zugleich breit und konkret angelegt. Entsprechend weit ist die Zielgruppe, an die sich das Fortbildungsprogramm wendet. Über eine breit angelegte Werbung haben sich für die einzelnen Module bzw. das gesamte Programm interessiert oder angemeldet: Pfarrer und Pfarrerinnen, Diakone, Pädagoginnen, Religionslehrerinnen und Religionslehrer, Ehrenamtliche aus der Erwachsenenbildung, Mitarbeitende aus der Diakonie, in Migrationszentren, aus der katholischen Kirche und aus dem Bereich der Christlich-Jüdischen Gesellschaften.

Unmittelbar und authentisch

Welche Fragen und Themen bewegen die Teilnehmenden? Es ist bemerkenswert, dass sich diese ähnlich konstituieren und zusammenführen lassen: Ich möchte mein Verhältnis zum Islam klären. Kann ich ein muslimisches Freitagsgebet besuchen? Wie kann ich Veranstaltungen zum christlich-islamischen Dialog befördern? Ich möchte etwas über die Aleviten wissen. Was muss ich bei Begegnungen mit jüdischen Gemeinden beachten? Wie läuft ein Synagogengottesdienst ab? Wie leben Jüdinnen und Juden, Muslime und Muslimas ihren Glauben in Deutschland? Ich suche eine Position im interreligiösen Gespräch.

Lernerfahrungen können die Teilnehmerinnen und Teilnehmer unmittelbar machen. Raumerfahrungen in Cem-Haus, Moschee oder Synagoge wirken nach. Die Atmosphäre der Gespräche und Diskussionen in den jüdischen und islamischen Gemeinderäumen ist geprägt von großer Gastfreundschaft. Tee und Gebäck gehören selbstverständlich dazu. Auch Einladungen zum Essen sind nicht ungewöhnlich. Der Austausch hat Tiefe und spart Konfliktthemen keineswegs aus. Es geht um Wahrnehmen und Verstehen. Es geht darum, Nähe und Distanz festzumachen. Es zeigt sich, dass die authentische Auseinandersetzung einen Freiraum eröffnet, der Berührungsängste mit dem Unbekannten und Fremden abbaut. So entsteht im wahrsten Sinn des Wortes ein interreligiöses Gespräch.

Aufgrund der Resonanz ist ein Vertiefungskurs in Vorbereitung. Auch das hier

beschriebene Fortbildungsprogramm wird neu aufgelegt. Es startet im Herbst 2011. Erfahrungen aus dem ersten Durchgang fließen in die Weiterentwicklung des Konzeptes ein. Dazu gehört auch, die Teilnehmenden auf organisatorische Kleinigkeiten hinzuweisen: dass etwa die Männer für die Synagoge eine eigene Kopfbedeckung oder Kippa mitbringen können oder dass es sinnvoll ist, für den Moscheebesuch ein Paar Socken zusätzlich dabeizuhaben.

Dr. Jens Colditz, Arbeitsgemeinschaft für Evangelische Erwachsenenbildung in Bayern e.V. (AEEB), Herzog-Wilhelm-Str. 24, 80331 München colditz@aeeb.de

Generationen

Coaching mit System und Spiritualität



Gerrit Heetderks

Die Mitarbeitenden des Evangelischen Zentrums für Innovative Seniorenarbeit haben in den vergangenen Jahren Fortbildungen für Multiplikatorinnen und Multiplikatoren in der Bildungsarbeit mit älter werdenden Menschen entwickelt, um innovative Konzepte zu multiplizieren. Im Blick auf die Fortbildung „InterNetz“, in der es um die systematische Entwicklung sozialer Netzwerke für ältere Menschen ging, kamen die Leitenden zu der Einsicht, dass eine – wenn auch 18-tägige – Fortbildung nicht ausreicht, um das Gelernte in die Praxis umzusetzen. Aus diesem Grund entschieden sie, eine Praxisanleitung und Praxisbegleitung in einem kollegialen Rahmen von vornherein in das Fortbildungskonzept zu integrieren. Die Praxisanleitung/Praxisbegleitung wurde von einer Fachfrau/einem Fachmann geleitet und durch ein Konzept der Kollegialen Beratung ergänzt. Da ein Mitglied des Leitungsteams an einer Coachingfortbildung teilnahm und positiv darüber berichtete, entschlossen sich die beiden anderen Mitglieder, diese Fortbildung zum Coaching mit System auch zu machen.

Gruppencoaching vor Ort ist seit dieser Zeit ein fester Bestandteil aller Fortbildungen, die das Evangelische Zentrum für Innovative Seniorenarbeit durchführt, und zwar aus folgenden Gründen:

- Eine berufliche Fortbildung, in der neue Qualifikationen erworben werden, hat in der Regel Auswirkungen auf die Praxis und zieht Veränderungen nach sich. Diese Veränderungen müssen in das Arbeitsfeld eingeführt werden.
- Das kann zu Konflikten führen, die bearbeitet werden müssen. Dabei brauchen die Teilnehmenden Rückenstärkung und Mut, für sich eine neue Rolle zu suchen.
- Viele Mitarbeitende sind in ihrem Arbeitsfeld Einzelkämpfer bzw. Einzelkämpferinnen. Es ist deshalb wichtig, mit ihnen eine individuelle Vernetzungsstruktur zu erarbeiten. Dabei ist die Gruppe sehr hilfreich.
- Teilnehmende haben bisweilen eine eingeschränkte Sicht auf ihr Arbeitsfeld. Durch die Arbeit vor Ort kann die Coachinggruppe die Sichtweise der Teilnehmenden erweitern und ihnen dabei helfen, mit neuer Perspektive und erweitertem Blick sich selbst und das Arbeitsfeld zu sehen.

In einer Teamklausur des Evangelischen Zentrums für Innovative Seniorenarbeit hatte sich das Team die Bearbeitung des Themas vorgenommen: Was ist für uns das „Evangelische“ im Zentrum für Innovative Seniorenarbeit? Wir beschäftigten uns mit unseren geistigen Wurzeln, mit unserem derzeitigen Erleben von Kirche und Diakonie, mit unserer theologischen Vorbildung, mit biblischen Texten und Geschichten, die uns wichtig waren. In diesem Zusammenhang stellte sich auch die Frage, was uns in unserer Arbeit unverwechselbar mache. Ein Theologe aus unserer Runde berichtete über ein Seminar mit Multiplikatorinnen und Multiplikatoren zum Thema „Die Begleitung von demenzerkrankten Menschen in der Sterbephase“. Er berichtete über die Rückmeldung einer Frau, die ihm gegenüber Folgendes geäußert hatte: „Ich habe bei meinem (kirchlichen) Träger schon viele Fortbildungen zum Thema ‚Demenz‘ mitgemacht, aber wir sind immer bei einigen Fragen stecken geblieben. Mir wurde deutlich, welche wichtige Rolle die Religion in der Sterbephase bei den Menschen spielt oder spielen

Die Inhalte von Coaching mit System und Spiritualität sind gerichtet auf:

1. Subjekt- und Rollenkompetenz

Der Coach soll sich durch die Vergegenwärtigung eigener biografischer und beruflicher Entwicklung darüber bewusst werden, wer sie/er selbst ist. Er soll sich selbst reflektiert Auskunft geben über seine eigene Spiritualität, welche Rolle sie in seinem Leben und insbesondere auch in seinem beruflichen Alltag spielt und welche Ressource sie im Beratungsprozess darstellen kann. Daneben sollen natürlich auch die anderen beruflichen Fähigkeiten und Fertigkeiten reflektiert und als Ressource verfügbar sein.

2. Haltungsprägnanz und spirituelle Kompetenz

Teilnehmende sollen die eigene Einstellung und Haltung zur Unterstützung von Entfaltungsprozessen in Organisationen reflektieren. Wie gehen sie selbst mit Konflikten in ihrem Alltag um? Was bedeuten Veränderungen in Systemen, in denen sie beruflich tätig sind, für sie selbst? Wie können sie damit umgehen? Welche Rolle spielt die christliche Tradition bei der Deutung von Wirklichkeit und für die Veränderung von Wirklichkeit im Alltag des Coaches? „Wenn du nicht im Kontakt mit dir selbst bist, dann fummle nicht in den Prozessen anderer Menschen herum“ (Heinrich Fallner).

kann, ob sie nun Christen oder Muslime sind oder einer anderen Religion angehören. Ich fand es wichtig, dass Sie sich nicht nur auf das Fachspezifische konzentriert haben, sondern sich auch als Theologe und Seelsorger eingebracht haben.“ Da schien das Angebot von Heinrich Fallner zu einer Fortbildung „Coaching mit System und Spiritualität“ ein passender Ansatz, um diesen Bedarfen zu entsprechen. Wir entschlossen uns also, eine solche Fortbildung in das Programm des Evangelischen Erwachsenenbildungswerkes Nordrhein aufzunehmen.“

3. Soziale Kompetenz

Der Coach soll eine integrative Haltung von Wertschätzung, Achtsamkeit und Toleranz entfalten und entwickeln. Es soll in der Lage sein, Arbeitsbeziehungen zu diagnostizieren und angemessen für die zu beratende Person im Spannungsfeld zu gestalten (stützen; begleiten/schützen; fordern/fördern; konfrontieren).

4. System- und Prozesskompetenz

Eingeübt wird hier die Planung, Durchführung und Auswertung systembezogener Coachingprozesse, das Coachen von Leitbildprozessen und die Reflexion der Konsequenzen eines Leitbildes für ein System. Welche Kultur hat eine Organisation, welche Spiritualität hat eine Organisation und wie kann sie weiterentwickelt werden?

5. Methoden- und Interventions-techniken

Mehrperspektivische Interventions-techniken werden vorgestellt und eingeübt, analoge Ausdrucksmittel, Bewegungs- und Skulpturarbeit ausprobiert. Kompetenz für die Begleitung von Veränderungsprozessen wird erworben, insbesondere Diagnostik, Hypothesenarbeit, Interventionsplanung und Durchführung, Wirkungsanalysen und Evaluation.

Ziel dieser Ausbildung ist die Entwicklung eines eigenen Coachingkonzeptes für Einzel- bzw. Teamcoaching mit systemischer Sichtweise unter Anwendung analog-kreativer Methoden, mit Ansätzen aus der Gestaltarbeit und Impulsen aus der christlichen Spiritualitätstradition. Fokus der Ausbildung ist: die Einübung von systemisch-zirkulären Sichtweisen im Coachingprozess, die Einübung von interaktiven und systematisierten Beratungsformen, die Orientierung am Prozess der Beratung und die Reflexion der eigenen Haltung, Rolle und Einstellung in Leitungs- und Coachingzusammenhängen.

Die Qualifikation zum Coach ist ein humanwissenschaftlich begründetes Training, das Selbsterfahrung im Sinne einer grundlegenden Auseinandersetzung mit der eigenen Person und Spiritualität im Kontext der beruflichen Rolle einschließt.

Gerrit Heetderks, Geschäftsführer Evangelisches Erwachsenenbildungswerk Nordrhein e.V., Graf-Recke-Str. 209, 40237 Düsseldorf
heetderks@eeb-nordrhein.de

¹ Das Evangelische Zentrum für Innovative Seniorenarbeit ist eine „virtuelles“ Zentrum, getragen vom Diakonischen Werk der Evangelischen Kirche im Rheinland, dem Evangelischen Erwachsenenbildungswerk Nordrhein e.V. und der Evangelischen Kirche im Rheinland, in dem Projekte, Fortbildungen und innovative Ansätze für die Arbeit mit älter werdenden Menschen entwickelt werden.

Interview mit Heinrich Fallner



Heinrich Fallner

forum eb: Herr Fallner, Sie haben eine Coachingausbildung mit spirituellem Hintergrund entwickelt. Wie kam es dazu?

Fallner: Das Konzept „Coaching mit System und Spiritualität“ wurde in Zusammenarbeit mit Heinrich Fallner – Institut für Supervision und Praxisentwicklung (ISP Bielefeld), P. Franz Richardt – OFM (Haus Ohrbeck) und Anna Ohm entwickelt. Es basiert auf dem Grundkonzept, das in der Publikation von H. Fallner/M. Pohl: Coaching mit System (Leske und Budrich Opladen 2001) veröffentlicht wurde. In Beratungs-, Seelsorge- und Führungszusammenhängen wurde immer häufiger sichtbar, dass viele Menschen, gerade auch in beruflichen Rollen und Situationen, von der Sehnsucht nach spiritueller Vertiefung ihres Lebens bewegt waren.

forum eb: Was ist das Spezielle und Besondere an dieser Fortbildung?

Fallner: Coaching ist Begleitung, Reflexion und Unterstützung im beruflichen Alltag durch eine darin erfahrene Beratungskraft. Die berufliche Rolle, das

¹ Das Interview führte Gerrit Heetderks.

persönliche Erleben und das Verarbeiten finden ebenso Raum wie das fachliche Handeln und Entwickeln im Kontext der Organisation. Da in solchen Zusammenhängen existenzielle Themen in den Vordergrund rücken und berührt werden, finden sie in diesem Coachingkonzept Raum. In spiritueller Perspektive werden Lebenshintergründe, Sinn- und Glaubensanliegen im beruflichen Kontext bewegt, reflektiert und vertieft. In der Zielsetzung dieser Ausbildung ist Coaching ein professionelles Begleitangebot zur Stabilisierung und Qualifizierung beruflichen Handelns in kirchlichen, karitativen und sozialen Systemen.

Das Besondere ist die Hinzunahme von Kenntnissen und Methoden und die Entfaltung einer spirituellen Wahrnehmung und Haltung, die andere Menschen bei der Sinnsuche unterstützt. So betrachtet geht es um einen Wachstums- und Reifungsprozess, in Verbindung mit bereits vorhandenen Kompetenzen und Zugängen. Der Ansatz ist ganzheitlich ausgerichtet auf der Basis eines christlichen Grundverständnisses, er bezieht Körper, Seele und Geist mit ein.

forum eb: Welche Schwerpunkte sind neben der Grundlagenarbeit zum Coaching von Bedeutung?

- Fallner: Das sind:
- Spiritualität und Identität, Erschließung von Wegen zur spirituellen Vergewisserung und Reifung, Entdeckung und Entwicklung von Orten der Kraft im Alltag, in Organisationen und in Begnungen;
 - eine spirituelle Erschließung von Begnungen und Handlungen, verbunden mit praktischen Anregungen und Hilfen für den Lebens- und Berufsalltag;
 - eine spirituelle Erschließung von Möglichkeiten in Gesprächen sowie Fokussierungen auf Weite und Tiefe;
 - die spirituelle Erschließung von Zeiträumen, Lebenszeit und Alltagsrhythmen, Anfängen, Übergängen, Umbrüchen und Abschieden;
 - das Training zur Umsetzung der spirituellen Erfahrungen und Kompetenzen in das eigene Coachingkonzept und in die eigene Begleitpraxis.

forum eb: Wie ist der methodische Zugang?

Fallner: Die Arbeitsansätze und Settings beziehen neben der vertrauten

„Wortsprache“ analoge, spirituelle und körperlich-bewegliche Erfahrungsräume und Methoden mit ein: symbolische Interaktionen, Skulpturarbeit, Fläche und Farbe, Metaphern, biblische Beispiele und Vertiefungen, Einstimmungstexte und Symbole.

Zum Abschluss der Fortbildung entstehen Coachingkonzepte mit spirituellen Akzentuierungen.

Gender

„Wir wollen alles!“ – junge Frauen fordern ihre Rechte ein

Studiengruppe zum „Neuen Feminismus“ veranstaltet Fachtag in Kassel



Heidrun Siebeneicker

Sie wollen alles – ist das nicht ein bisschen viel verlangt? Nein, sagen die drei jungen Autorinnen des Buches „Wir Alphamädchen“. Wer sind die Alphamädchen? Was wollen sie wirklich und was hat das mit uns zu tun? Um das herauszufinden, kamen im Oktober 2010 über 60 Frauen aus ganz Deutschland zu einem Fachtag in Kassel im GLEIS 1 zusammen. Eingeladen hatte die Studiengruppe „Neuer Feminismus“ unter der Leitung des Frauenstudien- und Bildungszentrums der EKD (FSBZ) in Hofgeismar.

Dr. Kirsten Beuth vom FSBZ hatte die Initiative zur Gründung der Studiengruppe ergriffen. Ihr war aufgefallen, dass sich immer mehr junge Frauen in den Medien mit feministischen Publikationen zu Wort meldeten. Sie begannen in einem neuen Ton, unter dem Begriff „neuer Feminismus“ ihre Rechte als Frauen selbstbewusst einzufordern und für Gleichberechtigung am Arbeitsplatz und in der Gesellschaft einzutreten. Junge Frauen stellen heute fest, dass die Feministinnen der 1970er und 80er viel für die Gleichstellung der Frau erreicht haben, dass es aber auch noch viel zu tun gibt.

Die aktiven Kämpferinnen der Frauenbewegung sind mittlerweile in die Jahre

In der Studiengruppe „Neuer Feminismus“ sind vertreten: das Frauenstudien- und Bildungszentrum der EKD, Hofgeismar (Federführung), die Konferenz der Gleichstellungsbeauftragten der EKD, die Erwachsenenbildung der Evangelischen Kirche Kurhessen-Waldeck, das Nordelbische Frauenwerk, die Evangelische Aktionsgemeinschaft für Familienfragen e.V., das Predigerseminar der Evangelischen Kirche Kurhessen-Waldeck, die Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung sowie die Bundesarbeitsgemeinschaft Evangelischer Familien-Bildungsstätten und Familien-Bildungswerke e.V. Wissenschaftlich begleitet wird die Studiengruppe von Dr. Christine Thon, Universität Flensburg, Institut für Allgemeine Pädagogik und Erwachsenenbildung/ Weiterbildung.

gekommen. Sie haben immer gefordert, dass die jüngeren Frauen den Staffeltab übernehmen, denn es war noch nicht alles erreicht. Wenn es die „Töchter“ nicht so getan haben, wie sie es sich vorgestellt haben, so sind es jetzt die „Enkelinnen“, die sich wieder neu dem Feminismus zuwenden. In der Presse werden sie als die „Alphamädchen“ tituliert, was als Pendant zu Alphamännchen diskreditierend wirken soll. Diesen Begriff haben 2008 die Autorinnen Meredith Haaf, Susanne Klingner und Barbara Steidl, alle im Alter um die 30, halb stolz, halb ironisch aufgegriffen und daraus einen Buchtitel gemacht. Darin analysieren sie die heutige Gesellschaftslage unter dem Aspekt der Situation der Frauen. Immer mehr Frauen nehmen ihr Leben in die Hand und arbeiten sich in „Alphapositionen“ im gesellschaftlichen Leben vor. Sie haben oft sehr gute Bildungsabschlüsse, und immer mehr Frauen sind in führende Positionen in der Politik, der Wirtschaft oder sonst in der Gesellschaft aufgestiegen. Doch wenn der Trend auch steigend ist, scheint es noch immer vonnöten, über eine Frauenquote nachzudenken, denn ganz so einfach öffnen sich die Türen zu gehobenen Positionen in der Gesellschaft nicht.

Die Gehälter der Frauen bei gleicher Arbeit liegen statistisch noch immer weit unter dem Niveau der männlichen Kollegen. Die Vereinbarkeit von Familie und Beruf ist noch immer ein Hindernis. Alleinerziehende Mütter landen schnell in der Armutsfalle Hartz IV oder bei Teilzeitjobs mit Billiglöhnen.

In der Studiengruppe „Neuer Feminismus“ beschäftigen sich seit 2008 unter der Federführung des FSBZ Vertreterinnen verschiedener Gremien der EKD und angrenzender Institutionen mit diesen Fragen. Der Fachtag in Kassel markierte einen Zwischenstand der Arbeit. Zu Gast waren Dr. Elke Eisenschmidt als jungstes Ratsmitglied der EKD und Dr. Silke Lechner, Studienleiterin beim Deutschen Evangelischen Kirchentag. Weitere Gäste waren Manuela Schwesig, Ministerin für Gesundheit und Soziales in Mecklenburg-Vorpommern, sowie Margarita Tsomou, Redakteurin der jungen feministischen Frauenzeitschrift „Missy Magazine“.

Diese Gesprächspartnerinnen aus unterschiedlichen gesellschaftlichen Zusammenhängen kamen in einer Talkrunde miteinander ins Gespräch.

Manuela Schwesig, gebürtig aus Frankfurt/Oder, beschrieb ihre Irritationen gegenüber der Situation von Frauen im westlichen Deutschland. Durch die Sozialisation in der ehemaligen DDR ist es in den östlichen Bundesländern viel selbstverständlicher, dass Frauen berufstätig sind. Die starken Vorbehalte gegenüber Krippen und Kleinkinderbetreuung kann sie nicht teilen. Sie sieht darin eine wichtige Voraussetzung, damit Mütter erwerbstätig bleiben können.

Für **Dr. Silke Lechner** bedeutet neuer Feminismus nicht der Kampf gegen den „alten“ Feminismus, sondern gemeinsamer Einsatz für Frauenrechte und gleichwertige Beteiligung an der Gestaltung der Gesellschaft. Aus ihrer Sicht habe der Feminismus sein Ziel erreicht, wenn die Frage nach dem Geschlecht genauso irrelevant wird wie die Frage, ob eine Person braune oder blonde Haare habe.

Das jüngste Ratsmitglied der EKD, **Dr. Elke Eisenschmidt**, ist eine Frau, auf die weibliche Klischees nicht passen. Sie hat ihren Dokortitel in Mathematik erworben und sich in der männerdominierten Szene der Wissenschaft etabliert. In ihrem Berufsleben hat sie festgestellt, dass es in den östlichen Bundesländern weniger Vorurteile gegen Frauen in den Naturwissenschaften gebe als in den westlichen. Außerdem sei ihr aufgefallen, dass in den Geisteswissenschaften chauvinistische Äußerungen weiter verbreitet

seien. So zitierte sie einen Professor mit der Äußerung: Der große Anteil weiblicher Studenten in der Theologie führe dazu, dass das Niveau verflache.

Solche Anmerkungen erinnerten die empörten Besucherinnen an eigene Erfahrungen mit diskriminierenden Umgangsformen oder Äußerungen im Alltag. Sie zeigen, dass feministische Forderungen noch hochaktuell sind: Man muss genau hinschauen.

Feminismus ist für **Margarita Tsomou**, Mitarbeiterin des Missy Magazine, nicht eine Ideologie, sondern eine Haltung. Das heutige Frauenbild besage, dass Frauen alles tun könnten, wenn sie nur wollen. Es sei ihr wichtig, betonte die Redakteurin, dass sie das, was sie tue, bewusst tue. Was Frauen tun, sei nicht geschlechterbestimmt, sondern solle eine eigene bewusste Wahl sein. Mit dieser Haltung durchziehe Feminismus für sie den ganzen Alltag. Es sei wichtig, sich der jeweiligen Wirkung als Frau bewusst zu sein und damit spielerisch umzugehen. Es gehe nicht darum, ob eine Frau lieber häkelt oder einen Computer programmiert, solange sie sich bewusst entscheidet und um die anderen Optionen weiß. So findet Margarita Tsomou die Frage, ob kochen eine eher männliche oder weibliche Tätigkeit sei, irrelevant. Wer es zu Hause tue, solle es gerne machen. Als Beispiel führte sie ihre Mutter an. Sie sei eine „echt gute Köchin“ gewesen, habe sich aber stets beschwert, in der Küche stehen zu müssen. Feminismus bedeute demnach die Freiheit, sich bewusst zu entscheiden und vermeintliche Geschlechtervorgaben zu hinterfragen.

Das Missy Magazine mit Sitz in Hamburg versucht gezielt, junge Frauen über aktuelle Themen wie Popmusik zu erreichen. Der Unterschied zu anderen jungen Zeitschriften liegt darin, dass die Themen kritisch aus weiblicher Sicht beleuchtet werden. Zum Beispiel stellt es die Frage, warum in der Musikszene noch immer die Jungs präsenter sind und wie sich die Mädels besser in der Szene durchsetzen können. Die Zeitschrift greift auf, was Frauen beschäftigt, und setzt in der Diskussion einen deutlichen Akzent. Beispielsweise hat der Umgang mit Körperlichkeit und Sexualität eine große Veränderung erfahren, Pornografie wird

von jungen Frauen heute ganz anders eingeschätzt. Auch wird die Familienfrage ganz anders beleuchtet. Da geht es nicht nur um die Entscheidung zwischen den Optionen Küche oder Karriere, sondern Missy stellt die unterschiedlichen Lebensmodelle vorurteilslos und ohne moralische Untertöne vor: Patchworkfamilien, gleichgeschlechtliche Beziehung mit oder ohne Kinder, die klassische Groß- oder Kleinfamilie oder auch Internetbeziehungen. Es geht Missy um die bewusste Auseinandersetzung mit dem Leben von Frauen und Männern. Jeder Lebensentwurf solle von der Gesellschaft anerkannt und gleich wertgeschätzt werden. Das ist das Grundverständnis des Feminismus, für den das Missy Magazine eintritt und mal provokant, mal spielerisch aufgreift.

Wissenschaftlich aufgearbeitet und bei dem Fachtag vorgestellt hat **Dr. Christine Thon** von der Universität Flensburg die Entwicklung der Feminismen bis zum sogenannten neuen Feminismus heute. Ergänzend stellte Kerstin Wolf vom Archiv der deutschen Frauenbewegung in Kassel Zusammenhänge in der feministischen Bewegung dar. So war für die aktuelle Debatte des Fachtags der Hinweis lohnend, dass jede Welle der Frauenbewegung ein konkretes Ziel im Auge hatte: das Wahlrecht für Frauen, die Gleichstellung im Grundgesetz oder die Abschaffung des § 218. Wenn diese Themen erschöpft waren, ebte die jeweilige Welle der Frauenbewegung wieder ab. Die unmittelbar nachfolgenden Frauen waren weniger frauenpolitisch aktiv, bis sich eine neue Bewegung formierte und neue Forderungen stellte. Somit verstand sich jeder Feminismus zunächst als „neuer“ Feminismus. Weiterhin war es immer nur ein gewisser Teil der Frauen, der kämpferisch auftrat, meistens waren es eher intellektuelle Frauen aus finanziell abgesicherten Kreisen. Nach Jahren der Aktivität hielten sie der folgenden Generationen vor, die Frauenfrage nicht in ihrem Sinne weiterzuführen: „Schon die vielfach ablehnende Haltung der jetzigen Studentinnengenerationen gegenüber der älteren Frauenbewegung zeigt deutlich die veränderte Situation.“ Dieser Satz stammt nicht von Alice Schwarzer, sondern von Helene Scholz aus dem Jahr 1928.

Somit steht nach einer eher ruhigen Phase der Neuorientierung in den 1990ern

und Anfang 2000 das erneute Aufbäumen von Frauen in guter Tradition. Die Frauengenerationen setzten und setzen sich für ähnliche Ziele ein, aber die Sprache ist oft eine andere. Nicht immer gelingt der Generationendialog. Im Gegensatz zu den 1970er- oder 80er-Jahren verstehen sich die jüngeren Frauen, die sich heute mit Büchern wie „Wir Alphamädchen“ oder „Die neue F-Klasse“ zu Wort melden, nicht als Bewegung. Sie treten individueller auf und wollen einen Diskurs. Sie nutzen neben den gängigen Medien neue Kommunikationswege im Internet wie Facebook oder Blogs auf der Website www.maedchenmannschft.de. Diese Internetplattformen oder ein Magazin wie Missy verstehen sich jedoch nicht als offizielle Organe einer fassbaren Bewegung.

Vorangegangen war dem Studientag eine intensive Phase der Auseinandersetzung in der Studiengruppe des FSBZ mit den feministischen Äußerungen der jüngeren Frauengeneration. Dabei stellten die Teilnehmerinnen fest, dass es nicht leicht war, den generationenübergreifenden Dialog zu führen. Ebenso schwierig erwies es sich, der interkulturellen Mehrschichtigkeit der Frauenfrage gerecht zu werden. Das vorliegende Studienmaterial ist vorwiegend von erfolgreichen jungen, weißen Mittelständlerinnen ohne Migrationshintergrund verfasst worden. Für die erste Phase der Zusammenarbeit entschied sich die Studiengruppe für diesen Fokus. Für eine nächste Phase soll der Blick geweitet werden für Frauen, die nicht in diese Schemata passen und ganz andere Lebensentwürfe haben.

Der Fachtag zum neuen Feminismus wurde im Rahmen der EKD veranstaltet, weil die Frage ist, wie Kirche heute auf die Äußerungen dieser jungen Frauen um die dreißig reagieren kann. Dies gilt auch für die evangelische Erwachsenenbildung. Beim Fachtag stellte Dagmar Krok vom Nordelbischen Frauenwerk als Moderation der Talkrunde die Frage, wie Angebote kirchlicher Arbeit für diese jungen Frauen aussehen könnten. Zwei Kommentare lieferten wichtige Anregungen: Es könne nicht darum gehen, jüngeren Frauen etwas von höherer Warte über die Frauenbewegung zu vermitteln. Man müsste vielmehr herausfinden, auf Augenhöhe herauszufinden, was die Generationen gemeinsam antreibt. Die

andere Anregung zielte darauf, sich stärker auf die Formen jüngerer Generationen einzulassen, wenn Kirche das Gespräch suchen will. Musik wurde als Beispiel erwähnt, das verbinden kann.

Einig war man sich darin, dass es weiterhin wichtig sei, für die Frauenfragen „Krach zu machen“. Außerdem sollten Chancen gesehen und Gender-Mainstreaming aktiver genutzt werden.

„Wir wollen alles. Und das ist nicht zu viel verlangt!“, schrieben die Alphamädchen. „Alles“ meinte im Kontext des Buches und des Fachtags das, was für die Männer längst selbstverständlich ist.

Heidrun Siebeneicker leitet im Evangelischen Bildungswerk Bremen den Fachbereich „Bildungsangebote für Frauen“. Heidrun Siebeneicker, Forum Kirche, Hollerallee 75, 28209 Bremen siebeneicker.forum@kirche-bremen.de

Zivilgesellschaft

Von den Kirchen im ländlichen Raum können Anstöße für die Entwicklung der Region ausgehen



Wolfgang Wesenberg

Die Frage nach der Funktion von Kirchen in schrumpfenden Dörfern im Zeitalter der Globalisierung ist aktueller denn je. Hier kann gerade auch die Bildung wichtige Impulse für die zukünftige Entwicklung der Kirchen im ländlichen Raum geben.

Das veranlasste den Vorstand der Evangelischen Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung Berlin-Brandenburg e.V., zusammen mit dem „Forum ländlicher Raum – Netzwerk Brandenburg“ und der Heimvolkshochschule am Seddiner See zu einem Workshop einzuladen. Ziel der Veranstaltung war es zu zeigen, dass Kirchen einerseits als Ressourcen für Dorf- und Regionalentwicklung gesehen werden und die kirchlichen Institutionen Kooperationen als Weg der Zukunftsgewinnung sehen und sich entsprechend öffnen. Andererseits ging es



Cornelia Kühl



Franziska Baumann

darum, anhand von erfolgreichen Beispielen die Förderung von Bildungsmaßnahmen in den Projekten der Regionalentwicklung sichtbar zu machen.

Das überraschend hohe Interesse ließ aus diesem Workshop eine Tagung werden, die am 10. Februar 2011 in der Ländlichen Heimvolkshochschule am Seddiner See zum Thema „Kirchen im ländlichen Raum als Impulsgeber für die Regionalentwicklung“ stattfand. Im Laufe der Vorbereitung hatte sich herausgestellt, dass das Interesse der Teilnehmenden sich nicht

Aufgaben der Evangelischen Erwachsenenbildung im ländlichen Raum:

1. Verstehen des demografischen Wandels in seinen Auswirkungen auf die Region und auf jeden Einzelnen der dort lebenden Menschen;
2. Eröffnung eines vertieften Bezuges zur Region und ihrer Geschichte durch kulturelle Bildung und damit Stärkung des Willens, die eigene Umgebung nicht verwahrlosen zu lassen oder rechtsextremen Gruppierungen zu überlassen;
3. Schaffung von Möglichkeiten, in denen die Gestaltung des eigenen Lebens und die Teilhabe am gesellschaftlichen Reichtum einer Landschaft erarbeitet und kommuniziert werden können;
4. Beiträge leisten zur Lebensbejahung des Einzelnen und zum sozialen Frieden, indem Gelegenheit gegeben wird, Probleme zu besprechen und mit dem demografischen Wandel nicht allein zu bleiben.

nur auf das breite Feld kirchlicher Möglichkeiten im ländlichen Raum richtet, sondern gerade auch auf den Bildungsreich im Besonderen. Den Veranstaltern ging es darum, Kommunen und Landkreise in Brandenburg anzuregen, die kirchlichen Potenziale für die Regionalentwicklung in den Bereichen Bildung, Dorfentwicklung und Tourismus deutlicher zu sehen und stärker zu nutzen. Kirchliche Verantwortungsträger sollten darin bestärkt werden, die Zukunftsfähigkeit von Gemeinden in ihrem Einsatz für die Ortsgemeinde und in entsprechenden Kooperationen wahrzunehmen.

Etwa 100 Teilnehmende aus Kommunen, Verwaltungen, Kirchengemeinden, Initiativen und Regionalmanagement zwischen Greifswald und Doberlug-Kirchhain verfolgten die Referate und Berichte und kamen in drei Arbeitsgruppen zu einem ausführlichen Erfahrungsaustausch zusammen.

Herausgestellt wurde, dass Bildung ein wichtiger Aspekt der regionalen Entwicklung angesichts des demografischen Wandels ist. Dieser lässt sich mit der lapidaren Feststellung beschreiben: Wir werden weniger, wir werden älter, und das Niveau der formellen Bildung sinkt.

Gegenüber der Kommunalpolitik lässt sich deutlich machen, dass derartige Bildung die kulturelle und touristische Attraktivität einer Region erhöht. Sie zeigt sich in der Liebe und Sorgfalt, mit der Menschen ihre Umgebung gestalten, Verantwortung übernehmen und sich in demokratische Meinungsbildungsprozesse einbringen.

Durch die Schaffung von derartigen Lernangeboten wird Kirche als Akteur im Bereich der Regionalentwicklung gesehen und erfährt Wertschätzung, der christliche Glaube als Lebensmöglichkeit wird neu entdeckt.

Einen weiteren Schwerpunkt in den Arbeitsgruppen bildeten Projekte zur Erhaltung oder Erneuerung von Kirchengebäuden. Besonders wenn sie mit einer Erweiterung der Nutzung von Gottesdiensträumen verbunden sind, gehen von ihnen nachhaltige Impulse für die Dorfentwicklung überhaupt aus. Sie stei-

gern die touristische Attraktivität und erhöhen zugleich das Selbstbewusstsein und den Zusammenhalt im Dorf.

Was das Rollenverständnis der Kirchengemeinde im Gesamtbild des Dorfes betrifft, so ist es wichtig, dass die Kirchengemeinden sich diese Fragen stellen: Was wollen wir wo sein? Welches Selbstverständnis haben wir? Die Kirche muss ihren Platz finden. Eine Möglichkeit ist, an den Lebensthemen der Menschen im Dorf anzusetzen (Gerechtigkeit, Armut usw.) und die Menschen mit ihren individuellen Fragen anzusprechen.

Ein ganz wichtiges Potenzial der Kirchen ist es, dass sie nach wie vor als ein Raum von Ruhe und Sicherheit gesehen werden!

Wenn sich Gemeinden an Pilger- oder Wanderwegen entschließen, Pilger bewusst willkommen zu heißen, wird dies die gastgebende Gemeinde erneuern und profilieren und somit die Dorfgemeinde mit Stolz erfüllen. Die evangelische Erwachsenenbildung bietet in ihrem Projekt Peregrinatio Studientage und Seminare an, die das unterstützen (www.eae.ekbo.de).

Aber auch andere Bildungsformen wie z.B. Kirchenführungen oder geöffnete Heimatstuben sprechen nicht nur Gäste an, sondern ermöglichen Menschen vor Ort, sich an Bildungsprozessen zu beteiligen, und regen die Auseinandersetzung mit der eignen Lebensgeschichte und der Geschichte des Ortes an. Arbeitsstellen für evangelische Erwachsenenbildung machen entsprechende Angebote.

Franziska Baumann, MA, Bildungswissenschaftlerin, Projektkoordinatorin, Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung in Berlin-Brandenburg
Cornelia Kühl, MA, Erziehungswissenschaftlerin, Projektleiterin, Forum ländlicher Raum – Netzwerk Brandenburg
Dr. Wolfgang Wesenberg, Leiter der Geschäftsstelle der Evangelischen Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung, Berlin-Brandenburg e.V., (EAE), Burghof 5, 14776 Brandenburg/Havel
Wesenberg@t-online.de
 Weitere Auskünfte:
www.eae.ekbo.de
www.forum-netzwerk-brandenburg.de

Professionelle Praxis

Das erschöpfte Selbst als Aufgabe der Erwachsenenbildung

Überarbeiteter Vortrag von Hans-Gerd Klatt beim Studientag der Mitgliederversammlung der DEAE am 1. März 2011 in der Evangelischen Akademie Tutzing

Es muss Erwachsenenbildner und Erwachsenenbildnerinnen hellhörig machen, wenn Supervisoren und Supervisorinnen das Leiden in und an der Arbeitswelt, das sie in ihren Einzel- und Gruppensupervisionen erfahren, zusammentragen, gesellschaftsanalytisch einordnen und Konsequenzen für die Beratungsarbeit daraus ziehen. So erging es mir, als der Bremer Arzt und Supervisor Rudolf Heltzel mir erzählte, dass er einen Workshop bei der 3. Internationalen Supervisionstagung im Juni 2010 in Bregenz leiten werde. Das gesamte Tagungsprogramm mit Vortragstiteln wie „Risikante Chancen: Das sich erschöpfende Selbst auf dem Fitnessparcours des globalen Kapitalismus“ des Münchner Sozialpsychologen Heiner Keupp oder „Würdige Arbeit – die Agenda für ‚decent work‘ weltweit“ der Bremer Arbeitswissenschaftlerin Eva Senghaas-Knobloch klang vielversprechend. „Bregenz“ musste nach Bremen geholt werden.

Mit von der Partie waren die Arbeitsstelle für Supervision und Gemeindeberatung und der Kirchliche Dienst in der Arbeitswelt, die gleichermaßen wie unser Bildungswerk in ihren Arbeitsperspektiven von den Veränderungen der Arbeitswelt tangiert sind. Heraus kam eine interdisziplinäre Tagung nicht nur für das Arbeitsfeld der Supervision und Gemeindeberatung, sondern auch für die Handlungsfelder der Arbeits- und Erwerbslosenberatung, der Mitarbeitervertretung und der Personalentwicklung sowie der Erwachsenenbildung. Wir haben ihr den Titel gegeben: „Fasziniert, gefordert und geschunden von den neuen Errungenschaften der Arbeitswelt“.

In der supervisorischen Praxis kommt naturgemäß vor allem das „gefordert und geschunden“ zur Sprache. Dieses an einem kirchlichen Ort zu thematisieren war das besondere Anliegen von Rudolf Heltzel. Denn in seiner langjährigen Bera-

Arbeiten im Double Bind

Am eigenen Beispiel ausgeführt: Wie haben sich unsere Arbeitsplätze im Evangelischen Bildungswerk verändert in den letzten 10 Jahren?

- Das Produkt unserer Arbeit – das Programmheft – ist ästhetischer geworden, vom Umfang und Ergebnis aber mehr oder weniger stabil geblieben.
 - „Ideologische“ Konflikte um die Ausrichtung der Bildungsarbeit und das „evangelische Proprium“ sind völlig vom Tisch. Die öffentliche Akzeptanz und der Erfolg am Markt sind die entscheidenden Beurteilungskriterien. Im Grunde können wir als pädagogisches Team machen, was wir wollen. Die Bedeutsamkeit der eigenen Arbeit muss aus dem „Ich“ herauskommen; sie wird nicht zugesprochen. Freiheit und Überforderung des Selbst mischen sich.
 - Organisationspolitische Konflikte aber nehmen überhand. Zwei drastische kirchliche Kürzungsrunden (1995–98 und 2005–2007) haben zu einer Fülle von eigenen kreativen Reformideen geführt, die alle für die Tonne entwickelt wurden, und zu unzähligen Gremiensitzungen und Organisationsberatungsprozessen. Am Ende stand die hierarchisch durchgesetzte Entscheidung, das eigenständige Bildungswerk in die größere Einheit forum Kirche als Fachabteilung zu inkorporieren. Organisationspolitisch ist damit eine Double-Bind-Situation geschaffen: Als anerkannte und zertifizierte Weiterbildungseinrichtung des Landes muss das Bildungswerk über einen eigenständigen Leitungskreislauf verfügen, als Fachabteilung des forum Kirche darf es das gerade nicht. Damit herrscht eine allgemeine Verunsicherung, was „Leitung“ im Bildungswerk heißt. Konflikte sind vorprogrammiert.
 - Die Mehrheit der Arbeitsplätze im Bildungswerk sind Teilzeitstellen geworden. Das entspricht durchaus eigenen Wünschen der Beschäftigten
- nach gesundheitlicher Selbstsorge und autonomer Lebensführung. Aber es macht Teamzusammenhänge außerordentlich schwierig und fördert die individualisierende Arbeitsteilung. Wir arbeiten meist nebeneinander her in je großer Eigenverantwortlichkeit. Arbeitsaufgaben auf der Ebene des „ideellen Gesamtbildungswerkers“ sind schwer zu besetzen. Der Druck auf die wenigen verbliebenen Vollzeitstellen steigt.
- Die Verwaltungsarbeit hat sich völlig verändert. Das klassische Büro gibt es nicht mehr. Schreibarbeiten werden von der Leitung und den HPMS selbst erledigt – in der Regel nicht mehr mit regulären Briefen im Postversand, sondern im beschleunigten E-Mail-Verfahren. Der jederzeitige Zugang zu Informationen über Internet und E-Mail-Kommunikation lässt ein schnelles Abarbeiten von Aufgaben zu, erfordert aber auch eine Reaktionsbereitschaft in Jetztzeit ohne großes Nachdenken. Antworten lesen nicht nur die direkten Adressaten, sondern ein erweiterter Kreis, der neue Verhaltenszwänge aufbaut. Zudem heißt Verwaltungsarbeit heute das Bedienen eines hochkomplexen elektronischen Datenverarbeitungsprogramms mit entsprechender Abhängigkeit von den technischen Voraussetzungen des Programms (EDV-Administration). Besondere Probleme entstehen dadurch, dass die Systemsteuerung die Eigenkompetenz der Einrichtung übersteigt.
 - Aus der kommerziellen Konkurrenz speisen sich die Erwartungen unserer Teilnehmenden an die Qualität und Professionalität unserer Verwaltungsarbeit, die in keinem Verhältnis zu den Preisgestaltungsmöglichkeiten und den sozialen Teilhabekriterien der Erwachsenenbildung stehen. Auch hier: vorprogrammierte Konflikte einer Entgrenzung der Arbeit, die hohe Anforderungen an die Kommunikationskompetenz der Verwaltung stellen.

tungserfahrung fiel ihm auf, dass in Kirche und Diakonie ein besonderes Maß destruktiver Team- und Gruppendynamiken die Supervision herausfordert. Zu fra-

gen ist entsprechend nicht nur nach den belastenden Folgen der Arbeitsverdichtung, der Beschleunigung von Arbeitsabläufen, der permanenten Umstruk-

turierungen, sondern auch nach den besonderen kirchlichen Mechanismen einer spezifischen Regressions- und Konfliktförderung.

Es gibt aber auch die andere Seite der Entwicklung, die wachsende Faszination. Die Entgrenzung der Arbeit durch die Ausweitung der medialen Möglichkeiten schafft nicht nur die Arbeitsverdichtung in einer beständigen Erreichbarkeit, sondern auch neue Freiheitsräume. Arbeit ist nicht mehr an einen festen Arbeitsplatz und eine feste Arbeitszeit gebunden und kann individueller gestaltet werden. Hinzu kommen neben der Einbindung in straffer strukturierte hierarchische Verhältnisse zugleich mehr Eigenverantwortlichkeiten, die – im Rahmen von Zielvereinbarungen – der eigenen inhaltlichen Gestaltungskraft mehr Raum geben.

Dies sind subjektive Facetten der allgemeinen Entwicklung zum „unternehmerischen Selbst“ (Ulrich Bröckling), das schnell zum „erschöpften Selbst“ (Alain Ehrenberg) wird. Sie ist das Thema von Heiner Keupp, aber nicht er lieferte den Tagungseinstieg, sondern Eva Senghaas-Knobloch.

Der große Rahmen: Entwertung der Arbeit

Ihr Thema „Menschenwürdige Arbeit weltweit – mehr als ein frommer Wunsch“ erwies sich als ein höchst sinnvoller Tagungseinstieg. So wurde verständlich, was im Kern hinter den neuen gesellschaftlichen (Arbeitswelt-) Leiden steht: die Unterordnung und Entwertung von Arbeit in der globalisierten Ökonomie. Allen Schrecken der Finanzkrise zum Trotz hält die Abkopplung der Finanzwelt von der Realwirtschaft ungebrochen an: 2010 beträgt der tägliche Umsatz im internationalen Devisenhandel schon wieder durchschnittlich 4.000 Milliarden US-Dollar. Das ist mehr als das 80-Fache des Welthandels mit Gütern und Dienstleistungen. Die Folgen für die untergeordnete Arbeitswelt sind die Zunahme informeller und prekärer Beschäftigung weltweit, anhaltende Kinder- und Zwangsarbeit, mangelnde Vereinigungsfreiheit und die Rückwirkung der globalen Deregulierungspolitik auf die früh industrialisierten Länder in

der Stagnation bzw. im Sinken von Lohn- einkommen in vielen hoch entwickelten Ländern.

Eva Senghaas-Knoblochs eigene Antwort auf den destruktiven Wettbewerb ist es, die Kämpfe der 1919 gegründeten Internationalen Arbeitsorganisation (ILO bzw. IAO) zu stärken, eine Agenda für menschenwürdige Arbeit (decent work) weltweit aufzustellen. Angesichts der Ausbreitung nicht geschützter, unregulierter, informeller Arbeit (z.B. hauswirtschaftliche Tätigkeiten und Pflegedienstleistungen) und der durch das Vordringen digitaler Technologien und globaler Wertschöpfung völlig veränderten Arbeitsorganisation heißt das aktuell im europäischen Kontext, für **organisationale Achtsamkeit** und neue Ansätze für Arbeitsschutz und Gesundheitsförderung einzutreten und speziell für die atypischen Beschäftigungsverhältnisse neue Bezugsgrößen für Sozialschutz bei Krankheit, Alter und Arbeitslosigkeit und neue Aufmerksamkeit für soziale Reproduktionsbedürfnisse zu entwickeln. Und: Für alle Beschäftigten bedarf es organisierter kollektiver Interessenvertretung. In der Plenardiskussion der DEAE-Mitgliederversammlung gab Wiltrud Giesecke zudem den wichtigen Hinweis, dass anders als bei der ILO auch lebensbegleitende Bildung auf die Agenda für decent work gehöre.

Die Aufgabe: Arbeiten am Handwerk der Freiheit

Heiner Keupp wandte sich in seinem Vortrag den psychosozialen Folgen der „schönen neuen Arbeitswelt“ zu. Daten aus dem Krankenkassenbereich markieren den deutlichen Anstieg psychischer Störungen am Arbeitsunfähigkeitsvolumen. Die wissenschaftliche Theoriebildung von Richard Sennetts „flexiblen Menschen“ 1998 bis zu Byung-Chui Hans „Müdigkeitsgesellschaft“ 2010 macht depressive Erschöpfung als dunkle Seite des unternehmerischen Selbst erkenntlich.

Heiner Keupps eigene Schlussfolgerungen begannen mit der Einsicht: „Subjekte einer individualisierten und globalisierten Gesellschaft können in ihren Identitätselementen nicht mehr problemlos auf kulturell abgesicherte biografische

Schnittmuster zurückgreifen. In diesem Prozess stecken ungeheure Potenziale für selbstbestimmte Gestaltungsräume, aber auch das Risiko und die leidvolle Erfahrung des Scheiterns. Die Zunahme der Depression verweist auf das Risiko. Sie ist aber nicht ein „Fluch der Freiheit“, sondern verweist auf einen Mangel im „Handwerk der Freiheit.“ So liege in der Depression auch die Chance eines Haltesignals, nach dem persönlichen und gesellschaftlichen Sinn der Depression zu fragen. Die Schlussfolgerungen gaben deutliche Hinweise auf Aufgaben und Möglichkeiten der Erwachsenenbildung. Zur Arbeit am „Handwerk der Freiheit“ kamen das Nachdenken über Bedingungen und Möglichkeiten einer reflexiven Identitätsarbeit, die Entwicklung und Kommunikation einer differenzierten Gesellschaftsdiagnostik im öffentlichen Raum, die Auseinandersetzung mit den vorherrschenden Menschenbildannahmen, vornehmlich des „unternehmerischen Selbst“, Präventionsprojekte im Gegenüber zu den Trainingslagern für Fitness und der Aufbau kollektiver Interessenvertretungen hinzu.

Im Arbeitsgruppenprogramm der Tagung waren „Mitbestimmen in der neuen Arbeitswelt“, „Selbstsorge – was kann ich tun, um mich zu schützen“ und „Prima Klima – Wege zum Arbeitsplatz-TÜV“ Themen. Die Arbeitsgruppe „Was macht uns fertig?“ nahm die spezifischen Elemente einer Regressions- und Konfliktförderung in Kirche und Diakonie in den Blick: die Dominanz familialer Werte der harmonischen Gemeinschaft, die Versorgungsansprüche an „Mutter Kirche“, die Tabuisierung von Aggression und Konkurrenz, hinter der sich umso stärker das Unterdrückte Bahn bricht, verdeckte Machtstrukturen und unklare Führung in besonderen Mischungsverhältnissen zwischen Haupt- und Ehrenamt. Die Arbeit an Auswegen aus den destruktiven Strukturen brachte diese Arbeitsgruppe in die Nähe der letzten Arbeitsgruppe, die an neuen Anforderungen für „Berater“ arbeitete und die heiligen Kühe bisheriger Selbstverständnisse einer Nichtparteilichkeit und Distanz zur auftraggebenden Leitung diskutierte. Wenn unter den heutigen Arbeitsbedingungen „gute Leitung“ der Zugang zur würdigen Arbeit ist, setzt dies ein deutliches Engagement der Bera-

ter gegen Verwahrlosungszustände in der Arbeitsorganisation und für „Leitung“ als gemeinsames Produkt derer, die leiten und die sich leiten lassen, voraus.

Die Tagung endete mit einer Rückfrage an den Veranstaltungsort „Kirche“: Warum ist Kirche mit ihrer menschenbildlichen Verankerung nicht mächtig genug, die Keupp'schen Aufgaben einer öffentlichen Thematisierung der kritischen Gesellschaftsdiagnostik zum angemessenen Umgang mit den krank machenden Bedingungen der Arbeit und der Fürsprache für neue kollektive Organisationsformen hin zu einer würdigen Arbeit zu erfüllen? Liegt es an ihrer Scham, dass sie selbst kein guter Arbeitgeber ist? Dabei sollte wenigstens sie der zweiten Schlussfolgerung von Keupp folgen und die Volkskrankheit „Depression“, die ja auch in den eigenen Reihen stark vertreten ist, als Haltesignal und Anlass zum Nachdenken über Bedingungen und Möglichkeiten einer reflexiven Identitätsarbeit nutzen. Die interdisziplinäre Tagung mit ihrer Mischung der Professionen und Handlungsfelder ist jedenfalls als ein hilfreicher und bedeutungsvoller Reflexionsbeginn erlebt worden.

Hans-Gerhard Klatt ist Leiter des Evangelischen Bildungswerkes Bremen. Hans-Gerhard Klatt, Forum Kirche, Hollerallee 75, 28209 Bremen klatt.forum@kirche-bremen.de

Veranstaltungshinweis

„Lebenslanges Lernen zwischen Nützlichkeit und Lebenslust – Themen evangelischer Erwachsenenbildung“

Fachtagung zur Verabschiedung von Petra Herre aus dem Dienst der DEAE

16. Mai 2011, 10.30–17.30 Uhr

Augustinerkloster zu Erfurt

„Lebenslanges Lernen zwischen Nützlichkeit und Lebenslust“ ist der Titel einer Tagung, zu der der Vorstand der DEAE einlädt. Diese Themenstellung verschränkt grundlegende Fragen des Lernens mit den Prämissen eines evangelischen Bildungsverständnisses.

Die Tagung greift ein spannendes Thema auf und identifiziert Spannungsfelder. Zwischen „Nützlichkeit und Lebenslust“: Auf der Suche nach guten Gründen fürs Lernen begegnet man immer wieder zwei Erwartungsmustern: „Es soll etwas bringen!“ und „Es soll Spaß machen!“

Lernen hat viel mit Neugier zu tun, mit Entdeckerlust, mit Freude an neuen Erkenntnissen: Insofern muss Lernen Spaß machen, um nachhaltig zu sein: Es muss Spaß machen, wenn es „etwas bringen“ soll, das belegen neurobiologische Erkenntnisse.

Vielfach erscheint Lernen heute verbunden mit Zwang oder Notwendigkeit: die Wissensgesellschaft erfordert lebenslanges Lernen. Es gibt eine Tendenz zur Funktionalisierung, die auf dem Hintergrund scheinbar unabwiesbarer modernisierungsbedingter und gesellschaftspolitischer Problemlagen und Erfordernisse immer mehr Lebensbereiche dem Nützlichkeitskalkül unterwirft. Wenn aber Menschen die Schöpfung und sich selbst nur noch

nach Nutzen und Marktwert bemessen, verlieren sie sich selbst aus dem Blick und stehen in der Gefahr, ihre Kreativität und Innovationskraft zu verlieren.

Für evangelische Erwachsenenbildung stellen die in dem Begriffspaar von „Nützlichkeit und Lebenslust“ angesprochenen und „eingefangenen“ Spannungsfelder Herausforderungen dar, die auch in Tiefendimensionen ihres Selbstverständnisses reichen. Aus ihrem Verständnis als lebensentfaltende und lebensbegleitende Bildung sucht evangelische Erwachsenenbildung hier im Dialog und Diskurs nach Antworten.

Die Vorträge von Peter Faulstich, Universität Hamburg, und Wiltrud Gieseke, Humboldt-Universität zu Berlin, eröffnen die Tagung. Peter Faulstich diskutiert auf dem Hintergrund zeitdiagnostischer Befunde, wie wir in Zukunft leben und arbeiten wollen, indem er auf Gestaltungsräume abhebt. Wiltrud Gieseke geht der Frage nach, wie Kommunikation, Beziehungs- und Dialogfähigkeit durch Lernen gelingen und befördert werden können.

Die Workshops nehmen Themenfelder auf, die das Programmprofil der EEB prägen. Es kommen lebenslauf-, geschlechts- und altersbezogene sowie orientierungsfokussierte Fragestellungen in den Blick, die Petra Herre schwerpunktmäßig bearbeitet hat. In den Workshops werden Kolleginnen und Kollegen verschiedener Generationen aus Wissenschaft und Praxis ins Gespräch kommen. Diese Workshops sind Diskussionsforen, die einen Beitrag zur Bestandsaufnahme leisten, Zukunftsthemen der EEB identifizieren und Ideen zu deren Bearbeitung vorstellen und andeuten. An die Tagung schließt sich die Verabschiedung von Petra Herre an. Näheres zum Zeitplan und den einzelnen Veranstaltungen entnehmen Sie bitte dem Flyer unter: www.deae.de

Grußworte aus Anlass der Mitglieder- versammlung der DEAE 2011 in der Evangelischen Akademie Tutzing¹

Zur Bedeutung der evangelischen Erwachsenenbildung – Würdigung durch Staat und Kirche

Grußwort von Nina Pes, ORR, Refe- ratsleiterin Erwachsenenbildung im Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus

Ich begrüße Sie sehr herzlich zur Mitgliederversammlung der Deutschen Evangelischen Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung e.V. (DEAE) hier in der Evangelischen Akademie in Tutzing. Gerne übermittle ich Ihnen auch die Grüße und besten Wünsche von Herrn Staatsminister Dr. Ludwig Spaenle.

Ich freue mich sehr darüber, dass der Dachverband der Arbeitsgemeinschaft für Evangelische Erwachsenenbildung in Bayern e.V. (AEEB) nach 15 Jahren wieder einmal in Bayern seine Mitgliederversammlung abhält, und es freut mich natürlich besonders, dass ich als Leiterin des im Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus für die allgemeine Erwachsenenbildung zuständigen Fachreferates Sie alle hier im schönen Bayern begrüßen darf.

Natürlich will ich es aber an dieser Stelle nicht dabei bewenden lassen, die landschaftliche Schönheit Bayerns hervorzuheben. Ich möchte Ihnen auch die Bedeutung der Erwachsenenbildung für Bayern und insbesondere natürlich die Rolle, die die evangelische Erwachsenenbildung dabei spielt, aufzeigen: Die Erwachsenenbildung in Bayern lebt von der Freiheit der Träger! Sie wird durch das Gesetz zur Förderung der Erwachsenenbildung (EbFöG) garantiert. Die Freiheit der Träger stellt sicher, dass diese in ihrer Schwerpunktsetzung und Programmgestaltung frei sind. Es ist diese Freiheit, die zu der großen Vielfalt in den Angeboten der Erwachsenenbildung führt, die wir in Bayern haben! Im breiten Spektrum der bayerischen Erwachsenenbildung, das sich auf persönliche, gesellschaftliche und berufliche Bereiche erstreckt, leistet die kirchliche Erwachsenenbildung will

aus staatlicher Sicht einen unverzichtbaren Beitrag für die Gesellschaft.

Sie als evangelische Erwachsenenbildner stellen den Menschen mit seinen Aufgaben und Fragen, mit seiner Begabung und Würde in den Mittelpunkt Ihrer Arbeit.

Das bedeutet für Sie,

- sich an den Bedürfnissen und Lebenslagen der Menschen zu orientieren,
- sich mit Zeitfragen auseinanderzusetzen,
- Kompetenzförderung für Alltag und Beruf auch als Persönlichkeitsbildung zu verstehen,
- soziale Kompetenzen und Gemeinschaftsbezug zu fördern,
- gesellschaftliches Engagement und demokratische Bürgerbeteiligung zu entwickeln.

Die Rolle der kirchlichen, der evangelischen Erwachsenenbildung ist gerade in der heutigen Zeit, in welcher durch vielfältige gesellschaftliche Wandlungsprozesse vom Einzelnen noch viel stärker als früher die Fähigkeit abverlangt wird, das eigene Leben autonom führen zu können, wichtiger denn je:

- Die subjektive und objektive Beschleunigung gesellschaftlicher Entwicklungen zwingt den Einzelnen dazu, sich immer wieder auf gesellschaftliche Veränderungen einzustellen.
- Die zunehmende Freisetzung aus traditionellen Bindungen bedeutet für das Individuum nicht nur einen Zuwachs an Freiheit, sondern kann auch zu „sozialer Armut“ und Vereinsamung führen.
- Die Pluralisierung in der Gesellschaft führt auch zu einer Relativierung von Werten, deren Folge eine wachsende Zahl von Sinnsuchenden ist.

Beschleunigung, Individualisierung, Pluralisierung – diese gesellschaftlichen Entwicklungen bedeuten eine massive Zunahme an Möglichkeiten für den modernen Menschen. Seine grenzenlosen Möglichkeiten bringen jedoch auch ständig Entscheidungszwänge mit sich. Dies macht den modernen Menschen beratungsbedürftig.

Aber der moderne Mensch hat natürlich auch vielerlei Potenziale; er ist lernfähig. Und genau hier setzt die evangelische Erwachsenenbildung an: Die evangelische Erwachsenenbildung will

den Einzelnen dazu befähigen, sein Leben selbst zu gestalten und dabei Verantwortung zu übernehmen. Viele Angebote weisen Alternativen zum Trend der Individualisierung aus und setzen auf die Förderung von Beziehungen und Gemeinschaft. Hier muss insbesondere das Kursangebot für Eltern genannt werden, das das Staatsministerium für Unterricht und Kultus gerne aus Mitteln des Kulturfonds Bayern gefördert hat.

Fragen der Persönlichkeitsentwicklung und Perspektiven der Sinnfindung haben einen besonderen Stellenwert. In der evangelischen Erwachsenenbildung bildet schließlich auch die praktische Kompetenzförderung in Beruf und Alltag einen Schwerpunkt. Dies geschieht stets in dem Wissen, dass aus gestiegenen gesellschaftlichen Anforderungen nicht Überforderungen werden dürfen. Die Förderung des gesellschaftlichen und politischen Engagements ist eine ebenso wichtige Antwort der evangelischen Erwachsenenbildung auf Individualisierungsprozesse. So haben die anspruchsvollen Veranstaltungen der Evangelischen Akademie in Tutzing das Ziel, das gegenseitige Verstehen in unserer Gesellschaft zu fördern und Probleme bewusst zu machen. Hier finden gehaltvolle Auseinandersetzungen mit komplexen Fragen aus dem politischen, aber auch allen anderen gesellschaftlichen Diskursen statt.

Sie als Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung e.V. (DEAE) verstehen sich als Unterstützer und Förderer der evangelischen Erwachsenenbildung, indem Sie auf Bundesebene die Kompetenz der Erwachsenenbildung und Weiterbildung der evangelischen Kirche in Deutschland bündeln. Indem Sie diejenigen fördern, die in der evangelischen Erwachsenenbildung tätig sind, leisten Sie einen wichtigen Beitrag zur Stärkung und Weiterentwicklung der Profession Erwachsenenbildung.

Sie als evangelische Erwachsenenbildner bilden Menschen, um sie – als Geschöpfe Gottes – zu eigenverantwortlichem Handeln in der Welt anzuleiten. Bei der Verfolgung dieses Auftrags steht die evangelische Erwachsenenbildung immer wieder vor neuen Herausforderungen. Im Rahmen Ihres morgigen Studen-

tages werden Sie sich ausführlich damit auseinandersetzen, welche Anforderungen zukünftig an die evangelische Erwachsenenbildung gestellt werden.

Hochwertige Bildungsarbeit erfordert das Engagement vieler Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. Neben allen in DEAE und AEEB tätigen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern sind dies natürlich die haupt-, nebenberuflich und ehrenamtlich tätigen Kräfte in den Einrichtungen der evangelischen Erwachsenenbildung. Ihnen allen möchte ich ganz herzlich für Ihre Arbeit danken. Sie leisten damit auch einen Dienst an der Allgemeinheit!

Sehr geehrte Damen und Herren, ich wünsche Ihrem Bundesverband, Ihrer Landesorganisation und Ihren Mitglieds-einrichtungen, dass die evangelische Erwachsenenbildung es auch zukünftig vermag, die Menschen dabei zu unterstützen, die Paradoxien der autonomen Lebensführung zu bewältigen! In diesem Sinne wünsche ich Ihnen einen interessanten Studientag und eine erfolgreiche Mitgliederversammlung!

Grußwort von Landesbischof Dr. Johannes Friedrich, Evangelisch- lutherische Kirche von Bayern



Landesbischof
Dr. Johannes Friedrich

Es ist an einem späten Abend, die Straßen der italienischen Stadt – feucht vom Regen – spiegeln das matte Licht der Laternen wider. Dazwischen ein greller Blitz, der das Dämmerlicht durchbricht. Inmitten dieses Gewitters, nur mäßig geschützt vom Vordach eines Hauses, sitzt in nasser Kleidung ein alter Mann, fast 90-jährig. Fasziniert blickt er in den Himmel auf das Schauspiel, das sich ihm bietet: Blitz und Donner – dicht aufeinander gefolgt. In einer Kutsche nähert sich ein feiner Herr. Er sieht den alten Mann dort sitzen und fordert den Kutscher auf anzuhalten. „Was machst du da?“, fragt der Edelman den Alten vollkommen fassungslos darüber, dass dieser sich dem Unwetter so ungeschützt ausliefert. „Ich lerne noch“, antwortet der Greis.

Der alte Mann, der diese einfachen Worte gesprochen hat, war Michelangelo Buonarroti Simoni, besser bekannt unter dem Namen Michelangelo. Diesen berühmten Satz „Ich lerne noch“ sprach der Bildhauer, Maler, Baumeister und Dichter, nachdem er den berühmten „David“ von Florenz, die „Pieta“ des Petersdoms in Rom und die kunstvollen Gemälde der Sixtinischen Kapelle geschaffen hatte. Zu einem Zeitpunkt, wo die meisten anderen, die so viel wie Michelangelo erreicht hätten, sagen würden: „Nun kann ich mich endlich einmal zurücklehnen“, sagt dieser in jener Gewitternacht: „Ich lerne noch.“

Für mich ist diese Erzählung mit dem Ausspruch Michelangelos ein herrliches Beispiel dafür, dass auch das größte Genie niemals ausgelernt hat.

Man lernt tatsächlich im Leben nie aus. Täglich begegnen uns neue Informationen in Form von visuellen und auditiven Eindrücken. Ständig erfahren wir Neues. Ob wir bei all den Eindrücken, die uns widerfahren, unseren Horizont erweitern oder eher abstumpfen durch die Datenmenge, die es zu verarbeiten gilt, kommt ganz auf unseren Umgang mit den Informationen an.

Die große Herausforderung ist es, Wichtiges von Unwichtigem unterscheiden zu lernen und aus der Vielfalt und Menge der Informationen auszuwählen.

Das fällt im Laufe eines Lebens nicht unbedingt leichter als zu Schulzeiten. Den höchsten interdisziplinären Wissensstand hat man wohl zur Zeit des Abiturs. Danach nimmt in der Regel die Intensität des Wissens in den einzelnen Fächern und Disziplinen ab. Spezialkenntnisse werden zwar intensiviert, den reichen Schatz an Allgemeinwissen, wie zur Zeit des Abiturs, verliert man jedoch im Laufe der Jahre.

Umso wichtiger ist es, sich ständig im Denken fit zu halten und sich durch eigenes Bemühen, aber auch durch die Angebote spezieller Einrichtungen und Akademien Wissen, Kenntnisse und Urteilsvermögen anzueignen und dieses zu vertiefen.

Ich bin froh und dankbar, dass wir seitens der Evangelischen Kirchen in

Deutschland dazu beitragen können, dass Menschen sich etwa durch die Angebote der in der Deutschen Evangelischen Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung vertretenen Institutionen fortbilden können.

Deshalb danke ich Ihnen allen, die sie hier stellvertretend für die vielen Erwachsenenbildungswerke in Deutschland zusammenkommen, für Ihren Einsatz und Ihr Engagement für nachhaltige Bildung in unserem Land. Durch die vielseitigen Angebote der Bildungseinrichtungen, die weit über das theologische und religiöse Spektrum hinausgehen, leisten Sie einen wertvollen Beitrag dafür, dass Menschen auch im hohen Alter sagen können: „Ich lerne noch.“

Sich ständig neu mit den Anforderungen der Bildung auch im Erwachsenenbereich auseinanderzusetzen ist sowohl für Sie als Fachleute, jedoch auch für uns alle, die wir Christen sind, eine ständige Aufgabe und Herausforderung.

Deshalb sehe ich es als wichtigen Bildungsauftrag von uns allen an, nicht nur Wissen zu vermitteln, sondern bei aller Wissensvermittlung besonders die Herzens-, Wesens- und Wertebildung im Blick zu behalten. Die ganzheitliche Sicht von Bildung, die uns zu eigen ist, umfasst deshalb auch die geistliche Bildung. Sie darf gerade in der evangelischen Erwachsenenbildung nicht zu kurz kommen. Weil Gott unser Schöpfer ist, der Geist, Seele und Leib erschaffen hat, wollen wir ihm auch danken, auch und gerade, wenn wir über Bildung reden. Denn – so der heutige Lehrtext der Herrnhuter Losungen aus Römer 11: „Von ihm und durch ihn und zu ihm sind alle Dinge, ihm sei Ehre in Ewigkeit.“

Nur, wenn wir so umfassend und ganzheitlich gebildet sind, können wir auch unseren Horizont erweitern und unserem Bildungsauftrag gerecht werden.

ORRin Nina Pes

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, Referat VII.9, Salvatorstr. 2, 80333 München, Nina.Pes@stmuk.bayern.de

Landesbischof Dr. Johannes Friedrich

Katharina-von-Bora-Strasse 13, 80333 München
Johannes.Friedrich@elkb.de

¹ 28. Februar–2. März 2011

Festakt zum 50. Jubiläum in Berlin

Ihr 50. Jubiläum feiert die DEAE am 30. September 2011 in Berlin. Der Festakt, der unter dem Titel „Menschenrecht Bildung“ steht, findet von 11.00–15.00 Uhr in der Humboldt-Universität zu Berlin statt. www.deae.de

Neuer Vorstand der DEAE gewählt

Die Delegierten der Deutschen Evangelischen Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (DEAE) wählten bei der diesjährigen Mitgliederversammlung in Tutzing Wilhelm Niedernolte und Dr. Birgit Rommel als neue Vorsitzende. Wilhelm Niedernolte, Hannover, leitet die Evang. Erwachsenenbildung Niedersachsen und nimmt das Amt des Vorsitzenden der DEAE seit 2009 wahr. Dr. Birgit Rommel, Stuttgart, leitet die Evangelische Erwachsenen- und Familienbildung in Württemberg und gehört seit 2007 dem Vorstand der DEAE an. Als Beisitzer/innen wurden gewählt Antje Rösener, Dortmund, Heike Wilsdorf, Darmstadt, Dietmar Freiherr von Blittersdorff, Landau/Pfalz, Karl-Heinz Maischner, Dresden, und als neues Vorstandsmitglied Dr. Freimut Schirrmacher, Kassel. Nach 16 Jahren engagierter Vorstandsarbeit wurde Dr. Aribert Rothe, Erfurt, aus dem Vorstand verabschiedet. Die bisherige Vorsitzende Heike Wilsdorf, Darmstadt, hatte nicht noch einmal für den Vorsitz kandidiert.



Dem Vorstand der DEAE gehört weiterhin als berufenes Mitglied Frau Professorin Dr. Wiltrud Gieseke, Humboldt-Universität zu Berlin, an. Der Erwachsenenbildnerin sprachen die Vorsitzenden ihren Dank für die wertvollen Impulse und die engagierte Mitarbeit im Vorstand aus.



Qua Amt ist Oberkirchenrat Dr. Jürgen Frank, Leiter der Bildungsabteilung der EKD, Mitglied des Vorstandes. Herr Dr. Frank wurde im Rahmen der Mitgliederver-

sammlung verabschiedet, da er im September 2011 in den Ruhestand geht.

Nach ihrer Wahl erklärten die beiden Vorsitzenden: „Die Weichen für die institutionelle Kooperation mit dem Come-nius-Institut (CI) sind gestellt. Jetzt gilt es, die neuen Möglichkeiten mit Leben zu füllen und uns als DEAE e.V. im Aufgabenbereich Erwachsenenbildung des CI einzubringen. Hier werden wir unsere Erfahrungen und Kompetenzen im Spannungsfeld von Bildungsinteressen Erwachsener einerseits und den Anforderungen der öffentlichen Weiterbildungssysteme der einzelnen Bundesländer andererseits umsetzen sowie die Profile der kirchlichen Träger in der Erwachsenenbildung weiterentwickeln.“



Die neuen Vorsitzenden Dr. Birgit Rommel und Wilhelm Niedernolte

Neu als Vorsitzende

Dr. Birgit Rommel ist Pfarrerin und seit 2005 Leiterin der Landesstelle der Evangelischen Erwachsenen- und Familienbildung in Württemberg (EAEW).

1963 geboren, studierte sie nach dem Abitur und einem praktischen Jahr in der Th. Schneller-Schule in Amman/Jordanien Evangelische Theologie in München, Tübingen, Heidelberg und Rom (Facoltà Valdesse) und legte 1994 das 1. Kirchliche Examen ab. Nach dem Vikariat und dem 2. Kirchlichen Examen war sie von 1997 bis 2000 mit 50% Dienstauftrag schon einmal Mitarbeiterin der Landesstelle, die sie heute leitet. Danach folgten berufliche Stationen als Pfarrerin in Rommelshausen und Stuttgart-Feuerbach. Birgit Rommel wurde in Systematischer Theologie an der Fakultät für Evangelische Theo-

logie in Heidelberg mit der Arbeit „Die Bedeutung der Kirche für die Rede von Gott. Der Beitrag der Ekklesiologie Stanley Hauerwas“ zur Dr. theol. promoviert.

Neben der Arbeit in verschiedenen Gremien der württembergischen Landeskirche (Steuerungsgruppe „Notwendiger Wandel“, Fachausschuss Pastoraltheologie, Steuerungsgruppe „Kurse zum Glauben“) arbeitet sie seit März 2007 im Vorstand der DEAE. Sie ist im Bereich der Aus- und Fortbildung zu Themen der Erwachsenenbildung – u.a. durch einen Lehrauftrag an der Evangelischen Hochschule Ludwigsburg – tätig und Mitverfasserin und Mitherausgeberin des theologischen Anthropologiekurses „Wenn Menschsein zum Thema wird. Staunen – Genießen – Leiden – Gestalten. Ein Theologischer Anthropologiekurs“ (2008) und des theologischen Einführungskurses „Christen und Muslime. Unterwegs zum Dialog“ (2010).

Neu im Vorstand



Pfarrer PD Dr. Freimut Schirrmacher ist seit 2005 Vorsitzender der AGEB Kurhessen-Waldeck. Schirrmacher wurde 1964 in Wermelskirchen/Rheinland geboren. Nach Zivildienst

in der Pflege, Theologiestudium in Wuppertal, Bochum und Tübingen und Vikariat wurde er 1999 ordiniert und 2000 in Tübingen mit einer Arbeit über die theologische Bedeutung des philosophischen Anthropologen Helmuth Plessner in Systematischer Theologie promoviert. Von 1998 bis 2001 war er Assistent am Lehrstuhl für Praktische Theologie der Kirchlichen Hochschule Wuppertal, 2001 wechselte er nach Kurhessen-Waldeck als Pfarrer in die Kirchengemeinde Fulda-brück/Kassel. Daneben versah er Lehraufträge in Wuppertal und ist seit 2010 auch nebenamtlicher Beauftragter für Männerarbeit der EKKW. 2010 schloss Dr. Schirrmacher das Habilitationsverfahren in Praktischer Theologie ab und ist seither auch Privatdozent an der Kirchlichen Hochschule Wuppertal/Bethel (Hochschule für Kirche und Diakonie).

Petra Herre im Gespräch mit Dorathea Strichau, AEEB

„Es geht darum, die Schätze zu heben ...“



In dieser Ausgabe der forum erwachsenenbildung startet die neue Reihe „Gesichter und Orte der evangelischen Erwachsenenbildung“. Das Gespräch zwischen Petra Herre und Dorathea Strichau eröffnet diese Reihe.

forum eb: Ich freue mich Dorathea, dass wir über deine Arbeit sprechen können. Du arbeitest schon geraume Zeit beim Dachverband der Evangelischen Erwachsenenbildung hier in Bayern.

Strichau: Seit dem 1. Juni 1994 arbeite ich als Pädagogische Leiterin in der Landesstelle der Arbeitsgemeinschaft der Evangelischen Erwachsenenbildung in Bayern e.V. (AEEB). Davor habe ich in Niedersachsen, in der Nähe von Oldenburg, in einer Jugendbildungsstätte gearbeitet. Meine Schwerpunkte waren dort die Fortbildung zur geschlechtsbezogenen Jugendbildung sowie die Frauen- und Familienbildung.

forum eb: Du überschaust eine beachtliche Zeitspanne. Welches waren im Rückblick wichtige Entwicklungen, welche Themen standen wann im Fokus?

Strichau: In der AEEB-Landesstelle habe ich vor allem Konzepte zur Didaktik und Methodik der Erwachsenenbildung für die Mitarbeitendenfortbildung vorgefunden: Grundkurs Fernstudium Erwachsenenbildung, das Fernstudium Altenbildung und Konzepte für die regionale Fortbildung für haupt- und ehrenamtliche Mitarbeitende.

Es gibt eine Kontinuitätslinie in dem Fortbildungsangebot der Landesstelle. Ich habe den Grundkurs Fernstudium Erwachsenenbildung der EKD aufgenommen und mit einem Team aktualisiert. Mir war ganz wichtig, nicht nur didaktisch-methodische Fragen zu fokussieren, sondern auch sehr stark Themen aufzunehmen, die die Erwachsenenbildung im gesellschaftlichen Kontext verorten. Das war die erste Weiterentwicklung. Sie hat dazu beigetragen, dass das Fernstudium Erwachsenenbildung in Bayern nach wie vor profilbildend ist für die EEB und im landeskirchlichen Kontext sehr wahrgenommen wird. Aktuell läuft ein Durchgang mit 26 Personen.

Handlungsleitend waren für mich die Fragen: Was braucht es für die Stabilisierung und Weiterentwicklung der inhaltlichen Arbeit der evangelischen Erwachsenenbildung in Bayern? Welche Fortbildungen werden gebraucht? Was ist die Aufgabe des Dachverbandes, der AEEB-Landesstelle? Meine Antwort: Sie muss den Mitgliedseinrichtungen Service bieten, Impulse geben, zur evangelischen Profilbildung beitragen und vorhandene Strukturen stärken.

Kontinuierlich greife ich in Fortbildungen und Verbandskonsultationen Themen der Zielgruppenarbeit, der Familien- und Altersbildung auf.

Daneben gab es immer auch „Themenkonjunkturen“. In den 1990er-Jahren waren zum Beispiel Profilbildung und Bildungsmarketing – „Die Kunst, ein eigenes Profil zu entwickeln“ – sehr gefragt. Die Öffentlichkeitsarbeit unterstützt die AEEB-Landesstelle seit einigen Jahren mit der Fortbildung „Von der Idee zum Layout“. Hier wird das Know-how z.B. zur Gestaltung von Flyern und Plakaten vermittelt. „Milieu-Marketing“ und „Ansätze der Biografearbeit“ waren in den letzten Jahren Fortbildungsthemen.

Den Servicegedanken, die Profilbildung und die Stärkung vorhandener Strukturen greifen in besonderer Weise die von mir verantworteten „großen“ Projekte auf. In den 1990er-Jahren haben wir eine Fortbildungsreihe für ehrenamtliche Mitarbeiterinnen und Honorarkräfte in der Familienbildung entwickelt. Diese wurden als begleitende und beratende Mitarbeiterinnen in der Eltern-Mutter-Kind-Arbeit „ausgebildet“. Die damit verbundene Idee war, die Eltern-Kind-Gruppenarbeit in Kirchengemeinden zu professionalisieren und zu stabilisieren.

Bedeutsam für die Unterstützung Hauptamtlicher in der EEB war die Entwicklung und Einführung einer Berufseinführung für neue hauptamtliche MitarbeiterInnen in der EEB in Bayern. In ihren ersten drei Arbeitsjahren werden Hauptamtliche in diesem Rahmen systematisch durch Fortbildung, Praxisberatung und kollegialen Austausch unterstützt. Dieses Berufseinführungskonzept wird von der Evang.-Luth. Kirche in Bayern ideell und finanziell unterstützt und hat sich in den letzten 10 Jahren als wirksames Instrument der Professionalisierung sehr bewährt. Ich denke, es ist uns damit auch gelungen zu vermitteln, dass Erwachsenenbildung als spezifisches Arbeitsfeld mit eigenen Kompetenzanforderungen zu verstehen ist. Erwachsenenbildung ist nichts, was jede/r irgendwie auch machen kann, es ist eine eigene Profession, die spezifisches Wissen und Handeln erfordert.

Auf die Entwicklung, Einführung und Evaluation des Konzepts der Berufseinführung folgte die Entwicklung des AEEB-Elternkurses. Mit neun Fachleuten aus der evangelischen Erwachsenen- und Familienbildung in Bayern habe ich 2003 begonnen, einen Elternkurs aus evange-

lischer Perspektive zu entwickeln: den Elternkurs „Auf eigenen Beinen stehen“ mit zwei Modulen (für Eltern mit Kindern von 0 bis 3 und für Eltern mit Jugendlichen von 12 bis 16 Jahren). Darauf folgte die Phase der Vermarktung des Elternkurses über den W. Bertelsmanns Verlag, die Einführung dieses Kurses auch in anderen Landeskirchen und Bundesländern über Fortbildungen vor Ort. Ohne die von der Evang.-Luth. Kirche in Bayern für zwei Jahre finanzierte halbe Projektstelle wäre diese Form der Verbreitung gar nicht denkbar. Und Susanne Herpich, die Projektmitarbeiterin, entwickelt u. a. auch neue Formen der Kooperation mit dem evangelischen KITA (Kindertagesstätten) Verband in Bayern.

Eines meiner letzten großen Projekte habe ich 2004 mit der Einführung eines Qualitätsmanagementsystems (QVB) in den Einrichtungen der Erwachsenenbildung begonnen. Es gab drei Qualifizierungsdurchgänge mit je spezifischem konzeptionellen Zuschnitt. Im Februar 2011 wurde der dritte Qualifizierungsdurchgang für die ausschließlich ehrenamtlich geleiteten Bildungswerke abgeschlossen. Die 50. Einrichtung wird im Mai 2011 zertifiziert.

forum eb: Was ist dir in deinem Berufsverständnis besonders wichtig?

Strichau: Noch einmal: Für mich sind die Fragen leitend: Mit welchen Angeboten kann ein Dachverband Impulse für die inhaltliche Arbeit geben? Wie kann der Dachverband Vernetzung stärken? Was können wir tun, damit das Rad nicht immer neu erfunden werden muss? Wie können wir das Prinzip der EEB „Miteinander voneinander lernen“ immer wieder neu mit Leben füllen? Es geht darum, die Schätze zu heben, zu fragen: Was wird wo erfolgreich praktiziert und wie können wir das für die EEB in Bayern und gerne auch darüber hinaus wirksam werden lassen? Dabei ist mir ganz wichtig, inhaltlich-programmatische Innovationen mit dem Profil, mit der Entwicklung von Einrichtungen, also der Organisationsentwicklung, zusammen zu denken.

forum eb: Was schätzt du besonders an deinem Arbeitsplatz in der Landesstelle?

Strichau: In meiner Arbeit habe ich einen großen Gestaltungsspielraum, den ich sehr schätze. Die kollegiale Leitungsstruktur, die gemeinsame Leitung der

AEEB-Landesstelle (theologische Leitung, pädagogische Leitung und Verbandsgeschäftsführung) ist sehr produktiv. Sie hat den enormen Vorteil, dass wir über alle Fragen des Verbandes gut informiert und aufgefordert sind, im Team die anstehenden Fragen zur Entwicklung evangelischer Erwachsenenbildung aus unterschiedlicher Perspektive gemeinsam zu beraten – selbstverständlich in enger Zusammenarbeit mit den Verbandsvorsitzenden und Gremien der AEEB. Und was ich sehr genieße, ist die projektbezogene Zusammenarbeit mit KollegInnen aus unseren Mitgliedseinrichtungen.

forum eb: Wie haben sich die kirchen- und die bildungspolitischen Rahmenbedingungen in diesen 16 Jahren verändert?

Strichau: Vor einigen Jahren hatten wir enorme Kürzungen sowohl der kirchlichen wie auch der staatlichen Mittel zu verkraften. Ein Einbruch bei den Leistungen sowie eine enorme Arbeitsverdichtung im Verband sind die Folgen. Zurzeit sind die kirchlichen Mittel stabil, die staatliche Förderung wurde leicht erhöht. Neu ist aber eine Entwicklung, die uns Sorgen bereitet. Wir nehmen einen Einbruch in der gemeindeorientierten Erwachsenenbildung wahr. Aufgrund des demografischen Wandels gibt es einen Einbruch im Eltern-Kind-Bereich, in der Frauenbildung vor Ort fehlt der Nachwuchs, und die Seniorenbildung lässt keine wachsende Nachfrage erkennen. Für die neue Zielgruppe 60plus haben wir im Bereich des ehrenamtlichen, bürgerschaftlichen Engagements bisher nur einzeln tragfähige Konzepte der Qualifizierung und Begleitung entwickeln können.

forum eb: Würdest du meine Einschätzung teilen, dass das stark damit zusammenhängt, dass sich die Gemeinden nicht wirklich öffnen für die Lebenswelt und für die Lebenserfahrungen der Generation 50plus und 60plus?

Strichau: Gemeinden haben diese Zielgruppen und ihre Interessen in der Regel tatsächlich zu wenig im Blick. Weiterhin fehlt oft die Bereitschaft zu einer Öffnung für den Sozialraum. Hinzu kommt die Verknappung der Ressourcen auch auf der Gemeindeebene und die Arbeitsverdichtung durch den Abbau von Pfarrstellen. All das belastet auch die Förderung und Begleitung ehrenamtlichen Engagements,

die Bereitschaft, Neues zu denken und sich neuen Zielgruppen zuzuwenden.

forum eb: Wie sieht denn die Entwicklung im Bereich von Eltern-Kind-Gruppen aus?

Strichau: Die Anzahl der Gruppen nimmt deutlich ab. Junge Mütter sind offensichtlich stark auf die Förderebene fixiert und fragen: Wie kann ich in der Zeit, in der ich noch nicht wieder berufstätig bin, die Entwicklung meines Kindes am besten fördern? So haben Angebote der Frühförderung Hochkonjunktur, selbst organisiertes Lernen in den Eltern-Kind-Gruppen wird nur allzu leicht in ihrer Qualität, ihrer heilsamen Wirkung für Eltern und Kinder abgewertet.

forum eb: Die evangelische Erwachsenenbildung ist ja ein Teil der öffentlichen Weiterbildung und der vierten Säule im Bildungssystem. Wie schätzt du die Position des Trägers ein? Unterstützt Kirche den öffentlichen Auftrag? Gibt es Kollisionen mit Trägerinteressen?

Strichau: Da ist für Bayern ein differenziertes Bild zu zeichnen. Die Evang.-Luth. Kirche in Bayern unterstützt durchaus den öffentlichen Auftrag der evangelischen Erwachsenenbildung. Auf der regionalen, der Dekanatsebene wird die EEB stärker denn je für kircheninterne Fortbildungen angefragt. Gleichzeitig ist vielerorts auch die öffentliche Erwachsenenbildung als Forum für aktuelle Themen in Gesellschaft und Kirche durchaus gewollt. Da haben wir einen Spagat zu bewältigen. Einerseits unser Know-how einzubringen, andererseits angesichts fehlender personeller Ressourcen nicht beides in zufriedenstellender Form leisten zu können. Wenn die Landeskirche und Dekanate Mitarbeitende in den regional verorteten Bildungswerken finanzieren würden, dann wären diese vielfältigen Erwartungen kein Problem. So aber stellt sich die Frage: Was tun und was lassen? Die Kirche als Träger der EEB müsste tatsächlich mehr finanzielle Verantwortung übernehmen.

forum eb: Die evangelische Erwachsenenbildung in Bayern erscheint stark. Du kennst ja auch die Lage bundesweit. Wie habt ihr es in Bayern geschafft, euch so gut zu behaupten?

Strichau: Ganz entscheidend war, dass die EEB in Bayern von Anfang an – seit den 1970er-Jahren – auf Regionalisierung gesetzt hat. So ist die EEB auch in den Re-

gionen strukturell verankert, wo hauptamtliche MitarbeiterInnen fehlen. Die EEB vor Ort lebt. Sie lebt von ganz engagierten Haupt- und Ehrenamtlichen, die sich immer wieder neu für Themen und Formate begeistern. Das ist ganz viel wert, gerade angesichts fragiler Rahmenbedingungen.

Um die bundesweite Perspektive aufzunehmen: Die Förderung der EEB ist in anderen Bundesländern sehr geschrumpft, und dadurch scheinen wir in Bayern besser dran zu sein, ohne dass sich unsere Situation tatsächlich verbessert hat.

forum eb: Zum Abschluss noch diese persönliche Frage: Was macht dir denn in deinem Beruf besonderen Spaß? Was ist dir Herzensanliegen?

Strichau: Ein Herzensanliegen ist mir, evangelische Erwachsenenbildung als

Stimme der Kirche in der Öffentlichkeit lebendig zu halten, sie inhaltlich auszugestalten und zu stärken. Sie hilft Menschen, eigene Potenziale wahrzunehmen und zu entwickeln – persönlich und als Bürger. Sie stärkt das Gottvertrauen und die Kraft sich einzumischen, Leben im Sinne von Gerechtigkeit und Frieden mit zu gestalten. Was mir Freude macht, ist die Gestaltung von Denkräumen für die Zukunftsfähigkeit der EEB. Wichtig sind eine gute Anbindung an die Basis und die inhaltliche Vernetzung. Es ist schön, dass auch Kolleginnen und Kollegen, die vor Ort arbeiten, Lust haben, sich mit diesen Fragen auseinanderzusetzen und dafür Zeit und Kraft investieren. Und durch das System der kollektiven Leitung gibt es auch die Chance, inhaltliche Entwicklungen mit Fragen der Organisationsent-

wicklung zusammen zu sehen, zu denken und in einen größeren Rahmen zu stellen. Dieses gemeinsame Ganze zu sehen und von dort aus Entwicklungen zu denken und zu initiieren ist für mich sehr reizvoll.

forum eb: Vielen Dank für das Gespräch.

Doratheia Strichau, Arbeitsgemeinschaft für Evangelische Erwachsenenbildung in Bayern e.V. (AEEB), Herzog-Wilhelm-Str. 24, 80331 München
strichau@aeeb.de

– Anzeige –

Lernen und Bildung Erwachsener

Eine Bilanz über 45 Jahre Erwachsenenbildung

Wie lernen Erwachsene? Wie gut und effektiv erlangen sie Wissen?

Horst Siebert erklärt leicht verständlich und wissenschaftlich fundiert die Grundlagen der Erwachsenenbildung. Dabei kombiniert er anerkannte Theorien mit neuen Erkenntnissen: Von der Geschichte der Lern- und Hirnforschung über den Kompetenzbegriff, Gruppendynamik und Coaching bis hin zu den aktuellen Trends in der Theorieentwicklung. Dabei behandelt er alle wichtigen Aspekte und Ansätze zum lebenslangen Lernen.

Das Buch bietet Orientierungswissen und einen umfassenden Überblick über den aktuellen Wissens- und Forschungsstand. Es richtet sich an Studierende, Lehrkräfte und pädagogische Mitarbeiter/innen.



Horst Siebert
Lernen und Bildung Erwachsener
Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen, 17
2011, 200 S., 19,90 € (D)/34,50 SFr
ISBN 978-3-7639-4848-2
Best.-Nr. 6004185

wbv.de

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



Clinton Enoch

Bildungsberatung als Komplementärstrategie zum Konzept des lebenslangen Lernens



Der Beitrag skizziert die breite erwachsenenpädagogische Debatte zur Beratung. Die historische Entwicklung zeigt, dass Weiterbildungsberatung als individuelle Entscheidungshilfe und Lernberatung als kursinterne Beratung zentrale Momente der Diskussion bilden. Neben Konzepten der Weiterbildungs- und Lernberatung werden aktuelle Forschungszugänge behandelt. Ausgehend von ganz unterschiedlichen Untersuchungsfeldern ist die gemeinsame Frage: Wie sieht das Beratungshandeln und die Beratungswirklichkeit in unterschiedlichen Feldern und Institutionen aus?

Im Zuge der Diskussion zum lebenslangen Lernen sind in den letzten Jahren vielfältige Aspekte diskutiert worden, um das Konzept umzusetzen, wie etwa die Kompetenzorientierung (vgl. Robak 2010). Beratung fungiert in dieser Diskussion als Schlüsselbegriff, da er sich außerordentlich gut eignet, bildungspolitische Ansprüche an die lernenden Individuen im Sinne der Selbstinitiiierung und des selbst gesteuerten Lernens zu formulieren. Dass jeder seines Glückes Schmied ist, diese bildungspolitische Forderung ist nicht neu. Neu ist jedoch die Reformulierung von Ansprüchen unter dem Etikett professioneller und helfender Beratungsleistungen. Beratung als Konzept der Unterstützung für Lernende vor und in Bildungsveranstaltungen der Weiterbildung hat sich dahin gehend verändert, dass nicht Probleme und Schwierigkeiten reaktiv bearbeitet werden sollen. Vielmehr

gehen alle neueren Konzepte davon aus, etwa die Lernberatung oder die Bildungsberatung, dass Beratung zum Alltagshandeln gerechnet werden kann. Deshalb erhält Beratung auf seiner konzeptionellen Ebene aktivierende und freie Elemente der Selbstklärung von subjektiven Suchbewegungen.

Die Zukunftsfähigkeit verschiedener Beratungsformate wird davon abhängen, inwieweit es gelingt, Verantwortung, Solidarität und Unterstützung glaubhaft in das jeweilige Beratungsangebot programmatisch einzubauen und überzeugend zu vertreten. Und natürlich wird der Erfolg davon abhängen, dass Beratung aus freien Stücken und gewinnbringend von Ratsuchenden und Kunden genutzt wird. Dieser allgemeine Trend und die Herausforderungen, die sich daraus ergeben, betreffen alle lebensbegleitenden Beratungsangebote – die Angebote der Weiterbildungs-träger, die unabhängigen Beratungsverbünde bis zu den Großorganisationen der Kammern, der Kirchen, der Gewerkschaften und der Bundesagentur für Arbeit. Zurzeit arbeiten verschiedene Qualitätsverfahren und Netzwerke an der Standardisierung und der Optimierung von Beratungsangeboten. Alle Akteure, die sich wissenschaftlich und beratungspraktisch mit der Weiterentwicklung lebensbegleitender Beratungsangebote beschäftigen, haben erkannt, dass das Mikrogesehen des Beratungshandelns in direktem Verhältnis zur institutionellen Eingebundenheit

steht. Alle Konzepte der Zukunft werden diesen Umstand berücksichtigen müssen, auch die empirische Beratungsforschung der Erwachsenenbildung muss hier ansetzen.

Pädagogische Beratung und Bildungsberatung als Gegenstand der Erziehungswissenschaften

Bereits im Jahre 1984 versuchte Kurt Aurin, die Definition von pädagogischer Beratung zu vereinheitlichen, musste dabei jedoch feststellen, dass der Ausbau von Beratungsleistungen in verschiedenen pädagogischen Bereichen „keineswegs ohne Schwierigkeiten und ebenso nicht ohne Kritik sowohl von traditioneller als auch von reformatorischer Position aus vollzogen“ werden konnte (Aurin 1984, S. 7). Das Spannungsverhältnis, das Aurin beschreibt besteht bis heute: Einerseits wird eine Übernahme verschiedener Beratungsansätze, etwa der humanistischen Psychologie nach Rogers oder des Systemischen Ansatzes in den pädagogischen Bereich vollzogen. Andererseits haben die Rezeption und die Transformation in pädagogische Anwendungsfelder Rückwirkungen auf das Konzept und die Ausgestaltung der Beratungsleistung. Gerade dieser Gedanke ist für die heutige Diskussion noch immer aktuell: Die Beratungstheorie und die pädagogische Theorie gehen vielfältige Verbindungen ein und beeinflussen sich gegenseitig (vgl. Kossack 2006). Christina Krause spricht dann von pädagogischer Beratung, wenn einerseits in einem pädagogischen Handlungsfeld der Beratungsbedarf artikuliert wird und andererseits im Rahmen von pädagogischer Arbeit das Umfeld mit einbezogen wird (vgl. Krause 2003). Dies gilt z.B. für Erziehungs- und Familienberatung, die Bildungs- bzw. Weiterbildungsberatung, aber auch für nachbarschaftliche Hilfe, wie z.B. die Gemeindeberatung.

Ein wichtiger Strang der erziehungswissenschaftlichen Diskussion bezieht sich auf den Bildungsbegriff, der im Rahmen einer Theorie der pädagogischen Beratung gebildet wird. Als ein Vertreter der Debatte im Bereich der Erwachsenenbildung/Weiterbildung stellt Bernd Dewe fest, dass Beratung mehr sei, als eine „bloße Weitergabe von Information“ (Dewe 2006, S. 121). Beratung ist für ihn „situieret im Kontext der Bearbeitung von nicht aufschiebbaren lebenspraktischen Problemsituationen in der Bildungsgeschichte einer Person“ (ebd.). Beratung von Pädagogen müsse deshalb übergreifende Zusammenhänge „von gesellschaftlichen Transformationsprozessen“ berücksichtigen (ebd.), die sich auf die individuelle Bildungsgeschichte einer Person auswirkten. Folglich sieht Dewe die Problemdefinition pädagogischer Beratung nicht in der Tatsache begründet, dass ein „intrapersonales psychisches oder physisches Krankheitssymptom“

(Dewe 2006, S. 122) vorliegt, sondern „eine individuelle Problematik übergreifende sozial typische Problemlage“ des Klienten vorliege. Beratung im Bereich der Schulbildung, der außerschulischen Jugendarbeit und der Erwachsenenbildung ist im Gegensatz zu therapeutischer Beratung nicht an der Behebung tieferliegender Störungen orientiert, sondern es handelt sich bei Beratung um eine kompetenz- und ressourcenorientierte Fallarbeit. Beratung in dieser Lesart kann als genuin pädagogische Handlungsform verstanden werden.

Auch Engel nutzt den Bildungsbegriff, um zu einer Bildungsberatungstheorie zu gelangen (Engel 1998). Engel analysiert die z. Z. vorherrschende Performanzorientierung von gegenwärtigen Beratungsleistungen und er kritisiert ein Konzept von Beratung, das nur an der „Oberflächenbeschreibung“ von Problemen orientiert ist. Mit dem Begriff der Performanz, den er anhand der Arbeiten von Chomsky und Lyotard entwickelt, betont Engel die Durchsetzung einer „Oberflächenlogik“, die einer rein betriebswirtschaftlichen Logik folgt. Auch aktuelle Diskurse wie „Lebenslanges Lernen“ und „Wissensgesellschaft“ ordnet er dieser effizienzorientierten Logik zu. Oberfläche und Funktionalität würden in der ganzen Gesellschaft, so Engel, zunehmend wichtiger werden, was sich auch auf die Wahrnehmung angebotener Beratungsleistungen auswirke. Es kommt zu einer veränderten konzeptionellen Ausgestaltung, nicht mehr „Hilfe“ und „Hilfe zur Selbsthilfe“ steht im Zentrum. Vielmehr wird Beratung zunehmend als „Schnittstellen-Management“ betrachtet. Klienten erwarteten demnach Produkte, d.h. leicht konsumierbare Beratungsangebote, die so gleich mit einem größtmöglichen Output für das eigene Leben genutzt und umgesetzt werden können. In Bezug auf die Konzeption von Beratung als reine Wissens- und Informationsweitergabe schlussfolgert er: „Nun wissen wir, dass es eine Beratung ohne Information nicht gibt [...], in jeder Beratung wie in jedem Gespräch wird Information ausgetauscht. Wenn sich jedoch Beratung nur noch auf eine performanzorientierte Informations-Hilfe beschränkt, dann verliert sie ihr kommunikatives und interaktives, aber auch reflexives möglicherweise solidarisches Profil“ (Engel 1998, S. 426).

Engel sieht die Zukunft der Beratung in der Betonung der realen und solidarischen Interaktion zwischen Berater und Ratsuchenden. Er entwirft einen Bildungsbegriff, der „das vergessene Andere“ (ebd.) im Bildungsbegriff reaktiviert: „Dieses Andere ist für mich das Reflektieren über die Performanz, es ist der Versuch, die Performanz zu hinterfragen, nach Lösungen zu suchen, es ist das, was man auch den Zweifel an der schnellen Performanz nennen könnte“



Dr. des. Clinton Enoch
Universität Heidelberg
IBW Institut für
Bildungswissenschaft
Arbeitseinheit Weiter-
bildung und Beratung,
Akademiestr. 3,
69117 Heidelberg
enoch@ibw.uni-
heidelberg.de

(ebd.). Bildung wird deshalb innerhalb von Beratungskontexten als reflexiver und professioneller Umgang mit Nicht-Wissen verstanden. Engel begründet seine Position mit einer postmodernen Einsicht in die Pluralität der Weltentwürfe.

Beratung in der Weiterbildung

In der erwachsenenpädagogischen Diskussion stand und steht der Begriff der Beratung heute für vieles. Matthias Rohs und Bernd Käßlinger beschreiben ihn deshalb auch als „Omnibus-Begriff“, der in unterschiedlichen Diskussionszusammenhängen Verwendung findet und jeweils Unterschiedliches meint (Rohs/Käßlinger 2004, S. 13). Der Begriff der Beratung weist aus Sicht der historischen Semantik eine Komplexität auf, die von psychologisch fundierten Konzepten bis zu sehr breiten und aus der Alltagswelt stammenden Definitionen reicht. Die folgende Übersicht von Gieseke beschreibt fünf wesentliche Anwendungsfelder von Beratung im erwachsenenpädagogischen Bereich, ohne dabei einen Anspruch auf Vollständigkeit zu erheben. Diese sind:

Beratung in der Weiterbildung:

1. Beratung zur individuellen Entscheidungsfindung für eine Bildungs- oder Qualifizierungsteilnahme
2. Psychosoziale Beratung in Lebenskrisen, angelegt als sozialpädagogische Intervention
3. Lernberatung zur Behebung von Lernschwierigkeiten im Prozess
4. Institutionelle Beratung zur Organisationsentwicklung
5. Lernberatung als pädagogische Begleitung in einem sich selbst steuernden Lernprozess (vgl. Gieseke 2000, S. 10)

Die Trennung nach Anwendungsfeldern ermöglicht eine feldbezogene Definition von Beratung aus dem Blickwinkel pädagogisch relevanter Tätigkeiten. Diese Einteilung betont die historisch gewachsene Einzigartigkeit der verschiedenen Anwendungsfelder.

Eine sehr ähnliche Übersicht des Beratungsfeldes in der Weiterbildung liegt der Systematisierung zugrunde, die Christiane Schiersmann zusammen mit Heinz-Ulrich Thiel beziehungsweise Heidi Remmele aufgestellt hat (vgl. Schiersmann/Thiel 2007, Schiersmann/Remmele 2004). Sie unterscheiden analytisch zwischen personen- und organisationsbezogener Beratung und untergliedern nach systemischen Kriterien. Unter personenbezogener Beratung rubrizieren sie Weiterbildungs-/Kompetenzentwicklungsberatung und Lernberatung, unter organisationsbezoge-

ner Beratung fassen sie Qualifizierungsberatung für Betriebe sowie Organisationsberatung für Weiterbildungseinrichtungen. Auffällig an dieser Systematik ist, dass klassische pädagogische Einrichtungen gleichberechtigt neben öffentlichen Einrichtungen der Kammern, Betriebe und Netzwerke gestellt werden. Damit wird markiert, dass Beratung eine interdisziplinäre Profession ist, die quer zu klassischen pädagogischen Handlungsformen gleichberechtigt existiert. Und sie schlussfolgern: „Für den Bereich der Weiterbildung liegt (...) kein elaboriertes Konzept von Beratung vor“ (Schiersmann/Thiel 2007, S. 899).

Von der Weiterbildungs- zur Bildungsberatung – die historische Entwicklung

Als Forschungsthema wurde Beratung im Bereich der Erwachsenenbildung vor allem durch die Praxis der Weiterbildungsberatung angestoßen. Seit Ende der 1970er-Jahre beschäftigt man sich mit diesem speziellen Anwendungsbereich der Beratung, da hier eine direkte und eindeutige Nähe zur Weiterbildungspraxis besteht (Gieseke/Opelt 2004, Arnold/Gieseke/Zeuner 2009). Weiterbildungsberatung meint im klassischen Verständnis eine Beratung zur Entscheidungsfindung im Hinblick auf die mögliche Teilnahme an einer Weiterbildung (vgl. Gieseke 2000, S. 10). Sie kann in Weiterbildungseinrichtungen stattfinden oder in eigens dafür eingerichteten Beratungsstellen. Mit der Einführung von trägerunabhängigen Weiterbildungsberatungsstellen seit Mitte der 1970er-Jahre setzte auch die wissenschaftliche Beschäftigung mit diesem Beratungsformat ein. Neben personenbezogener Beratung kann Weiterbildungsberatung auch eine organisationsbezogene Beratungsleistung sein, die dazu dient, Bildungsbedarf und Qualifizierungsmöglichkeiten in Betrieben und Unternehmen zu ermitteln sowie Organisationsberatungsprozesse zu initiieren und zu begleiten. Im Zuge der Diskussion zum lebenslangen Lernen plädieren Schiersmann und Thiel dafür, statt den Begriff der individuellen Weiterbildungsberatung den der Kompetenzentwicklungsberatung zu verwenden (Schiersmann/Thiel 2007, S. 894). Angesichts von vielschichtigen Brüchen, Diskontinuitäten und Neuanfängen im Lebenslauf von Individuen weist die Weiterbildungsberatung zunehmend Schnittmengen mit anderen Beratungsformaten auf, wie lebensphasenbezogene Beratung, dem Human-Resource-Management im Betrieb und der Laufbahn- und Karriereberatung bzw. dem individuellen Coaching. Weiterbildungsberatung stand und steht jedoch für öffentlich geförderte Beratung, weshalb Integration und Förderung im Beratungsauftrag implizit bleiben. Ziel war und ist seit den 1970er-Jahren die Ansprache von „bildungsfernen“ Schichten, hierbei soll Weiterbildungsberatung im öffentlichen Auftrag möglichst viele Menschen errei-

chen und wird deshalb zumeist kostenlos angeboten (vgl. Kühnapfel 2008).

Statistische Aussagen zur Weiterbildungsberatung

In einer bundesweit angelegten Studie haben Schiersmann und Remmele die öffentliche Beratungsstruktur untersucht (Schiersmann/Remmele 2004). Bezogen auf die Zielgruppenperspektive der Weiterbildungsberatung stellten sie fest, dass von öffentlichen Weiterbildungsberatungsstellen überwiegend Frauen (87%) und Erwerbslose (69%) angesprochen werden (vgl. Schiersmann/Remmele 2004, S. 55). Bei trägerungebundenen Weiterbildungsberatungsstellen handelt es sich zumeist um eine Beratung zur Eingliederung in den Arbeitsmarkt. Die individuelle Weiterbildungsberatung in trägerunabhängigen Beratungseinrichtungen gehört damit gleichermaßen zur Bildungsberatung und zur beruflichen Beratung.

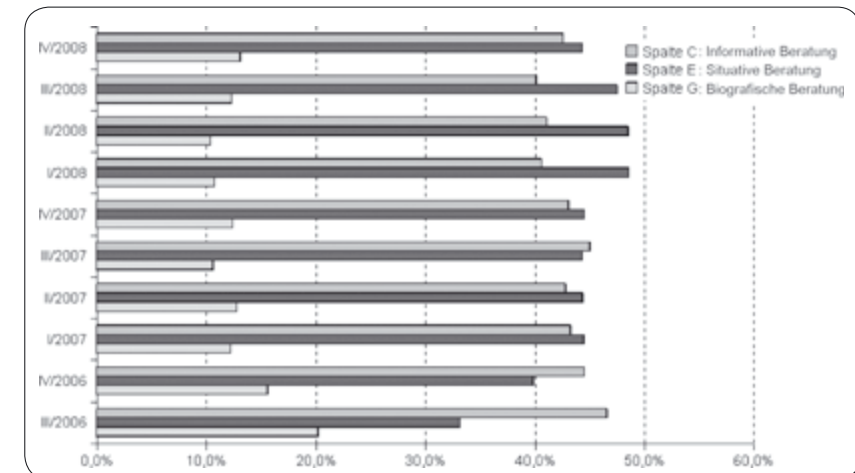
Die Weiterbildungsberatung der Industrie- und Handelskammern berät dagegen vornehmlich Menschen über die Anpassung und Erweiterung bereits bestehender beruflicher Kenntnisse. Sie berät in überwiegendem Maße Personen, die Arbeit haben und sich weiterqualifizieren möchten (92%). Die Aufteilung der Beratungsleistungen der Industrie- und Handelskammern sowie der Handwerkskammern erfolgt nach Berufen und beruflichen Gebieten. Im Zentrum stehen deshalb Aufstiegs- und Anpassungsfortbildungen.

Weiterbildungsberatung informiert inhaltlich zu angrenzenden Themen der Ausbildung, der Finanzierung, zu schulischen und arbeitsmarktbezogenen Fragestellungen. Berufliche Neuorientierung und Kompetenzbilanzierung stellen nur einen, wenn auch wesentlichen Teil der Leistungen dar (vgl. Schiersmann/Remmele 2004, S. 78 f.).

Die Weiterbildungstypologie von Gieseke/Opelt

Gieseke und Opelt haben eine Dreiertypologie der Beratung anhand eines induktiven Verfahrens entwickelt, die auf empirischen Untersuchungen basiert (vgl. Gieseke/Opelt 2004). In ihrem Ansatz wird das Spannungsfeld der Beratung zwischen Informationsvermittlung und Prozessen der biografischen Bearbeitung konzipiert. Sie unterscheiden folgende Beratungstypen, um den Mikroprozess der Beratung zu kennzeichnen:

- *Informative Beratung:* Bei diesem Typus bringen die Ratsuchenden relativ klare Vorstellungen mit, wel-



Verteilung der Beratungsarten von 2006 bis 2008 in den Beratungsstellen des Lernnetzes Berlin-Brandenburg e.V.

che Weiterbildung sie suchen. Das Beratungsanliegen kann eindeutig vom Ratsuchenden formuliert und vom Berater verstanden werden. Sowohl die kommunikative Ebene als auch die Problemdimension haben keine besondere Tiefe. Die kognitiven, emotionalen und motivationalen Fragen wurden bereits vorab vom Ratsuchenden geklärt bzw. kommen im Beratungsprozess nicht zur Sprache. Die Informationsvermittlung verläuft problemlos, heutzutage immer mehr gestützt durch Weiterbildungsdatenbanken und weitere Informationsmaterialien. Das Kennzeichen der Beratung liegt im Aufzeigen von und in der Reflexion über verschiedene Weiterbildungsmöglichkeiten.

- *Situative Beratung:* In der situativen Beratung wird der Wunsch zur Weiterbildung des Ratsuchenden erst im Beratungsprozess virulent, wobei der Weiterbildungswunsch jedoch noch diffus ist. Ins Zentrum der Beratung rückt die Beratungssituation selbst. BeraterInnen orientieren sich ausschließlich an der vom Ratsuchenden angebotenen Oberflächenstruktur. Ziel und Charakter der Beratung ist eine Situationsklärung im Hinblick auf Motive, Interessen und Stellenwert der Weiterbildungsmaßnahme. Die Problemtiefe ist auf einem mittleren Niveau anzusiedeln, da der Bildungswunsch mit der Lebenssituation des Ratsuchenden in Bezug gesetzt wird.
- *Biografieorientierte Beratung:* Die biografieorientierte Beratung weist eine gewisse Nähe zum biografischen Lernen auf, weil die Lebensgeschichte des Klienten im Beratungsprozess zur Sprache kommt und mit dessen Bildungsbiografie in Beziehung gesetzt wird. Ein eindeutiger Weiterbildungswunsch kann nicht formuliert werden. Es geht darum, ver-

¹ Ich danke dem Lernnetz Berlin-Brandenburg e.V. für die Ermöglichung der Verwendung und Aufbereitung der Daten. Die Abbildung zeigt einen Gesamtrend und umfasst alle dokumentierten Beratungen, die in den vier Weiterbildungsberatungsstellen (Lernläden) des Lernnetzes in diesem Zeitraum erfolgten. Die absoluten Zahlen werden in dieser Abbildung aus datenschutzrechtlichen Gründen nicht wiedergegeben.

schüttete Weiterbildungsinteressen und Lernanlässe im Beratungsprozess aufzuzeigen. Die Nähe zur Therapie ist das Risiko dieser Beratungsform, da die Problemtiefe auch existenzielle Fragen des Ratsuchenden betreffen kann.

Diese Typologie für Weiterbildungsberatung wurde von Gieseke und Opelt auf der Grundlage verschiedener Gesprächsaufzeichnungen entworfen. An ihr wird deutlich, dass Beratung aus einer entscheidungstheoretischen Perspektive untersucht wird. Sie beziehen sich stark auf Carl Rogers, der mit seinem humanistischen Ansatz den empirischen Rahmen der Typologie abbildet. Diese empirisch ermittelte Dreiertypologie wurde auch genutzt, um Beratungsfälle von Weiterbildungsberatungsstellen in der Dokumentation zu unterteilen. Die oben stehende Abbildung zeigt die Verteilung der unterschiedlichen Beratungsarten in den Beratungsstellen des Lernnetzes Berlin-Brandenburg e.V. von 2006 bis 2008.¹

Der in der Abbildung ablesbare allgemeine Trend zeigt, wie groß die Bedeutung der Informationsvermittlung (informative Beratung, Spalte C) im Weiterbildungsberatungsprozess ist. Über die Jahre werden mindestens 40% aller Beratungen als informative Beratung dokumentiert. Die Beratungen, die als situative Beratungen dokumentiert wurden (Spalte E), nahmen seit dem 3. Quartal 2006 von ca. 33,2% auf über 40% zu. Weiterbildungsberatung übernimmt zunehmend die Aufgabe, Ratsuchenden die aktuellen Entwicklungen des Ausbildungs- und Weiterbildungsbereichs sowie des Arbeitsmarktes zu vermitteln. Gleichwohl ist der Anteil verstärkt reflexiver und situativer Beratungen eine wichtige Dimension der Weiterbildungsberatung. Biografische Beratungen stellen den kleinsten Teil der Beratungen dar (Spalte G), sind jedoch auch besonders zeitintensiv und haben deshalb nicht nur für die Ratsuchenden, sondern auch für die Beratungsorganisationen einen hohen Stellenwert. Für diesen Typus von Beratung wurden in den letzten Jahren Zusatzprogramme wie Bildungscoaching für spezielle Zielgruppen finanziert.

Während man im Bereich der Erwachsenenbildung von einem Konzept der Weiterbildungsberatung ausgeht, das im öffentlich geförderten System eine soziale Dienstleistung und ein Angebot einer Kommune darstellt, so lässt sich der Trend zu privaten und unternehmensinternen Beratungsleistungen (Coaching, Personalberatung und -entwicklung) nicht übersehen. Weiterbildungsberatungsstellen wurden in verschiedenen alten Bundesländern in den 1970er- und 1980er-Jahren eingerichtet. Viele aus dieser Zeit stammende Beratungsstellen wurden bereits wieder geschlossen, meist um Kosten der öffentlichen Haus-

halte zu sparen. Eine erneute Förderperiode setzte ein mit dem Förderprogramm „Lernende Regionen“ und dem Fortsetzungsprogramm „Lernen vor Ort“. Die Finanzierung aus öffentlichen Haushalten oder privaten Einnahmen gestaltet sich über die Jahre hinweg als schwierig.

Lernberatung als Thema der Weiterbildung

Seit Mitte der 1990er-Jahre ist Lernberatung ein Thema, das in der Weiterbildungsforschung starke Beachtung findet (vgl. Kemper/Klein 1998, Rohs/Käpplinger 2004, Faulstich/Forneck/Knoll 2005, Kossack 2006). In der Diskussion zur Lernberatung wird eine allgemeine Diskussion zum pädagogischen Beratungshandeln geführt, die über didaktische Fragen weit hinausreicht. Bei dieser Diskussion hat sich der Akzent von lernpsychologischen Fragen hin zu Fragen der Kompetenzentwicklung sowie der allgemeinen Förderung von Lernkompetenzen verschoben. Die Aktualität der Diskussion liegt in den Bezugsmöglichkeiten zu den Debatten zum lebenslangen und selbst gesteuerten Lernen. Lernberatung wird dabei als didaktisches Konzept des Kurshandelns verstanden und stützt sich dabei auf eine kognitivistische und konstruktivistische Lerntheorie (Kemper/Klein 1998, Siebert 2001) oder auf die subjekttheoretische Lerntheorie nach Holzkamp (Faulstich/Forneck/Knoll 2005). Anlässlich der Bildungsreformen der 1960er- und 1970er-Jahre wurde Lernberatung zum ersten Mal ein Thema der erwachsenenpädagogischen Didaktik:

„Lernberatung zeigt die Möglichkeiten des Lernens auf, beschränkt sich aber nicht auf die Vermittlung der Technik geistiger Arbeit, sondern ist auch lernpsychologische Beratung, indem sie dazu beitragen soll, spezifische Lernhemmungen und Lernschwierigkeiten zu überwinden. Im Selbstlernzentrum ist der Lernberater unentbehrlich. Lernberatung bezieht sich auch auf die Arbeit mit Unterrichtsmedien und führt in die Nutzungsmöglichkeiten der Unterrichtstechnologie ein. Als Fachberatung kann sie weniger im Rahmen der allgemeinen Bildungsberatung erfolgen, sondern muß durch den Lehrenden unmittelbar vermittelt werden“ (Schulenberg 1975, S. 63).

Themenschwerpunkte der Lernberatung waren in den 1970er-Jahren der Umgang mit Lernhemmungen und Lernschwierigkeiten. Allgemein war Lernberatung als eine lernpsychologische Begleitung im Kursgeschehen konzipiert. Lernberatung war vornehmlich für „bildungsferne“ Personengruppen und für Menschen in prekären sozialen Lagen gedacht. Ihr lag damit ein Zielgruppenkonzept zugrunde, welches neuere Konzepte nicht mehr enthalten. Im Rahmen von Kursen und Seminaren auf der Basis des Arbeits-

förderungsgesetzes sowie in Alphabetisierungskursen wurde Lernberatung entwickelt und eingesetzt. Fuchs-Brüninghoff klassifiziert auftretende Lernprobleme und verortet diese auf verschiedenen Handlungsebenen:

„Will man diese Lernschwierigkeiten auf der synchronen Ebene klassifizieren, so lassen sie sich grob in drei Gruppen einteilen, nämlich Lernschwierigkeiten,

- die in der Persönlichkeit des einzelnen Teilnehmers begründet liegen,*
- die sich aus der Interaktion in der Gruppe ergeben und*
- die mit dem Lerngegenstand und seiner Vermittlung, also auch der Person des Lehrenden, zusammenhängen“ (Fuchs-Brüninghoff 1987, S. 9).*

In dieser Klassifizierung wird das didaktische Dreieck (Gruppe, Kursleiter/Thema und Teilnehmer) aus dem Fokus auf Lernprobleme rekonstruiert. Die Problemdimension ist deshalb konstituierendes Element der Lernberatung. Sie ergibt sich aus den Schnittstellen zwischen aktuell vorhandener Lernsituation und der Lern- und Bildungsbiografie des Lernenden. Zentrale Problemlösungsinstanz für die Lernproblematiken des Lernenden ist das Beratungsgespräch:

„Beratungsgespräche orientieren sich an den Erfordernissen der Praxis, sie sind daher nicht nur Aufarbeitung des Vergangenen, sondern dienen auch immer der Veränderung des Lernverhaltens und des Alltagshandelns. In diesem Sinne ist Lernberatung das Suchen nach Lösungen für Behinderungen und Stillstände im Lernprozeß und für Schwierigkeiten in der Anwendung des Gelernten im Alltag“ (ebd.).

Gerade weil die Lebensgeschichte und die dort vertorten Probleme mit Lernproblemen im Lerngeschehen in Verbindung stehen, sollte Lernberatung helfen, eine positive Veränderung des Lernverhaltens im Alltagshandeln zu ermöglichen. Sie weist über die Beratungssituation und auch über die Lehr-/Lernsituation hinaus und ist Teil einer allgemeinen Lebenshilfe. Die neueren Konzepte betonen die Selbstverantwortung jedes Einzelnen für seinen Lernprozess. Durch die Individualisierung der Lernprozesse und den zunehmenden Einsatz neuer Technologien wird Lernberatung zum sozialen Ort der reflexiven Selbstvergewisserung im Lernprozess.

Die Lernberatungskonzeption von Kemper/Klein

In der Lernberatungskonzeption von Marita Kemper und Rosemarie Klein zielt Lernberatung auf einen reflexiven Umgang mit individuellen und eigenständigen Lernprozessen sowie auf eine Reflexion in der Gruppe (Kemper/Klein 1998). Basierend auf Elementen der themenzentrierten Interaktion (TZI) von Ruth

Cohn und der konstruktivistischen Lerntheorie entwickeln die Autorinnen Prinzipien und zugehörige Methoden für die Lernberatung. Neben Beratungsgesprächen, die überall im Lernsetting angedockt werden können, sind die Methoden in der Konzeption von Kemper und Klein Lerntagebücher, Lernkonferenzen, Lernquellenpool und Feedback.

Die Konzeption ist noch stark an einer Lerngruppe orientiert, Lernberatung wird heutzutage auch als singuläre Unterstützungsform im Prozess des selbst gesteuerten Lernens eines Einzelnen gefasst. Nach Horst Siebert ist Lernberatung der Komplementärbegriff zum selbst gesteuerten Lernen (vgl. Siebert 2001, S. 98). Im Rahmen der konstruktivistischen Ausarbeitung bilden die Lernberatung, das selbst gesteuerte Lernen und die konstruktivistische Lerntheorie die drei Säulen des theoretischen Konzepts.

Die Dekonstruktion der Lernberatungsdebatte

Die Aussagen von Peter Kossack, der die Lernberatungskonzepte in der Weiterbildung aus einem poststrukturalistischen, grammatologisch-dekonstruktiven Blickwinkel sieht, deuten auf einen neuen Umgang mit dem Lernberatungsthema hin (Kossack 2006). Kossack analysiert die erwachsenenpädagogische Fachliteratur zum Thema der Lernberatung und geht von der Annahme aus, dass Lernberatung kein empirischer Tatbestand, sondern ein Produkt der Fachdisziplin ist. Anhand der Selbststeuerung, des Ressourcenbegriffs, der Beziehungsstruktur zwischen Berater und Ratsuchenden sowie des Subjektbegriffs „dekonstruiert“ Kossack die Lernberatungsdiskussion.

Exemplarische Ergebnisse der interdisziplinären Beratungsforschung

Schiersmann/Thiel: Der synergetische Ansatz

Von Schiersmann und Thiel wird ein synergetischer Ansatz, der in der Psychotherapieforschung genutzt wird, für beratungswissenschaftliche Fragen adaptiert (Schiersmann/Thiel 2009). Bei der Synergetik handelt es sich um eine abstrakte Systemtheorie, die genutzt wird, um Selbstorganisationsprozesse zu beschreiben und zu erklären. Sie geht von einem naturwissenschaftlichen Paradigma aus und enthält viele Elemente, die im Rahmen anderer Systemtheorien (etwa nach Luhmann) bekannt sind. Gleichwohl handelt es sich beim synergetischen Modell um eine eigene theoretische Entwicklung, die stärker auf Dynamiken, Effekte und Handlungen im systemischen Paradigma abzielt. Generische Prinzipien, eines der Hauptbegriffe im theoretischen Design, beschreiben Systemzustände und -dynamiken. Die Wechselwir-



kung verschiedener Systemelemente ist wichtig, um grundlegende Veränderungsprozesse beim Klienten zu beobachten bzw. zu bewirken. Von einem systemischen Standpunkt aus geht es im Ansatz um die Veränderung von Kontext- und Rahmenbedingungen, die das Ziel haben, interne Selbstregulierungsprozesse beim Klienten und Ratsuchenden anzustoßen. Der Ansatz wird in verschiedenen Forschungsaktivitäten genutzt und weiterentwickelt.

Analyse von Weiterbildungsgesprächen

Basierend auf den Ansatz von Gieseke/Opelt analysiert Andrea Müller Weiterbildungsgespräche und bestimmt situative und biografieorientierte Beratung genauer (vgl. Müller 2005). Die Gewichtung von reflektierenden Phasen und Phasen der freien Narration des Klienten sind in biografieorientierten Gesprächen höher als in situativen Beratungsgesprächen. Ferner hat die Autorin herausgefunden, dass die Fragetechnik des Beraters entscheidend ist, um zu bestimmen, um welchen Typus von Beratungsgespräch es sich handelt. Die Forderung einer Unterscheidung in echte und unechte Fragen stellt sich für Müller nach der konversationsanalytischen Sichtung des Materials. Echte Fragen zeichnen sich dadurch aus, dass sie der Natürlichkeit des Gesprächsverlaufs folgen und der Authentizität des Gesprächs und des Beraterverhaltens dienen. Unechte Fragen, die eher in situativen Beratungen vorkommen können, sind demnach zum Teil künstlich wirkende Interventionen und dienen der latenten Lenkung des Klienten. Durch die Analyse von Müller wird deutlich, dass Weiterbildungsberatung als Raum der Selbstreflexion konzipiert werden muss, bei der Klienten sich frei artikulieren können müssen. Latente Lenkung, auch durch das Beraterverhalten initiiert, kann sehr schnell zu einer Einschränkung der Selbstexploration führen.

Analyse von Bildungs- und Qualifizierungsberatung

Ähnlich gelagert ist auch der Ansatz von Clinton Enoch, der mit gesprächsanalytischen Mitteln Gespräche aus der Bildungs- und Qualifizierungsberatung untersucht (Enoch 2011, vgl. auch Gieseke/Käpplinger/Otto 2007). Im Zentrum seiner Analyse steht die Vermittlungsdimension von Wissen in Beratungsprozessen. Hier wird stärker der Aspekt der informativen Beratung untersucht. Die grobe Aufteilung in Expertenberatung und Prozessberatung wird nicht berücksichtigt, stattdessen wird mithilfe eines wissenssoziologischen und phänomenologischen Kommunikationsansatzes Beratung theoretisch neu gefasst. Die Gesprächsanalysen zeigen sehr deutlich, dass auch „Wissen“ und informationsvermittelnde

Beratungssequenzen in hohem Maße subjektive Bedeutsamkeit haben für die Klienten. Informationen und Wissen sind emotional besetzt, kommunikationstheoretisch ermittelbar sind deshalb sowohl steuernde wie sympathisch mitteilende Momente des Beratungsprozesses. Die Untersuchung der Kontextualisierung der Beratung, bisher ein eher wenig beachtetes Untersuchungsgebiet, verdeutlicht, wie stark auch institutionelle Programmatiken und Vorgaben die unmittelbare kommunikative Ebene rahmen und bestimmen.

Professionsverständnis von Beraterinnen und Beratern

Die kontextuelle Einbindung von Beratung analysiert auch Sandra Tiefel (2004), sie fokussiert anhand von Interviews von Beraterinnen und Beratern verschiedene professionelle Selbstverständnisse am Beispiel der Erziehungs- und Familienberatung. Der Reflexionsbegriff bildet einen theoretischen Mittelpunkt, unter diesem Dachbegriff unterteilt sie vier empirisch ermittelte Umgangsweisen der professionellen Rolle:

- Reflexives Wissen („Gestaltung des Neuen“, Steigerung des Selbstbezugs)
- Strukturwissen („Variation des Alten“, Verfügung über Konstruktionsprinzipien)
- Regelwissen („Bewusste Anpassung“, Verfügung über eindeutige kognitive Schemata)
- Rezeptwissen („Routinierte Anpassung“, Reiz-Reaktions-Schemata) (vgl. Tiefel 2004, S. 261)

Die Idealtypen setzen sich zusammen aus unbewussten Normen, routinierten Handlungsschemata und ihren habituellen Ausformung bei verschiedenen Beraterinnen und Beratern. Sie schlussfolgert: „Jedes der vier definierten Reflexionswissen kennzeichnet einen unterschiedlichen Umgang mit Komplexität, der sich anschaulich anhand des Grades von Bewusstheit über Wissen und Nichtwissen bzw. des Grades zwischen Vertrauen und Zweifel rekonstruieren lässt“ (ebd.). Aufschlussreich ist Tiefels Studie im Hinblick auf die Zukunft aller professionellen Beratungsleistungen. Für die zukünftige Beratungsforschung wird es wichtig sein, das Spannungsfeld zwischen institutionellen Handlungsspielräumen und persönlichen Bedingungen der Berater und Beraterinnen empirisch zu untersuchen.

Geschäftsmodelle der Bildungsberatung

Gieseke u.a. analysieren aktuelle Geschäftsmodelle für Bildungsberatung (vgl. Arnold/Gieseke/Zeuner 2009). Aufgrund der bundesweit angelegten Studie werden zwei Referenzmodelle, die im Hinblick auf

professionelle Standards und institutionelle Unabhängigkeit empfehlenswert sind, analysiert:

- *Eigenständige Beratungsorganisation*: Einrichtungen, die sich dieser Form zuordnen lassen, sind speziell für Zwecke der Bildungsberatung und Kompetenzentwicklung eingerichtete Organisationen mit eigenen Geschäftsräumen, die eine hohe Autonomie in Bezug auf das Aufgabenspektrum besitzen. Diese Einrichtungen sind meist als Vereine organisiert, und sie sind zielgruppenoffen.
- *Distribuierende Beratungsorganisationen*: Einrichtungen, die zu diesem Typ gehören, zeichnen sich durch eine stärkere Einbindung in Netzwerkstrukturen der regionalen Weiterbildungslandschaft aus. Beratungen finden angedockt an verschiedenen Orten der Träger statt (u.a. an Volkshochschulen), mitunter existieren speziell eingerichtete Beratungsräume. Die Struktur kann als verzweigtes Netz von Niederlassungen beschrieben werden. Auch haben solche Einrichtungen ein zielgruppenoffenes Angebot.

Die unterschiedlichen Geschäftsmodelle resultieren aus einer fehlenden Top-down-Strategie und einer an Governance-Strategien angelehnten Bildungspolitik. Vielmehr organisieren sich auf kommunaler und regionaler Ebene verschiedene Akteure und bilden sowohl individuelle Netzwerke sowie entsprechende Beratungsstrukturen und Einrichtungen. Die Analyse von Geschäftsmodellen zeigt, dass der herkömmliche Institutionenbegriff nicht greift. Beratung und Weiterbildung bilden „fluide, kristalline“ Strukturen aus, die der temporären Förder- und Ausschreibungspolitik der Länder-, Bundes- und EU-Ebene entspringt. Problematisch ist deshalb die institutionelle „Langlebigkeit“ von öffentlich geförderten Beratungseinrichtungen. Es ist deshalb für die Existenz der Einrichtungen wichtig, dass die Finanzierungsbedingungen langfristig gesichert werden.

Ausblick: Perspektiven für Beratungskonzepte und die evangelische Erwachsenenbildung

Die Forschungsbemühungen zur Beratung an der Schnittstelle zwischen Bildung, Beruf und Beschäftigung zeigen, dass in den letzten Jahren eine Entwicklung eingesetzt hat, die Fragen der Verantwortung, Solidarität und des Hilfskonzepts stärker betont als in den letzten fünfzehn Jahren (vgl. Nestmann 2011, Savickas u.a. 2009). Hier hat ein Umdenken stattgefunden, auch im Bereich des Coachings und der unternehmensinternen Beratungsformate, der Mensch wird wieder stärker in den Mittelpunkt gerückt.

Während früher Beratung genutzt wurde, um Menschen emotional zu stabilisieren und wieder arbeits-

fähig zu machen, geht es nun um den Menschen unter Berücksichtigung seiner Lebensverhältnisse. Als Beispiel sei hier die Diskussion um Kinderbetreuung genannt. Personalentwicklung bedeutet in diesem Sinne eine wirkliche Entwicklung der Person, auch der privaten Rolle als Mutter oder Vater. In Ansätzen bedeutet dies eine andere Fassung der Person und zugleich eine „Nachfrage“-Orientierung hinsichtlich erwünschter langfristiger Bindungen seitens der Unternehmen. Die Frage lautet nicht mehr: Wie können Personalentwicklung und begleitende Beratungsangebote die Person fördern, damit sie im Unternehmen ihre Aufgaben möglichst optimal erfüllen? Sondern: Was kann die Personalentwicklung tun, um den Einzelnen optimal zu fördern? Ein wesentlicher Grund dieser Entwicklung dürfte im demografischen Wandel liegen, der die Notwendigkeit langfristiger Kompetenzentwicklungsstrategien betont. In unser auf Kurzfristigkeit und schnellem Output orientierten Gesellschaft kann diese Umbruchsituation genutzt werden, um an die theoretische Fundierung bisheriger Beratungskonzepte zu rütteln.

Die evangelische Erwachsenenbildung mit ihrer werteorientierten Bildungs- und Beratungsprogrammatik hat vielfältige Ansatzpunkte, die auch zu einer Neujustierung bestehender Beratungstheorien beitragen können. In Zukunft wird man auch in bisher rein marktwirtschaftlich orientierten Bereichen unserer Gesellschaft vom Menschen in ganzheitlicher Weise ausgehen müssen. Werteorientierung bedeutet auch die Berücksichtigung gesellschaftlich wichtiger Institutionen. Die Kirchen mit ihren vielen Bildungs- und Beratungsangeboten werden dadurch zu hochmodernen Instanzen der gesellschaftlichen Auseinandersetzung und Teilhabe des Einzelnen. Und zugleich wird die kirchliche Arbeit nicht einfach als sozialer Dienstleister benötigt. Vielmehr geht es um die Ausbalancierung einer spannungsgeladenen gesellschaftlichen Konstellation und um gegenseitige Akzeptanz und Wertschätzung. Die Erziehungswissenschaften müssen das Konzept des lebenslangen Lernens zugleich erweitern und überwinden. Es sollte genauer heißen: Lernen fürs Leben. Gemeint ist natürlich, sich selbst reflexiv wahrzunehmen, wertzuschätzen und zu fördern. Dies sollte in Auseinandersetzung mit anderen geschehen, das ist vielleicht die Kurzformel für das Beratungskonzept der Zukunft.

Literaturverzeichnis

- Arnold, Rolf/Gieseke, Wiltrud/Zeuner, Christine (Hrsg.) (2009): Bildungsberatung im Dialog. Bd. 1–3. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Aurin, Kurt (Hrsg.) (1984): Beratung als pädagogische Aufgabe. Bad Heilbrunn: Klinkhardt

- Dewe, Bernd (2006): Beratung. In: Heinz-Hermann Krüger/Werner Helsper (Hrsg.): Einführung in die Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. 7. Aufl. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. S. 131–142.
- Engel, Frank (1998): Beratung zwischen Performanz und Bildung. In: PÄD Forum, H. 5, S. 425–430.
- Enoch, Clinton (2011): Dimensionen der Wissensvermittlung in Beratungsprozessen. Gesprächsanalysen der Bildungs- und Qualifizierungsberatung. Im Erscheinen: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Faulstich, Peter/Forneck, Hermann J./Knoll, Jörg (Hrsg.) (2005): Lernwiderstand – Lernumgebung – Lernberatung. Empirische Fundierungen zum selbstgesteuerten Lernen. Bielefeld: Bertelsmann.
- Fuchs-Brüninghoff, Elisabeth (1987): Lernberatung. In: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hrsg.): Zusammenstellung von Texten von Elisabeth Fuchs-Brüninghoff. Online-Quelle: http://www.die-frankfurt.de/esprid/dokumente/doc-1991/fuchs-brueninghoff_91_02.pdf.
- Gieseke, Wiltrud (2000): Beratung in der Weiterbildung – Ausdifferenzierung der Beratungsbedarfe. In: Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 23, H. 1, S. 10–17.
- Gieseke, Wiltrud (2009): Die Implementierung von Bildungsberatung aus der Governance-Perspektive. In: Rolf Arnold/Wiltrud Gieseke/Christine Zeuner (Hrsg.) (2009): Bildungsberatung im Dialog. Theorie – Empirie – Reflexion. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 91–106.
- Gieseke, Wiltrud/Opelt, Karin (2004): Weiterbildungsberatung II. Studienbrief des Zentrums für Fernstudien und Universitäre Weiterbildung. 2. Aufl. Kaiserslautern: Technische Universität.
- Gieseke, Wiltrud/Käpplinger, Bernd/Otto, Sylvana (2007): Prozessverläufe in der Beratung analysieren – ein Desiderat. Begründung und Entwicklung eines Forschungsdesigns. In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 30, H. 1, S. 33–42.
- Kemper, Marita/Klein, Rosemarie (1998): Lernberatung. Gestaltung von Lernprozessen in der beruflichen Weiterbildung. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Kossack, Peter (2006): Lernen Beraten. Eine dekonstruktive Analyse des Diskurses zur Weiterbildung. Bielefeld: Transcript.
- Krause, Christina/Fittkau, Bernd/Fuhr, Reinhard/Thiel, Heinz-Ulrich (2003) (Hrsg.): Pädagogische Beratung. Grundlagen und Praxisanwendung. Paderborn u.a.: Schöningh.
- Kühnapfel, Susann (2008): Mobile Bildungsberatung. Ein Handlungsleitfaden für die Praxis. Berlin: Karin Kramer Verlag.

- Müller, Andrea (2005): Weiterbildungsberatung. Qualitative Analyse von Interaktions- und Prozessverläufen situativer und biographieorientierter Weiterbildungsberatungsgespräche. Berlin: Rhombos-Verlag.
- Nestmann, Frank (2011): Anforderungen an eine nachhaltige Beratung in Bildung und Beruf – Ein Pädoyer für die Wiedervereinigung von „Counselling“ und „Guidance“. In: Hammerer, Marika/Kanelutti, Erika/Melter, Ingeborg: Zukunftsfeld Bildungs- und Berufsberatung: Neue Entwicklungen aus Wissenschaft und Praxis. Bielefeld: Bertelsmann, S. 59–80.
- Robak, Steffi (2010): Lebenslanges Lernen und Kompetenzorientierung als pädagogische Strategien in der Spätmoderne. In: Forum Erwachsenenbildung 3/2010, S. 10–18.
- Rohs, Matthias/Käpplinger, Bernd (Hrsg.) (2004): Lernberatung in der beruflich-betrieblichen Weiterbildung. Konzepte und Praxisbeispiele für die Umsetzung. Münster u.a.: Waxmann.
- Savickas, L. Mark/Laura Nota/Jerome Rossier/Jean-Pierre Dauwalder/Maria Eduarda Duarte/Jean Guichard/Salvatore Soresi/Raoul Van Esbroeck/Annelies E. M. van Vianen (2009): Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. In: Journal of Vocational Behavior 75, H. 3, S. 239–250.
- Schiersmann, Christiane/Remmele, Heidi (2004): Beratungsfelder in der Weiterbildung. Eine empirische Bestandsaufnahme. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Schiersmann, Christiane/Thiel, Heinz-Ulrich (2007): Beratung in der Weiterbildung. In: Frank Nestmann/Frank Engel/Ursel Siekendiek (Hrsg.): Das Handbuch der Beratung. Bd. 2: Ansätze, Methoden und Felder. 2. Aufl. Tübingen: dgvt. S. 891–905.
- Schiersmann, Christiane/Thiel, Heinz-Ulrich (2009): Beratung als Förderung von Selbstorganisationsprozessen – auf dem Weg zu einer allgemeinen Theorie der Beratung jenseits von „Schulen“ und „Formaten“. In: Heidi Möller (Hrsg.): Quo vadis Beratungswissenschaft? Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 71–103.
- Schulenberg, Wolfgang (Hrsg.) (1975): Strukturplan für den Aufbau des öffentlichen Weiterbildungssystems in der Bundesrepublik Deutschland. Stuttgart u.a.: Kohlhammer.
- Siebert, Horst (2001): Selbstgesteuertes Lernen und Lernberatung. Neue Lernkulturen in Zeiten der Postmoderne. Neuwied, Kriftel: Luchterhand.
- Tiefel, Sandra (2004): Beratung und Reflexion. Eine qualitative Studie zu professionellem Beratungshandeln in der Moderne. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

G. Günter Voß

Vor neuen Herausforderungen – Beratung im gesellschaftlichen Wandel

Der Interviewbeitrag reflektiert auf dem Hintergrund einer soziologischen Zeitdiagnose, die Entgrenzung und Subjektivierung als Zentraltendenzen in der gegenwärtigen Gesellschaft beschreibt, den entstehenden und sich ausweitenden „Markt“ für Beratung. Beratung erscheint in dieser Perspektive neben lebenslanger Bildung eine Form zur Bewältigung von Subjektivierungsfolgen und eine Unterstützung beim Aufbau einer authentischen und stabilen Subjektivität.

Hausinger: Herr Voß, die Soziologie, insbesondere die subjektorientierte Arbeitssoziologie, beschäftigt sich mit den Aspekten Entgrenzung und Subjektivierung als Zentraltendenzen in der gegenwärtigen Gesellschaft. Selbstverständlich ist davon auszugehen, dass diese Entwicklungen Auswirkungen auf Beratung sowie ihre Professionalisierung und Verwissenschaftlichung haben.

Voß: Seit einigen Jahren lässt sich eine tief greifende Entwicklung beobachten, die zur Folge hat, dass gewohnte soziale Strukturen und Institutionen, die bisher Anforderungen und Probleme für Menschen in der Gesellschaft, aber auch ihre Entfaltungs- und Gestaltungsmöglichkeiten begrenzt haben, verstärkt dynamisiert, ausgedünnt und zum Teil auch abgebaut werden. Dies waren Strukturen, die Sicherheit und Orientierung gegeben haben, aber nun in Bewegung geraten und an Bedeutung verlieren. Dies geschieht besonders stark in der Arbeitswelt und im Bereich sozialer Sicherung, geht aber weit darüber hinaus und betrifft etwa auch die Struktur des unmittelbaren familienförmigen Zusammenlebens von Menschen, oder (ein ganz neues Thema im Zug der Durchsetzung des Internets) die Konsumsphäre.

In der Soziologie wird diese Entwicklung oft als „**Entgrenzung**“ bezeichnet. In der Arbeits- und Industrie- und Arbeitssoziologie ist etwa die „Entgrenzung von Arbeit“ derzeit ein wichtiges Thema, beispielsweise die Ausbreitung von flexibilisierenden Arbeitszeiten oder von prekären Beschäftigungsformen, sinkendem Einkommen, unsicheren Berufsbiografien. In einem Projekt, das wir gerade abgeschlossen haben, fragen wir z.B. nach Zusammenhängen zwischen einer „Entgrenzung von Arbeit“ in diesem Sinne und der komplementär zu beobachtenden „Entgrenzung von Familie“, also der Strukturveränderung und tendenziellen Auflösung der klassischen patriarchalen Kleinfamilie.

Diese weithin zu beobachtende verringerte Bedeutung von bisher gewohnten Strukturen mit daraus entstehenden relativer Sicherheit gewährenden Begrenzungen, Kanalisierungen, Regulierungen usw. in verschiedensten Bereichen der Gesellschaft ist hoch ambivalent: Auf der einen Seite erzeugt dies neue Möglichkeiten, also erweiterte Gestaltungs- und Entfaltungschancen für nicht wenige Gruppen. Auf



der anderen Seite entstehen dadurch aber oft auch tief greifende Probleme. Ein typisches Beispiel sind hochgradig entgrenzte Arbeitszeiten, die häufig zu exzessivem Arbeitseinsatz, zu ungebremster Selbstausbeutung und zu problematischen Vermischungen von Beruf und Privatsphäre führen. Immer mehr Menschen müssen sich in der Folge selber Orientierungen dazu geben, um Überforderungen zu vermeiden. Sie müssen aktiv entscheiden, wann sie was, wie und wo tun; und sie müssen dabei lernen, sich selbst Grenzen zu setzen und Leitlinien entwickeln für das, was sie tun ... und damit auch, was sie eventuell auch nicht tun wollen.

Ganz allgemein kann man sagen, dass die Anforderung, Dinge aller Art selber zu machen, weithin ansteigt, in der Arbeitswelt, der Privat- und Konsumsphäre, im Verhältnis von Bürgern und Staat u.v.a.m. Steigende „**Selbstverantwortung**“ ist ein dabei häufig verwendetes Stichwort. Oder mit anderen Worten: Die Gesellschaft wird in fast allen Bereichen auf Selbsterledigung umgestellt.

Parallel zum Begriff der Entgrenzung, der diese tief greifende und schillernde Entwicklung soziologisch allgemein ausdrücken soll, sprechen wir in der letzten Zeit verstärkt davon, dass die Menschen im Zuge der Veränderungen auf eine sehr paradoxe Weise mehr als bisher „Subjekte“ sein müssen; dass sie verstärkt als eigenverantwortliche und sich selbst steuernde Menschen agieren können, dies aber auch tun und können müssen. Das Stichwort dazu, das derzeit viele fasziniert, ist „**Subjektivierung**“ von Gesellschaft. Dass Menschen im Zuge der Entwicklung in neuer Weise Subjekte ihrer Selbst sein können, wird dabei durchaus in Teilen als ein Moment sozialen Fortschritts gesehen; aber zugleich zeigt sich immer deutlicher eine harte Schattenseite: Man ist eben auch gezwungen, Subjekt zu sein, muss mit den daraus resultierenden Anforderungen und Belastungen

Professor Dr.
G. Günter Voß
hat die Professur für
Industrie- und Technik-
soziologie an der
TU Chemnitz inne.
09107 Chemnitz
guenter.voss@
soziologie.
tu-chemnitz.de

fertig werden und nicht zuletzt entsprechende Kompetenzen haben. „Selbstkompetenzen“ heißt ein neuer dazu passender Begriff der Pädagogik.

Jenseits aller Unterschiede bei einzelnen Gruppen in der Gesellschaft kann man all dies schon jetzt so bilanzieren, dass weithin massiv steigende Anforderungen an die Menschen in letztlich allen Bereichen der Gesellschaft entstehen. Die teilweise erweiterten neuen Freiheiten der Entgrenzung und der steigende Druck zur Selbstverantwortung erzeugen tief greifende Gefahren von Überlastung und Überforderung. Es gibt zunehmend Hinweise darauf, dass die Gesellschaft in eine regelrechte Überlastungssyndromatik hineinfließt, zumindest für große Bereiche. Dabei geht es nicht nur um sich wieder verstärkt zeigende materielle Probleme vieler Gruppen und die zunehmende soziale Ungleichheit. Es geht vor allen auch um sich deutlich ausweitende psychische Probleme, etwa die markant ansteigenden Zahlen bei Angsterkrankungen und Depressionen, die von manchen therapeutischen Beobachtern als die Leiterkrankungen der entgrenzten und subjektivierten Gesellschaft gesehen werden.

Meine Vermutung ist nun, dass die geschilderte Entwicklung eine große Herausforderung für jegliche Beratung in der Gesellschaft bedeutet. Jenseits aller Fachberatung wird es, so habe ich den Eindruck, zukünftig einen generell systematisch erhöhten Bedarf an Unterstützung von Menschen in allen Lebenslagen und sozialen Bereichen zur Bewältigung der steigenden Anforderungen geben und damit auch von Beratung. Oder anders gesagt: Im Zuge der Entgrenzung und Subjektivierung von Gesellschaft entsteht ein sich massiv ausweitender „Markt“ für Beratung in allen Formen und auf allen Ebenen. Und wenn das so ist, könnte man daraus Überlegungen ableiten, was das, jenseits der möglichen neuen Marktchancen, für Beratung inhaltlich bedeuten wird.

Hausinger: Könnten Sie diese Überlegungen näher erläutern?

Voß: Wenn man davon spricht, dass die Gesellschaft auf Selbsterledigung umgestellt wird oder „subjektiviert“ wird und daraus ein neues Niveau von Anforderungen an betroffene Menschen entsteht, dann könnte das für die Funktion der Beratung in der Gesellschaft in dreifacher Hinsicht tief greifende Folgen haben – ich würde das gerne als Fragen formulieren.

Erste Frage: Kann es sein, dass Beratung, bisher eine eher spezielle Funktion in der Gesellschaft für spezielle Gruppen, zu einer **universellen gesellschaftlichen Aufgabe** wird? Oder anders formuliert: Kann es sein, dass Beratung in allen Arbeits- und Lebensberei-

chen objektiv immer wichtiger wird? In meinen Augen gibt es deutliche Indizien dafür, dass dies jetzt schon abläuft: Der erstaunliche Boom von Coaching, die Konjunktur von therapieähnlichen Trainings- oder Weiterbildungsmethoden in Betrieben (oft mit esoterischem Einschlag), die große Nachfrage nach Lebenshilfeleratur, die erstaunlichen Markterfolge von Ratgebern usw. sind für mich ein erster Hinweis darauf, dass es hier einen riesigen Bedarf an Unterstützung aller Art gibt, der noch zunehmen wird.

Zweite Frage: Bedeutet dies, dass Beratung mehr als bisher **allgemeine Beratung** sein wird oder sein muss? Also eine Beratung jenseits von speziellen Fachberatungen, die generell Personen in der Bewältigung ihres gesamten Alltags und all ihrer Lebensanforderungen unterstützt, sowohl in der Arbeits- wie in der Privatsphäre und nicht zuletzt in öffentlichen Bereichen, etwa als Bürger. Kurz gesagt: Eine basale „Lebensberatung“ könnte zunehmend Teil jeglicher Fachberatung sein – worauf in meinen Augen Fach-

„Selbsterledigung“ und Subjektivierung als gesellschaftliche Megatrends – Was bedeutet das für Beratung?

- **Ist Beratung eine „universelle“ gesellschaftliche Aufgabe?**

Wird Beratung Teil jeder Arbeits- und Lebenssituation mit der Folge eines Booms von Coaching, Lebenshilfe, Ratgebern?

- **„Allgemeine“ Beratung als Kern eines neuen Beratungsideals?**

Wird die unmittelbare Unterstützung der Person und des Alltags zur Grundlage jeder Beratung?

- **Subjektivität als zentraler Bezug von Beratung?**

Wird die Förderung und der Schutz von Subjekteigenschaften zum entscheidenden Thema von Beratung, z.B. zur Bewältigung von „Selbstausschöpfung“ und zum Umgang mit „Selbstüberforderung“?

- **Muss Beratung in Zukunft universelle und allgemeine Beratung sein?**

Beratung für jeden, immer und überall? Wird Beratung in Zukunft offensiv gesellschaftliche Präsenz zeigen? Wird es zur Reaktivierung eines vormodernen Beratungsideals als „guter praktischer Rat“ kommen? Wird Weisheit wichtiger als Wissen, Vertrauen wichtiger als Zuständigkeit?

beratungen bisher möglicherweise nicht ausreichend eingestellt sind.

Dritte Frage: Muss im Zuge eines solchen Prozesses Beratung noch wesentlich mehr als im engeren sehr direkten Sinne auf die **Subjektivität der Klienten** oder generell auf das Thema **Subjektivität in der Gesellschaft** Bezug nehmen? Viele der geschilderten Entwicklungen im Zuge einer Entgrenzung und Subjektivierung von Gesellschaft bedingen, wie angedeutet, Momente der Selbstausschöpfung, Selbstüberforderung und Selbstentfremdung, und sie führen oft zu ernsthaften Selbstgefährdungen des Subjekts. Beratung muss mehr als bisher genau da ansetzen, also den Menschen dabei helfen, ihre Subjektivität zu stärken, um mit den neuartigen Problemen umzugehen, ja, um nicht daran zu zerbrechen. Kurz: Eines der wenigen Rezepte zur Bewältigung der Folgen gesellschaftlicher Subjektivierung ist eine authentische, entfaltete und stabile Subjektivität – und Beratung steht mit an erster Stelle, dabei Unterstützung zu leisten.

Hausinger: Wenn diese drei Vermutungen zutreffen sollten, was heißt das dann konkret für Beratung?

Voß: Die Vermutung einer zunehmend **universellen Funktion von Beratung** erfordert, dass die Profession der Berater/innen wesentlich **offensiver gesellschaftliche Präsenz zeigt**, also aus der Nische austritt. Dieser neue Bedarf einer breiten Beratung könnte dazu führen, dass Berater/innen sich nicht nur als Spezialisten sehen und präsentieren, sondern sich als eine Profession verstehen und präsentieren, die im Kern der Gesellschaft eine zentrale Aufgabe übernehmen.

Die zweite Vermutung, dass Beratung im Zuge des Prozesses sehr viel allgemeiner werden muss, also im Sinne einer Art Lebensberatung auch in den einzelnen Spezialberatungen, könnte bedeuten, dass Beratung noch mal viel grundlegender darauf verwiesen wird, ein sehr basales Beratungsideal zu kultivieren. Ich möchte dies mit einem plakativen und bewusst altmodisch klingenden Begriff beschreiben: **der gute praktische Rat**. Also das Ideal (nach dem sich in meinen Augen viele Menschen sehnen), dass es jemanden geben möge, der einem ganz persönlich rät, was man tun kann, der einen individuell und verständnisvoll unterstützt und handfest verlässlich hilft, wenn es nötig ist – so wie eine erfahrene vertrauensvolle Person einer anderen Person hilft. Es geht mir also um die Vision eines sehr unmittelbaren, menschlich nahen, aber auch gemeinschaftlichen Da-Seins eines ratenden anderen, jenseits der speziellen professionellen Fachberatung, die weiterhin wichtig sein wird. Dies wäre, so vermute ich, eine „Haltung“ von Beratung, die rückwärtsgerichtet erscheinen mag (und es in gewisser Weise auch ist), weil sie Moment der vorprofessionellen und sozusagen lebensweltlichen Beratung

anklingen lässt. Zugleich ist dies für mich ein möglicherweise angesichts der geschilderten Veränderungen zukünftig in ganz neuer Weise (wieder) wichtiges Leitbild – das natürlich nicht einfach das traditionale vormoderne Ideal reaktivieren kann, aber daraus wichtige Orientierungen beziehen könnte, wenn es gelingt, sie ins 21. Jahrhundert zu überführen.

Und die dritte Vermutung würde darauf hinauslaufen, dass Beratung in ganz neuer Weise lernt, **Subjektivität** (die Subjektivität der zu Beratenden wie auch die der Berater/innen) **als Gegenstand und zugleich als Ressource** ernst zu nehmen. Auch hier mit der Idee, dass es mit der gewohnt professionellen, rein fachlichen (und fachlich objektivierten) Sachberatung an vielen Stellen nicht mehr getan ist, möchte ich also betonen, dass es zukünftig mehr als bisher darum geht, dass authentische Subjekte mit authentischen Subjekten interagieren und Beratung auf dieser Basis noch einmal ein neues subjektbezogenes Selbstverständnis entwickelt.

Zusammengefasst zu diesen drei Ideen würde ich von einer **„subjektivierten Beratung“** sprechen. Damit meine ich ein Leitbild von Beratung, die sich unmittelbar lebens- und alltagsnah auf Subjektivität bezieht, stärker als bisher lebendige Subjektivität zum Gegenstand macht und als Ressource einsetzt und sich neuen Herausforderungen im Zuge der Subjektivierung von Gesellschaft offensiv stellt.

Hausinger: Dazu möchte ich gerne einige Vertiefungsfragen stellen. Was bedeutet für Sie universelle Beratung oder offensive gesellschaftliche Präsenz von Beratung? Wie könnte das aussehen?

Voß: Ich verstehe Beratung bisher, so wie sie sich in den letzten Jahrzehnten professionalisiert hat, als eine sehr ausdifferenzierte gesellschaftliche Spezialfunktion. Von der Schuldnerberatung über die Drogenberatung bis zur **Bildungsberatung** – eine spezialisierte Funktion für spezialisierte Bereiche, und zwar angesichts von sehr spezialisierten Anforderungen, die in der Gesellschaft entstehen. Bildung ist heutzutage beispielsweise ein sehr anforderungsreiches Geschäft, nicht nur für den, der sie vermittelt, sondern für den „Kunden“, der sich bilden will oder muss und der dazu immer häufiger eine professionalisierte Bildungsberatung braucht. Das wird auch weiter zunehmen.

Schaut man sich dieses Feld aber insgesamt an und auch vor dem Hintergrund dessen, was ich über die Veränderung der Gesellschaft gesagt habe, dann könnte es sein, dass **Beratung nach und nach aus der Nische einer Spezialfunktion austritt** (oder treten sollte) und zu einer **allgemeinen Funktion in der Gesellschaft** wird. Genauso wie wir heute vielleicht Bildung und



Ulrike Heuer

Bildungsberatung als eigenständiges Handlungsfeld der Weiterbildung – Intentionen, Entwicklungen und Forschungen

Erziehung als eine universelle Funktion in der Gesellschaft sehen und nicht mehr nur als eine Spezialfunktion von speziellen Experten für spezielle Gruppen in speziellen Situationen. Bildung und Erziehung ist inzwischen als Funktion anerkannt, die überall in fast jeder Sphäre und fast zu jeder Zeit stattfindet und daher breit gefördert wird.

Ebenso wie es ein **Grundrecht auf Bildung** gibt (zumindest die Forderung danach), sehe ich am Horizont des gesellschaftlichen Wandel, dass es einen zunehmenden objektiven Bedarf nach weitreichender Beratung für jeden und vielleicht irgendwann ein explizit formuliertes **Recht auf Beratung** gibt. Ich brauche als Mitglied der Gesellschaft nicht nur umfassende und inzwischen lebenslange Bildung und Ausbildung, sondern als Mensch in der sich subjektiverenden Gesellschaft benötige ich in letztlich allen Bereichen meines Lebens und in allen Lebensphasen zunehmend intensive beraterische Unterstützung.

An vielen (und immer mehr) Stellen kommen Menschen (und gerade auch qualifizierte Personen) einfach nicht mehr alleine klar. Die unmittelbare Beratung durch den erfahrenen Kollegen bis hin zum Nachbarn oder durch den Freund oder die Freundin oder durch jemanden aus der Familie ist oft entweder nicht mehr gegeben, oder die Kompetenzen sind nicht vorhanden. Familienmitglieder sind oft überfordert, unter schwierigen Umständen, wie die auch immer sein mögen, Beratung zu leisten. Sie sind natürlich wichtig als emotionale Stütze, aber es braucht noch mal und zunehmend eine professionelle Unterstützung.

Oder mit einer anderen zugespitzten Formulierung gesagt: Jeder braucht heute objektiv einen Coach, der ihn begleitet und unterstützt. Ein Coach für jeden Einzelnen, in jeder Lebenssphäre, für alle Lebensfälle und lebensbegleitend. Bisher wird dies nur bestimmten Eliten für einzelne Probleme zugestanden (aber immerhin) – so war das zu Beginn mit der Funktion Bildung auch. Aber es könnte sein, dass dies in der Gesellschaft irgendwann explizit als eine universelle gesellschaftliche Aufgabe erkannt und anerkannt wird, die bewältigt werden muss, will sich die Gesellschaft mit ihren so drastisch steigenden Anforderungen an ihre Mitglieder weiter positiv entfalten. Ob, wann und wie dies eintreten wird, ist schwer zu sagen – und dies ist von mir hier auch nur als ein visionärer (und vielleicht auch provozierender) Gedanke gemeint. Eine Tendenz in diese Richtung sehe ich gleichwohl und möchte deutlich darauf aufmerksam machen. Das meine ich mit **Beratung als universeller Funktion**.

Dies kann auch bedeuten, dass man den Klienten auch in dem Sinne als Subjekt sieht, dass er auch bei

der Beratung in hohem Maße für sich selbst zuständig ist. Man könnte von den **Selbstheilungskräften** reden, die jeder Mensch hat und die in einer subjektivierten Beratung genutzt und gestärkt werden müssen. Systemische Ansätze tun das meines Wissens, d.h., sie gehen davon aus, dass das „System“, also in diesem Fall das Subjekt, sich eigentlich immer selber berät und heilt und der Berater ihn oder sie darin immer nur unterstützen kann. Das heißt also, bei der Beratung wirklich an der Subjekteigenschaft der Menschen anzusetzen, ihre Selbstzuständigkeit und Selbstbewältigungsfähigkeit positiv aufzunehmen und keine Linie von außen vorzugeben, sondern das Subjekt als Subjekt im Beratungsprozess ernst zu nehmen.

Eine Beratung, die so arbeitet, wird sehr **alltagsnah** sein müssen. Das heißt, sie hat pragmatisch dafür zu sorgen, dass die Unterstützung unmittelbar hilft und nachhaltig funktioniert, wie auch immer. Es geht nicht darum, abstrakte Konzepte oder Ziele umzusetzen, sondern darum, sehr genau im Einzelfall zuzuhören und sehr empathisch zu sein in Bezug auf die konkreten Anliegen des Klienten. Ich nannte vorhin das Ideal des „guten Rates“. Ein guter Rat ist der, der nicht eine allgemeine Idee dem zu Beratenden überstülpt, sondern eine Unterstützung sucht, die aus der konkreten Situation des Betroffenen heraus für den jeweiligen Einzelfall entwickelt wird. Ganz praktisch, pragmatisch, nah an den konkreten Alltagsproblemen mit einem umfassenden Blick auf die Gesamtsituation. Danach haben in meinen Augen viele Menschen ein großes Bedürfnis, ja geradezu eine tief liegende Sehnsucht: dass es so etwas gibt, wie einen zuverlässigen Freund, den erfahrenen, verständnisvollen Kollegen oder den guten Verwandten, der sie nicht bevormundet, der ihnen zuhört, der hilft und Rat erteilt und da ist, wenn man ihn braucht.

aus: Supervision, Heft 4/2008, S. 36–39, © Beltz

Dr. Brigitte Hausinger ist Dipl. Supervisorin (DGSV) und Lehrsupervisorin, Stellvertretende Vorsitzende der Deutschen Gesellschaft für Supervision, Lehrbeauftragte an der Universität Kassel und an der Universität Salzburg und Redaktionsmitglied der Fachzeitschrift Supervision.

Der Beitrag gibt einen kurzen Überblick über das Thema und das Entwicklungs- und Forschungsfeld Bildungsberatung in der Weiterbildung. Zu Beginn wird „Bildungsberatung als EU-weites Projekt“ im Rahmen des Lissabon-Vertrages vorgestellt. Beratung, so die strategische Planung, soll als Dienstleistung implementiert werden. Die oft unterschätzte Komplexität von Beratung soll am Beispiel von zwei ausgewählten Teilergebnissen aus größeren erwachsenenpädagogischen Forschungen sichtbar werden.

Daran schließt eine sehr knappe Übersicht von Untersuchungen und Entwicklungen zur Bildungsberatung in der Weiterbildung an. Damit soll ein Eindruck vermittelt werden, wie vielfältig die Beschäftigung damit seit ca. 15 Jahren (verstärkt jedoch in den letzten 10 Jahren) ist. Demgegenüber ist die angestrebte bundesweite Versorgung mit Bildungsberatung noch nicht vorhanden. Der Überblick kann jedoch nicht vollständig sein und greift häufiger auf stichwortartige Hinweise zurück, um eine so kurze Darstellung möglich zu machen. Wer den einen oder anderen Aspekt vertiefen möchte, für den stehen entsprechende Literaturhinweise bereit.

1. Weiterbildungsberatung im Wandel

Beratung in der Weiterbildung ist etwa seit den 1960er/1970er-Jahren ein selbstverständlicher Bestandteil des professionellen Planungshandelns. Traditionell war Beratung ein trägerspezifisches Arbeitsfeld und umfasste (z.B. in Volkshochschulen) üblicherweise die Kurseinstufungsberatung, die Dozenten- und die Lernberatung (Nittel 2009).

Durch neue Verflechtungen von Wirtschaft, Arbeitsmarkt und Weiterbildung soll sich die Rolle von Beratung verstärken. Bildungsberatung wurde ein eigenes Thema in Wissenschaft und Praxis der Erwachsenenbildung. Bildungspolitische Forderungen nach fortlaufender Kompetenzentwicklung auch im Erwachsenenalter (BMBF 2006) und nach bildungsgeleiteten Regulierungen des Arbeitsmarkts verliehen dem Nachdruck.

Bildungsberatung gilt als Brücke zwischen den Individuen und dem Handlungsfeld Weiterbildungsbeteiligung. Ursächlich gab der Lissabon-Prozess den Anstoß, der in der Europäischen Union vertraglich beschlossen wurde. Dieser Vertrag enthält die Leitidee des lebenslangen Lernens (EU-Kommission 2000; Kraus 2001) und wird flankiert von Forderungen nach nationalen Beratungsdiensten (EU-Rat 2004/9286/04).

Sozialwissenschaftliche Begründungen knüpfen häufig an die These von Ulrich Beck an (Beck 1986),

der zunehmende Risikolagen im Lebenslauf konstatierte und daraus steigende Anforderungen an die individuelle Handlungsfähigkeit ableitete. Unwägbarkeiten im Wirtschaftssystem sollen durch individuelles Handeln ausgeglichen werden oder, wie Friebe (2008, S. 46) sagt, Prozesse gesellschaftlichen Strukturwandels ihr Komplement im biographischen Handeln finden. Dabei wird das Individuum als ein Zentrum des konsensualen Handelns gesehen, keineswegs als eigenwilliges, gar widerständiges Wesen, das möglicherweise erst überzeugt werden müsste oder etwa den gestellten Erwartungen nicht entsprechen mag (Heuer 2001).

Bildungsberatung wurde in der Weiterbildung etwa ab 2000 zum eigenständigen Entwicklungs- und Forschungsfeld, dabei bekam sie immer stärker den Charakter einer Dienstleistung (Strobel/Reupold/Pekince 2009). Zurückgegriffen werden konnte auf einige Forschungen, die bereits Mitte der 1990er-Jahre zur Beratung durchgeführt wurden (Balli/Storm 1994; Gieseke/Opelt/Ried 1995) und auf die bis heute Bezug genommen wird.

Der Innovationskreis Weiterbildung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF 2008) wies der Bildungsberatung insgesamt eine Schlüsselstellung für Lernen im Lebenslauf zu.

Pädagogische Erkenntnisse und die Strategie des lebenslangen Lernens

Forschungsergebnisse der Weiterbildung machen deutlich, dass lebenslanges Lernen mit angeschlossenen Beratungsdiensten nicht allein nur eine politisch-strategische Frage des Implementierens ist. Komplexe pädagogische Erkenntnisse sind zu berücksichtigen.

Exemplarisch werden im Folgenden aus zwei Forschungen kurze Beispiele vorgestellt, die Erkenntnisse zur Komplexität alltagsgebundenen Lernhandelns zeigen, d.h. zu Bedarfs- und Motivlagen, die Bildungsentscheidungen betreffen. Sie sollen eine Art Blitzlicht sein, um die Vielfältigkeit zu erhellen, mit der wir es im Feld der Bildungsberatung zu tun haben.

1. Friebe (2008) kommt in seiner Längsschnittuntersuchung zu folgendem Ergebnis. Sobald die Lebensplanung mehr und mehr zur individuellen Aufforderung wird, Diskontinuität und Kontingenz (z.B. im Arbeitsleben) zu bewältigen, entsteht daraus dann aus subjektiver Sicht die Notwendigkeit, biographische Konsistenz und Kontinuität herzustellen (vgl. Friebe 2008, S. 46). Das kann aber nur gesche-



Dr. Ulrike Heuer war bis April 2010 Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Humboldt-Universität zu Berlin, sie ist Lehrbeauftragte an der Helmut Schmidt Universität in Hamburg, im Vorstand des Erwachsenenpädagogischen Instituts Berlin e.V. und Mitglied im Beirat der Heinrich-Böll-Stiftung Bremen. Hohentorsheerstr. 140, 28199 Bremen dr.ulrike.heuer@google mail.com

¹ Friebe1, H. (2008): Die Kinder der Bildungsexpansion und das „Lebenslange Lernen“. Grundla-gen der Weiterbildung. Augsburg

² Bei Friebe1 heißt es: „Selbstreferentialität nimmt also dann überproportional zu, wenn auch die strukturelle Steuerung durch das Wei-terbildungsangebot durch den Betrieb zunimmt“ (Friebe1 2009, S. 354; Friebe1, H.: Die „Kinder“ der Bildungsexpansion – Be-rufliche Qualifikation, Erwerbsarbeit und Wei-terbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung, Heft 4/2009, Gewinner und Verlierer in der Weiterbildung. HVV, S. 345 - 355).

³ Schulenberg/Loeber, Loeber-Pautsch/Phler: Soziale Faktoren der Bil-dungsbereitschaft Er-wachsener, Stuttgart, 1978 (Schulenberg 1991, S. 118)

⁴ Göttinger Studie, Strze-lewicz/Raapke/Schu-lenberg: Bildung und gesellschaftliches Be-wusstsein 1966, 1972 und Hildesheim-Stu-die, Schulenberg: Ansatz und Wirksamkeit von Er-wachsenenbildung, Stutt-gart 1957, 1976 (Schulen-berg 1991, S. 118)

⁵ Schiersmann, C. (2009): Beratung im Kontext le-benslangen Lernens. In: Tippelt/v. Hippel (Hg.): Handbuch Erwachsenen-bildung/Weiterbildung. 3. Auflage, S. 747–767. Wies-baden

hen, wenn dem Subjekt starke, entgegenkommen-de Lernwelten angeboten werden, die ein Gefühl der biografischen Eigenleistung überhaupt erst möglich machen. Optionen zu haben, auswählen zu können muss erfahren und erlebt werden, denn nur dadurch wird subjektive Lernaktivität moti-viert und umgekehrt (vgl. Friebe1 2009, S. 354)². Das heißt, wenn keine Anreize durch eine Auswahl an Lernangeboten und organisierten Lernwelten vor-handen und erreichbar sind, kommt selten Lern-interesse auf. Weiterbildung wird dann nicht Teil der eigenen Identität, und sie gehört auch nicht zu den Handlungen, von denen jede/r annimmt, dass sie im sozialen Feld unbedingt dazugehören. Dar-aus wird deutlich, wie wichtig das Verhältnis von professionell organisierter und öffentlich zugng-licher Weiterbildung und dem (gewünschten) Nach-frageverhalten der Individuen ist.

2. Schulenberg (1991), der sich auf seine³ und die vor-ausgegangenen großen Forschungsstudien⁴ stützt, die heute zu den Leitstudien der Erwachsenenbil-dung zählen, kommt zu folgendem Ergebnis. De-taillierte Lernbedarfsprognosen sind meistens viel zu spekulativ gegenüber realen Faktoren, die die Polyvalenz von Lernmotiven leicht verkennen las-sen.

„Wenn man in der Analyse weiterfragt, so zeigt sich, dass die bewusten oder gefühlten Bildungs-bedürfnisse der Erwachsenen viel stärker mit Be-drfnissen der allgemeinen Lebensgestaltung und mit Erfahrungen im außerberuflichen Lebensvoll-zug verbunden sind, als es zunächst zum Ausdruck kommt. Für die Bevölkerungsmehrheit sind jedoch Möglichkeiten zu einer besseren Lebensgestaltung nur über Veränderungen der beruflichen Verhält-nisse vorstellbar, und der Beitrag, den die Erwach-senenbildung zur Befriedigung dieser Bedürfnisse leisten kann, artikuliert sich nach dem Bild, das man sich von ihr macht, vor allem an der beruf-lichen Weiterbildung. Es gibt keine von den Um-stnden und den Realisierungsmöglichkeiten unabhängige, gleichsam reine Artikulation von Bil-dungsbedrfnissen“ (Schulenberg 1991, S. 115 f.).

„Damit soll detaillierten Bedarfsprognosen nicht der Wert abgesprochen werden. Aber die Erfahrung zeigt, dass sie oft zu spekulativ sind gegenüber den realen Faktoren, die die Erwachsenenbildung be-stimmen und deren objektive und subjektive Kom-plexitt wir hier einsichtig zu machen versuchen“ (ebenda, S. 116).

Daraus lässt sich nicht zuletzt die Aufforderung ab-leiten, die allgemeine Bildung nicht gegenüber der

beruflichen Bildung gering zu schtzen. Und das gesamte Bildungsangebot darf keineswegs zu ein-seitig werden, wenn es weit greifen soll.

II. Kurzer Überblick über Entwicklungen und Forschungen

Strukturieren des neuen Handlungsfeldes Bildungsberatung

Für die strukturelle Ausgestaltung des Beratungs-feldes wurden Vorschläge gemacht und dazu vier Di-mensionen benannt, die grundsätzlich berücksich-tigt werden sollten (Schiersmann/Thiel 2004):

- Integration von Beratung in pädagogisches Han-deln von WeiterbildnerInnen und LehrerInnen (Lernberatung);
- Bildungsberatung als Teilaufgabe verschiedener Institutionen (Kammern, Gewerkschaften etc.);
- Bildungsberatung als eigenständige Institutionen, z. B. autonome Weiterbildungsberatungsstellen für Personen, die nach neuen Erwerbsperspektiven su-chen;
- Bildungsberatung als Aufgabe von Netzwerken und Kooperationsverbnden, z.B. für Orientierungsbe-ratung und mit eigenen Beratungsagenturen (Lern-läden) (vgl. Strobel/Reupold/Pekince 2009)

Schiersmann⁵ macht darauf aufmerksam, dass bei der Gestaltung und Bewertung von Lernprozes-sen die Umorientierung von der Input- zur Output-orientierung eine Veränderung darstellt, die als Paradigmenwechsel charakterisiert werden kann (Inputorientierung ist Bildung und Qualifikation – Outputorientierung ist Kompetenzentwicklung). Daraus schließt sie, dass die individuellen Kompe-tenzentwicklungsstrategien gar nicht mehr ohne professionelle Beratung denkbar sind (Schiersmann 2009, S. 748). Das heißt, vorgezeichnete Qualifizie-rungswege nehmen ab oder lösen sich auf, stattdes-sen müssen individualisierte Pfade (durchs Berufsle-ben verknüpft mit diverser Weiterbildung) gefunden werden.

Originäre Beratungsansätze der Weiterbildung

Die folgenden drei Beratungsansätze sind in der Weiterbildung entwickelt worden und beziehen sich auf Handlungsfelder und Organisationen der Wei-terbildung:

- Aufgabenbezogene und institutionelle Beratung (Balli/Storm 1994)
- Informative, situative und biografische Beratung (Gieseke/Opelt/Ried 1995; Gieseke 2004)

- Personale und organisationale Beratung (Schiers-mann/Remmele 2004)

Die Ansätze für Beratung sind in komplexere Sche-mata aufgeschlüsselt. Hier wird wegen der Kürze des Überblicks auf die Darstellung verzichtet. Diese sche-matische Aufschlüsselung ist jedoch wichtig, wenn man die Beratungsansätze in ihrer Struktur und Viel-falt (der Aufgaben) verstehen will. In den Literatur-hinweisen sind die Orte genannt, an denen sie bei Be-darf aufzufinden und nachzulesen sind.

Personenbezogene Aspekte in Beratungs-ansätzen

Bildungsberatung vermittelt zwischen individuel-ler (bzw. individualisierter) Ausgangssituation und beruflichen Anforderungen, gelenkt durch die Dy-namik des Arbeitsmarktes und die vorhandenen Bil-dungseinrichtungen respektive Bildungsmglichkei-ten. Die Seite der Personen, die Beratung nachfragen (sollen), steht hier im Mittelpunkt.

Die wesentlichen Funktionen von Bildungsbera-tung für individuelle Weichenstellungen werden ge-nannt, sie sind Orientierung, Reflexion und (Entschei-dungs-)Unterstützung (Schlüter 2010).

Temporal-generationale Faktoren strukturieren Bildungsberatung und Weiterbildung. Dabei sind eine Verschränkung von Erfahrungsräumen und das Be-reitstellen von Erfahrungszeiten wichtig (Schmidt-Lauff/Worf 2008).

Die ethische Dimension von Bildungsberatung ist wichtig für die inhaltliche Gestaltung (und auch für die Akzeptanz). Gemeint ist damit, eine Grenze zu ziehen in personalen Beratungsansätzen. Und zwar eine Grenze zwischen einerseits der Freiheit des Ein-zelnen, individuell angemessene Entscheidungen zu finden, und andererseits einer eingreifenden Steue-rung der Individuen gemäß den Interessen der bera-tenden Institution (wie sie z.B. in Beratungen der Ar-beitsagenturen geschieht, Gieseke u.a. sprechen dann von einer Zuweisungsberatung) (Gieseke/Opelt/Ried 1995).

Nutzendimensionen von Bildungsberatung in er-wachsenenpdagogischer Perspektive sollen ermit-telt werden (Käpplinger 2010). Zentral ist, den Nut-zenbegriff nicht nur materiell auszulegen, sondern ihn weiter zu fassen (wie es in der Ökonomie bereits teilweise geschieht) (vgl. ebenda, S. 32).

Formate der Bildungsberatung wurden profiliert, z.B. die Gestaltung von Lernprozessen durch Lern-

beratung (Kemper/Klein 1998), sowie weitere Forma-te wie z.B. Kursberatung, Coaching, Mentoring, kolle-giale Beratung, Mediation etc. (Schlüter 2010).

Kompetenzprofile können mit der ProfilPass-Bera-tung ermittelt werden. Diese Art der Beratung dient der Bilanzierung und der Anerkennung von individu-ellen Kompetenzen und soll dazu beitragen, vorhan-dene Kompetenzen auch weiterzuentwickeln (Brett-schneider/Seidel 2007).

Beratung unterstützt Weiterbildungs-entscheidungen

Kern einer Beratungssituation ist die Vorberei-tung der individuellen Weiterbildungsentscheidung des/der Ratsuchenden. Daher ist das Thema Wei-terbildungsentscheidung ein bedeutender Teil des Be-ratungsfeldes. Wichtiger Faktor, um Entscheidungen treffen zu können, ist das Verhältnis von Emotionen und Rationalität.

Pädagogische und psychologische Begründungs-ansätze für Bildungsberatung zielen auf Beratung als ein pädagogisches Handlungsmuster der Erkenntnis-generierung (Nittel 2009). Der Anspruch meint, dass am Ende einer Beratung durch den dialogischen Be-ratungsprozess immer eine persönliche Horizont-erweiterung des Ratsuchenden stehen soll.

Emotionen gelten als wesentlicher Entscheidungs-faktor. Das wirft ein neues Licht auf den Bildungs-begriff. (Weiterbildungs-)Entscheidungen folgen also nicht in erster Linie rationalen Prozeduren mit gut begründeten Ausschlussverfahren.⁶ Entscheidungen werden vor allem aufgrund von emotionalen Bewer-tungen ausgelöst (Gieseke 2004). Rationale und sozia-le Faktoren, die in Entscheidungsprozesse eingehen, sind quasi mit Emotionen durchwebt (siehe auch die Tabelle „Gesamtstruktur der Emotionstypen“, Giese-ke 2007, S. 57).

Entscheidungsverlufe (z.B. im beruflichen Han-deln) sind gekennzeichnet durch Unsicherheitsreduk-tion (das geschieht z.B. durch Erfahrungsaustausch). Es werden – entgegen der üblichen Annahme – nur wenige Alternativen diskutiert (Weber/Mayrhofer/Nienhuser/Rodehuth/Rther 1994). Darüber hinaus sind Weiterbildungsentscheidungen in Betrieben auf verschiedenen organisatorischen Ebenen angesiedelt und bewegen sich häufig zwischen konträren Positi-onen. Bei den Bewertungskriterien geht es entweder um pädagogisch sinnvolle Lernbedingungen oder um die vorrangigen betriebswirtschaftlichen Maßstäbe eines Kosten-Nutzen-Verhältnisses oder anderer – dem Marketing dienlichen – Ziele (Heuer 2010).

⁶ „Für die Entwicklung des Lernverhaltens und des Bildungsinteresses für lebenslanges Ler-nen wird der Einfluss von Emotionen und ihre wiederum durch Lernen notwendige Ausdiffe-renzierung offenbar. Be-sonders handlungsbezo-genenes Wissen, das in der beruflichen Weiter-bildung einen großen Raum einnimmt, kann sich nur herausbilden, wenn es neben dem Wis-sen die Handlungsoptio-nen mitbearbeitet, die Kontextbedingungen re-flektiert und individuel-es Umsetzungsinteresse mit einbezieht. Vor die-sem Hintergrund neu-robiologischen Wissens muss es nicht mehr ver-wundern, dass Wissen und Handeln – sowie Ein-stellung und Handeln – nicht wechselseitig auf-einander verweisen. Erst der Bewertungs – und Interpretationsvorgang in einer bestimmten Si-tuation führt zu spe-zifischen Handlungs-konsequenzen“ (Gieseke 2007, S. 88; Gieseke 2007: Lebenslanges Lernen und Emotionen – Wirkungen von Emotionen auf Bil-dungsprozesse aus bezie-hungstheoretischer Pers-pektive. Bielefeld).



Organisations- und professionsbezogene Aspekte in der Bildungsberatung

Seit dem Jahr 2000 gibt es die aufeinanderfolgenden Modellprojekte des Bundesbildungsministeriums zur Entwicklung von Bildungsberatung, ein Programm unter dem Stichwort „Lernende Regionen“ (www.lernende-regionen.info) und ein Programm „Lernen vor Ort“ (www.lernen-vor-ort.info).

Das Modellprojekt zur Entwicklung von „Lernen in ausgewählten Regionen“ sollte kurz gesagt zunächst Netzwerke in ausgewählten Regionen gestalten und im nächsten Schritt Referenzmodelle zur Beratung, zu Organisationsformen, zu einem Geschäftsmodell und zur Qualitätssicherung entwickeln. Ergebnisse zur Netzwerkgestaltung sind z.B. zu finden beim Landesinstitut für Qualifizierung NRW, Hagen (Wohlfahrt 2006; Tippelt u.a. 2009). Die entwickelten Referenzmodelle sind im Rahmen des dreibändigen Werkes „Bildungsberatung im Dialog“ (Arnold/Gieseke/Zeuner 2009) im Band III veröffentlicht. Zusätzlich gibt es auch eine Internetplattform mit „Tools“ zur Bildungsberatung (www.bb-dialog.de).

Bildungsberatung wird als ein mehrdimensionaler Prozess (nicht eindimensional phasenorientiert) verstanden, der mit spezifisch pädagogischer Qualität und mit einem pädagogischem Mandat versehen ist (de Cuvry/Kossack/Zeuner 2009).

Für die Bildungsberatung wurden Organisationsstrukturen als Referenzmodell für Lernende Regionen erschlossen (Gieseke/Pohlmann 2009). Ebenfalls wurden typische Vernetzungsstrategien der Lernenden Regionen erschlossen (Robak/Heuer 2009) und ein spezifisches Geschäftsmodell für eigenständige Beratungsstellen entwickelt (Müller/Knelke 2009). Auch ein Qualitätssicherungsmodell für die Beratungsqualität in einem doppelten Qualitätskontext wurde entwickelt (Arnold/Henkel/Mai/Schneider/Wieckenberg/Wiegerling 2009).

Das Modellprojekt „Lernen vor Ort“ ist ein weiterer Schritt zur Verwirklichung von flächendeckender Bildungsberatung. Das Projekt ist noch nicht abgeschlossen, es geht um Monitoring der regionalen Aus- und Weiterbildung, Schnittstellen-Management für Übergänge (Ausbildung, Beruf, Weiterbildung, Arbeitslosigkeit etc.), Integration von Personen mit Migrationshintergrund.

Darüber hinaus gibt es disziplinäre Perspektiven auf Lernende Regionen, auf regionale Bildungsnetze mit kritischen Einschätzungen und Vorschlägen für

die Realisierung (Matthiesen/Reutter 2003; Nuissl/Dobischat/Hagen/Tippelt 2006).

Datenbankgestützte Systeme der Weiterbildungsinformation dienen als Grundlage für die Recherche bei der professionellen Bildungsberatung (Eckert/Schiersmann/Tippelt 1997).

Modelle der Bildungsberatung wenden sich auch explizit an Organisationen und Wirtschaftsunternehmen, verstanden als Erfolgsstrategie. Denn Organisationen gelten längst nicht mehr als ein starres Gebilde, sondern als ein dynamisches Gebilde mit Veränderungs- und Entwicklungspotenzialen. Dort setzt Organisationsberatung an. Exemplarisch sei hier genannt zum einen Organisationsberatung in Weiterbildungseinrichtungen (Kil 2003) und zum anderen Bildungsberatung in Unternehmen (Göhlich/König/Schwarzer 2007). Die Autoren setzen sich mit den Schwierigkeiten von Konzepten der Beratung, der Wirkung auf organisationale Machtverhältnisse und dem organisationalen Lernen in Unternehmen mit ihren Marktbedingungen auseinander.

(Selbst-)Verständnis und Zielgrößen in der Bildungsberatung

Bildungsberatung meint im Kern immer einen Anspruch auf „Hilfe zur Selbsthilfe“ für den/die Ratsuchende/n, sodass er/sie sich fähig und ermutigt fühlt, das eigene Geschick in die Hand zu nehmen und gut begründete Bildungsentscheidungen zu treffen (de Cuvry/Kossack/Zeuner 2009). Oder, systemisch begründet, geht es um den Anspruch auf eine Förderung der Prinzipien der Selbstorganisation (Schiersmann 2009).

Ziele der Bildungsberatung haben verschiedene Aspekte, einige werden hier genannt:

Personale Zielgrößen

Kompetenzentwicklung und reflexive Handlungsfähigkeit sollen allen Menschen möglich sein (Dehnbostel 2009).

Soziokulturelle Zielgrößen

Beratungskultur soll in komplexer Vielfalt konstituiert werden (Gieseke/Opelt/Ried 1995).

Erwachsenenpädagogische Zielgrößen

Handlungsfelder sollen erschlossen und differenzierte Formate der Bildungsberatung etabliert werden (Schlüter 2010).

Aufgabenbereiche der Weiterbildungsberatung für personen- und organisationsbezogene Beratung sollen ausdifferenziert und in ein systemisches Kontextmodell (vgl. Schiersmann 2009, S. 753) eingefügt und auch eine (systemisch-ressourcenorientierte) Theorie der Beratung entwickelt werden (Schiersmann 2009).

Aus- und Fortbildung für Beratung sollen strukturiert werden, eingebunden in den Europäischen Qualifikationsrahmen EQR (Schiersmann 2009, S. 764).

Aus- und Fortbildung zur Professionalisierung der Bildungsberatung

In der Weiterbildung besteht ein starkes Interesse daran, dieses neue eigenständige erwachsenenpädagogische Handlungsfeld durch Professionalisierung zu sichern und zu stärken. Damit soll der Bildungsberatung insgesamt zugleich gesellschaftliche Anerkennung verschafft werden.

Ein Modell zur Strukturierung von Aus- und Fortbildung in der Weiterbildungsberatung umfasst vier Bereiche: 1. Weiterbildung auf Basisniveau (entspricht EQR 2⁷), 2. auf Beratungspraxis aufbauende Weiterbildung (EQR 3), 3. Studiengänge mit Bachelorabschluss (EQR 5), 4. Studiengänge mit Masterabschluss (EQR 7) (Schiersmann 2009, S. 764).

Zur Qualifizierung von Beratern und Beraterinnen, die in der Bildungspraxis tätig sind, wurden Regionale Qualifizierungszentren (RQZ) in einigen Bundesländern eingerichtet, RQZ gehören zu den Entwicklungen, die im Rahmen des Modellprojekts des BMBF „Lernende Regionen“ zum Aufbau einer Beratungspraxis durchgeführt wurden (Lampe 2009).

Eine Zusatzausbildung für Beratung in der Weiterbildung gibt es als „Fortbildung für Personalentwickler“ bei der Akademie für Weiterbildung e.V.

⁷ Der Europäische Qualifikationsrahmen EQR enthält verschiedene Stufen, und auf diese bezieht sich die Angabe der Zahl neben dem EQR.

der Uni Heidelberg und Mannheim mit dem Titel „Professionell beraten in der Weiterbildung“ – eingeteilt ist die Zusatzausbildung in sieben Module (www.akademie-fuer-weiterbildung.de, Stichwort: Beraten in der Weiterbildung).

Beratung im Kontext von Institutionen

Eine flächendeckende Organisation von öffentlich zugänglichen Bildungsberatungsstellen sowie eine einheitliche Finanzierungsstrategie stehen immer noch aus (Tippelt 1997; Tippelt u.a. 2009). Die Modellprojekte des Bundesbildungsministeriums zu den „Lernenden Regionen“ haben bisher noch nicht dazu geführt, dass die im Rahmen dieser Modellprojekte eingerichteten Bildungsberatungsstellen verstetigt worden sind. Ergebnisse der Evaluation zeigen, dass Erwägungen zur Finanzierung in die Richtung gehen, Beiträge mehrerer Finanziers zu bündeln (neben Weiterbildungseinrichtungen z.B. Kommunen, Betriebe und Wirtschaftsverbände) und auch marktfähige Felder von Beratung (z.B. Kompetenzbilanzierungen, individuelle Coachings, Bildungsdatenbanken) einzurichten (Kuwan/Reupold/Pekince/Tippelt 2009). Auch die Einrichtung eines Fonds wurde vorgeschlagen (Nuissl/Dobischat/Hagen/Tippelt 2006).

Schiersmann weist darauf hin, dass professionelle Beratung immer in institutionellen Kontexten stattfindet und durch diese auch nachhaltig beeinflusst wird (Schiersmann 2009, S. 759). Es ist also nicht gleichgültig, wie Organisation und Finanzierungsstrategie aussehen. Im Weiteren gibt sie zu bedenken, dass eine Übersicht über das heterogene Feld der Beratung und Beratungsdienstleistungen im Weiterbildungsbereich noch vielschichtiger wird, weil die analytisch ausdifferenzierten Beratungsaufgaben nicht eindeutig bestimmten Anbietern zugeordnet werden können.

Das umfängliche Literaturverzeichnis zum Beitrag finden Sie auf der Homepage der DEAE (www.deae.de). Es kann auch bei der Autorin angefordert werden (siehe Kontakt).

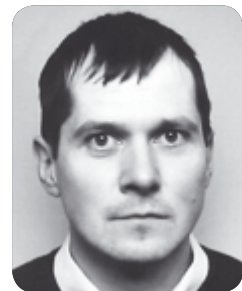
Elisabeth Fernkorn, Martin Merbach und Ingeborg Volger

Bildungsberatung aus tiefenpsychologischer Perspektive



Elisabeth Fernkorn

Diplom-Pädagogin, Supervisorin (DGSv/EK-FuL); Mediatorin; Schwerpunkte: Supervision und Coaching, Fortbildung für Leitungskräfte, Team- und Organisationsentwicklung, Mediation von Arbeitskonflikten



Martin Merbach

Dr. rer. med., Diplom-Psychologe, Systemischer Berater und Familientherapeut; Schwerpunkte: Theorie und Methodik der Einzel- und Paarberatung, Interkulturelle Beratung Auguststraße 80, 10117 Berlin merbach@ezi-berlin.de

Ausgehend von einem entwicklungspsychologischen Verständnis von Bildung werden die Grundideen einer tiefenpsychologisch orientierten Bildungsberatung vorgestellt und an einem Fallbeispiel illustriert. Anhand der Diskussion der Fälle wird deutlich, dass ein biografisches und psychodynamisches Konfliktverstehen die Bildungsberatung bereichert sowie eine Vernetzung von Bildungs- und Lebensberatung zu Synergieeffekten führt.

1. Bildungsberatung allgemein

Angesichts vielfältiger gesellschaftlicher Beschleunigungsprozesse, gebrochener Berufsbiografien, einer stabilen Anzahl von Langzeitarbeitslosen sowie der Ausdifferenzierung der Studien- und Berufsabschlüsse gewinnt die Bildungsberatung immer mehr an Bedeutung. Bildungsberatung findet dabei in verschiedenen Aufgabenfeldern und daraus entwickelten Beratungsformaten wie Professionsberatung, Lernberatung, Berufslaufbahnenentwicklung, Karriereberatung und Weiterbildungsberatung statt. Von den Beratungsinhalten lassen sich informative, situative und biografieorientierte Beratung unterscheiden (Gieseke & Opelt 2004). Dabei geht es bei der informativen Bildungsberatung um die Bereitstellung von Informationen für den Ratsuchenden. Ziel dieses Angebots ist, dass sich der Ratsuchende zwischen alternativen Wahlmöglichkeiten (in der Aus- oder Weiterbildung oder Berufswahl) entscheiden kann. Der Berater besitzt in diesem Kontext hohe informative Kompetenz, kennt sich beispielsweise mit den Inhalten von Weiterbildungen gut aus. Bei der situativen Bildungsberatung geht es eher um die aktuelle Situation des Ratsuchenden, in der dieser ein Bedürfnis nach Weiterbildung hat, aber noch keinen konkreten Wunsch formulieren kann. In der biografieorientierten Bildungsberatung liegt der Schwerpunkt auf der Verbindung der persönlichen Lebensperspektive mit Bildungs- und Qualifizierungsproblemen. Diese Form konzentriert sich darauf, Ambivalenzen in der Entscheidungsfindung, Brüche und Sprünge in den Berufskarrieren erkennbar und verstehbar zu machen.

Wie aus den Beschreibungen dieser drei Typen von Bildungsberatung bereits deutlich wird, sind die Übergänge fließend. So können sich bereits in der Frage nach Informationen zu einem Weiterbildungsangebot Themen der aktuellen Lebenssituation sowie biografische Aspekte verbergen. Für alle drei Fälle braucht der Berater/die Beraterin daher ein Verständnis, dass die Bildungs- und Berufsentscheidungen eines Menschen konflikthafte Lebenssituationen darstellen. Einige Aspekte eines solchen Verstehens werden nun erörtert.

2. Bildung im Kontext lebensgeschichtlicher Entwicklung

Wer sich bilden will, hat Freude am Lernen. Neue, unbekannte Themen lösen bei dem Betreffenden Neugierde und Interesse aus; sie motivieren ihn, sich mit dem Stoff zu beschäftigen, ihn zu erkunden und zu durchdringen, bis er ihn verstanden und sich angeeignet hat. All dies geschieht mit einem Gefühl positiv gestimmter Erwartung und dem Erleben von Befriedigung, wenn es gelungen ist, das Thema zu beherrschen. Es sind viele positive Assoziationen nötig, damit Bildungsangebote als attraktiv wahrgenommen und in Angriff genommen werden können.

Leider provoziert Lernen bei vielen Menschen eher unangenehme und bedrohliche Gefühle wie Anstrengung, Angst, Versagen, Beschämung und Scheitern. Es ist naheliegend, dass vor dem Hintergrund derartig widersprüchlicher Assoziationen Bildungsangebote nicht aufgesucht werden bzw. ihre Durchführung starken Beeinträchtigungen ausgesetzt ist und nicht selten scheitert. Lernen und das Bedürfnis nach Kompetenzerwerb ist demnach keine unabhängige Funktion des Intellekts, sondern ist eingebettet in einen emotional getönten innerpsychischen Kontext, der den Prozess des Lernens ebenso beeinflusst wie das Ergebnis. Insofern muss nachhaltige Bildungsberatung zuvörderst diese emotionalen Prozesse im Blick haben und sie bei der Gestaltung und Begleitung von Bildungsprozessen berücksichtigen.

Woher rühren nun diese unterschiedlichen Einflussfaktoren eines jeden Aneignungsprozesses? Lernen beginnt am Anfang des Lebens. Das Neugeborene kommt in eine Welt, in der ihm zwar schon einiges vertraut ist, weil es vieles bereits intrauterin kennengelernt hat wie z.B. die Stimme der Mutter oder ihren Bewegungsrhythmus sowie unmittelbar nach der Geburt ihren Geruch. Insgesamt jedoch ist es konfrontiert mit einer Unmenge neuer Informationen, deren Bedeutung es im Laufe seiner Entwicklung erst noch erlernen muss. Wie sich dieser Lernprozess gestaltet, ist abhängig von den Erfahrungen, die das Kind im Zusammenhang mit seiner Umwelt, insbesondere seinen relevanten Bezugspersonen, sowie seiner Triebentwicklung und der Entwicklung seiner Ich-Funktionen macht. Er ist eingebettet in einen sozialen Prozess, der sich über Internalisierungs- und Abwehrprozesse zu einem zentralen Aspekt seines Selbstkonzeptes verdichtet. In der Folge werden innerpsychische Haltungen und unbewusste Strebungen als Antwort auf neue und zukünftige Lernaufgaben mobilisiert. Dabei ist die Qualität der Beziehungen, in deren Kontext frühes Lernen stattfindet, von besonderer Bedeutung. Eine sichere Bindung zwischen dem

Säugling und seinen Bezugspersonen ist eine zentrale Voraussetzung für die Entwicklung seines Explorationsbedürfnisses: In dem Maße, in dem das Kind sich sicher gebunden fühlt, kann es seinen explorativen Bedürfnissen in einer lustvollen Weise nachgehen und sich die Welt durch Erkundung und Erfahrung aneignen. Unter der Voraussetzung einer sicheren Bindung wird das Kind bei auftretender Angst oder Spannung dann die Möglichkeit haben, sich Hilfe und Unterstützung zu suchen, um so gestärkt sein Explorationsbedürfnis fortsetzen zu können.

Um sich die Welt anzueignen, bedarf es aber nicht nur einer sicheren Bindung, sondern darüber hinaus auch positiver Erfahrungen im Kontext der Triebentwicklung. Im Zusammenhang mit dem oralen Partialtrieb macht das Kind Erfahrungen mit oral-rezeptiven ebenso wie mit oral-kaptativen Erlebensweisen, die bei positiver Gefühlstönung das „Aufnehmen“ und „sichaneignen“ von (auch intellektueller!) Nahrung zu einer lustvollen Betätigung werden lassen. Umgekehrt können wiederholte Mangel Erfahrungen dazu beitragen, dass das Kind der Welt gegenüber resigniert und sich verschließt, nicht zugreifen kann und nichts Neues mehr in sich aufnehmen möchte, da es keine „gute Nahrung“ mehr erwartet. Im späteren Leben ist die Leistungsfähigkeit dann oft dadurch beeinträchtigt, dass es für den Betreffenden schwer ist, ein dauerhaftes Interesse an Themen zu entwickeln oder sich so mit einem Stoff zu beschäftigen, dass dieser intellektuell erfasst und verarbeitet werden kann.

Die Erfahrungen im Zusammenhang mit der analen Phase sind für die Entwicklung von Lernmotivation von besonderer Bedeutung, als das Kind hier erstmals mit Leistungsanforderungen der Erwachsenenwelt konfrontiert wird, denen gegenüber es sich durch „Retentivität“, d.h. Zurückhaltung bzw. Verweigerung, zur Wehr setzen kann. So kann es passieren, dass sich aus Protest gegenüber zu hohen und rigiden Leistungsanforderungen während dieser Entwicklungsphase spätere Arbeitshemmungen und chronische Lernstörungen entwickeln. Wird die Übernahme von Leistungsanforderungen als ein Akt der Unterwerfung erlebt, kann im schlimmsten Fall eine chronische Verweigerungshaltung jeglicher Leistung gegenüber die Folge sein; sie wird dann zur einzigen Form der Aufrechterhaltung von Autonomie, womit ein eigenständiges und lustbetontes Interesse an weiteren Lern- und Aneignungsprozessen konterkariert wird.

In der darauffolgenden phallischen und ödipalen Entwicklungsphase werden insbesondere Fragen bezüglich der persönlichen Identität und des

Geschlechts- und Generationsunterschiedes thematisiert. Die in diesem Zusammenhang auftauchende Neugier des Kindes konfrontiert die Bezugspersonen mit einer Unzahl von Fragen, deren Beantwortung dem Kind eine latente Akzeptanz bzw. Abwehr gegenüber seinen „neugierigen“ Interessen vermittelt. Hier erfährt das Kind eine wesentliche Haltung seiner Wissbegierde gegenüber, die in späteren Jahren Lernprozessen förderlich ist oder aber zu der Überzeugung führt, dass das Erwerben von Wissen zu mühsam ist und stattdessen z.B. Ersatzbefriedigungen bevorzugt werden.

Unter beziehungs-dynamischem Aspekt spielen aber nicht nur die frühen Bezugspersonen eine wesentliche Rolle bei der Entwicklung einer produktiven Leistungsmotivation, sondern ebenfalls die Erfahrungen, die ein Kind im Klassenverband mit den Mitschülern und Lehrern macht. Findet ein Kind seinen Platz in der Gruppe der Gleichaltrigen und erlebt seine Lehrer im Prinzip als annehmend, unterstützend und konstruktiv, so wird es Lernen als befriedigenden sozialen Austausch erfahren. Umgekehrt machen viele Kinder sowohl im Klassenverband als auch mit Lehrerpersönlichkeiten traumatische Erfahrungen von Angst, Beschämung und Entwertung, die ein Leben lang dazu beitragen können, Lernsituationen mit entwürdigenden Erfahrungen und Gefühlen der Erniedrigung zu assoziieren und in der Folge zu meiden.

¹ Die KJHG-JH-Statistik z.B. weist aus, dass ein Viertel der Anmeldegründe in der Erziehungsberatung Bildungsfragen, Schulleistungs- und Ausbildungsprobleme sind. So wurden beispielsweise in der ersten Dekade dieses Jahrhunderts jährlich ca. 75.000 Fälle von Bildungs- und Leistungsproblemen bei Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen im Alter zwischen 3 und 27 Jahren in Psychologischen Beratungsstellen erfolgreich beraten, Tendenz steigend.

Diese Überlegungen verdeutlichen, dass das Bedürfnis nach Bildung eingebettet ist in einen innerpsychischen Prozess, der immer auch konflikthafte Aspekte beinhaltet. Selbst unter der Voraussetzung einer großen Leistungsbereitschaft ist in jedem Lernprozess mit Ambivalenzen, Blockaden und Frustrationen zu rechnen, die, soll es zu einem erfolgreichen Ergebnis kommen, durch die Aktivierung vieler Ich-Funktionen bearbeitet und überwunden werden müssen. So gehört eine große Frustrationstoleranz, eine gute Affektkontrolle und eine ausgeprägte Angstbewältigung bereits bei ungestörter Lernmotivation zu den wesentlichen Voraussetzungen für das Durchhalten von Lernprozessen. Ist das Bedürfnis nach Wissen und Kompetenz hingegen durch die oben skizzierten



Ingeborg Volger

Dr. phil., Diplom-Psychologin, Psychologische Psychotherapeutin, Psychoanalytikerin, Paartherapeutin; Schwerpunkte: Entwicklungspsychologie, Persönlichkeitspsychologie, tiefenpsychologisch orientierte Therapie und Beratung

² Sie werden in den Weiterbildungen der Ausbildungsinstitute der unter diesem Dach zusammengefassten Verbände (DAJEB; EKfL; BAG) nach den Richtlinien einer gemeinsamen Rahmenordnung realisiert.



Prozesse beeinträchtigt, kommt es innerpsychisch zu einem schweren konflikthaften Geschehen, ohne dessen Auflockerung die erwarteten bzw. geforderten Lernprozesse in der Regel nicht initiiert oder durchgehalten werden können und langfristig zum Scheitern verurteilt sind.

3. Praxisbeispiel: Frau A

Das folgende Fallbeispiel veranschaulicht, in welchem Umfang Bildungsthemen oder -probleme durch innerpsychische Konflikte determiniert sind und wie mithilfe psychologischer Beratung eine Bearbeitung dieser Themen möglich wird.

Frau A ist 23 Jahre alt und meldet sich zur Beratung in einer kirchlichen Beratungsstelle an, weil sie vor entscheidenden beruflichen Weichenstellungen stehe und sie ohne Unterstützung wieder mit einem Scheitern ihrer Lebenspläne rechnen müsse. Sie habe den großen Wunsch, sich eine berufliche Perspektive aufzubauen, doch habe sie bisher immer dann, wenn sich ein beruflicher Einstieg geboten habe, es nicht geschafft, diesen zu Ende zu führen. Nach der mittleren Reife habe sie eine Ausbildung zur Kauffrau für Bürokommunikation begonnen, habe sie aber infolge von Panikattacken abbrechen müssen. Auf Nachfrage wird deutlich, dass sie diese Ausbildung langweilig und „öde“ gefunden habe und sich vom ersten Tag an sicher war, niemals in diesem Beruf arbeiten zu wollen. Diese Ausbildung habe ihr verdeutlicht, dass sie lieber Abitur machen wolle, was sie zwar geschafft habe, aber mit einem so schlechten Notendurchschnitt, dass sie nichts damit anfangen könne. Überhaupt habe sie keine guten Erinnerungen an ihre Schulzeit, es sei schon damals für sie oft kaum möglich gewesen, regelmäßig zum Unterricht zu gehen. Diese Schwierigkeiten hätten nach einem Umzug in der 8. Klasse begonnen, der aufgrund der Scheidung der Eltern notwendig wurde. Nach diesem Umzug habe ihr das Leben keinen Spaß mehr gemacht. Sie sei nur noch in schwarzer Kleidung herumgelaufen, habe sich abgeschottet und sei in der neuen Schule sofort eine Außenseiterin gewesen. Das habe sie sehr belastet, zumal sie auch zu Hause niemanden hatte, an den sie sich hätte wenden können. Ihr Vater sei früh gestorben, und ihre Mutter sei seitdem mit ihr und den beiden älteren Geschwistern völlig überfordert gewesen. Aus dieser Einsamkeit heraus habe sie sich dann einer Kiffergruppe angeschlossen und zu den „Coolen“ gehört. Damit habe sie zwar von den ganzen familiären Problemen nicht mehr viel bemerken müssen, sie habe sich aber auch nicht mehr für die Schule interessiert. Nun befinde sie sich nach verschiedenen Praktika in einer Maßnahme für Jugendliche, die an verschiedene Arbeits- und Ausbildungsmöglichkeiten

heranführen solle, und schaffe es nicht, sich auf die Aufgaben zu konzentrieren. Meist werde sie nach spätestens drei Stunden nervös und müsse dann ins Freie gehen. Wenn das nicht möglich sei, bekomme sie ein Gefühl von Enge, was sich häufig zu regelrechten Angstgefühlen steigere. Sie habe inzwischen den tiefen Wunsch nach einer befriedigenden beruflichen Tätigkeit, wisse aber überhaupt nicht, wie sie dies realisieren könne. Sie habe „totale Panik, wenn ich mein Leben allein in die Hand nehmen soll“. Gleichwohl wünsche sie sich nichts mehr, als ihre Lebensziele selbstständig verfolgen zu können.

Während die Geschwister beide sehr früh die Familie verlassen haben, hatte Frau A als Kind stets den Auftrag, sich um die Mutter und deren Sorgen zu kümmern. Besonders nach der Scheidung war sie konfrontiert mit der Ohnmacht und Unfähigkeit der Mutter, für sie in angemessener Weise zu sorgen und für sie als zuverlässiges und Halt gebendes Gegenüber zur Verfügung zu stehen. So hatte Frau A einerseits sehr früh ein hohes Maß an Verantwortung, blieb aber gleichzeitig intensiv an die überforderte Mutter gebunden und identifizierte sich mit ihrem Autonomiedefizit. Zugleich mobilisierte aber der chronische Mangel an altersgerechter Resonanz eine maßlose Enttäuschung und in der Folge entsprechende Wutgefühle, die dazu führten, dass sie sich ein „cooles“ Auftreten zulegte und sich immer wieder mit Lehrern und Ausbildern anlegte oder sich Leistungsanforderungen gegenüber verweigerte. Damit entwickelte sich im Laufe ihres Lebens eine autodestruktive Haltung, die sie daran hinderte, die beruflichen Entwicklungsschritte zu initiieren, die sie sich wünscht. Aber nicht nur autoaggressive, auch viele Größenfantasien und unerreichbar hohe Ziele führen immer wieder dazu, dass Frau A zunächst zwar sehr motiviert an eine Aufgabe herangeht, bei den ersten auftretenden Hindernissen allerdings keine Möglichkeit hat, mit der sich dann einstellenden Enttäuschung umzugehen. Anstatt derartigen Frustrationen gegenüber eine gewisse Toleranz zu besitzen, eine Fähigkeit, die Menschen bei gelingender altersgemäßer Konfliktbewältigung im Laufe des ersten Lebensjahrzehnts lernen, hatte Frau A immer das Gefühl, „ins Bodenlose“ zu stürzen, wenn sie an ihre Grenzen stieß. In solchen Situationen traten dann Panikattacken auf, die dazu führten, dass sie die jeweilige Aufgabe abbrechen musste. Es wird deutlich, dass hier ein innerpsychisches Geschehen in Gang gesetzt wurde, das bei Frau A trotz ihres bewusst erlebten und formulierten Wunsches nach beruflicher Entwicklung eine unbewusste Dynamik auslöste, die bisher autonome Schritte und damit auch die Berufsfindung konterkarierte. In dem nun aufgenommenen Beratungspro-

zess ging es zunächst darum, die Ich-Funktionen der Klientin zu stärken, indem mit ihr z.B. an der Entwicklung einer größeren Angst- und Frustrationstoleranz gearbeitet wurde. Nachdem dies in Ansätzen gelungen war, konnte die Klientin beginnen, sich mit ihrem destruktiven Mutterintrojekt zu beschäftigen, das die Hinwendung zu ihren Autonomiewünschen immer wieder blockierte und ihr Bedürfnis nach einer beruflichen Bildung verhinderte. Vor dem Hintergrund dieser Entwicklung konnte nun eine konstruktive Begleitung ihrer begonnenen Ausbildung einsetzen, die die Klientin bei den wiederholt auftretenden inneren Konflikten stützte und produktive Lösungsansätze entwickelte.

4. Diskussion

In dem vorgestellten Fall ist eine Bildungsentscheidung der Anlass zum Aufsuchen von Lebensberatung.

Die Überschneidung von Lebensberatung und Bildungsproblemen, die psychologischer Hilfe bedürfen, ist keine Seltenheit, wie ein Blick in die Bundesstatistik für Sozialwesen zeigt: Die KJHG-JH-Statistik z.B. weist aus, dass ein Viertel der Anmeldegründe in der Erziehungsberatung Bildungsfragen, Schulleistungs- und Ausbildungsprobleme sind. So wurden beispielsweise in der ersten Dekade dieses Jahrhunderts jährlich ca. 75.000 Fälle von Bildungs- und Leistungsproblemen bei Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen im Alter zwischen 3 und 27 Jahren in Psychologischen Beratungsstellen erfolgreich beraten, Tendenz steigend.

Aus diesen Zahlen wird deutlich, dass sich die psychologische Beratung zum einen bereits den Bildungsthemen stellt, sich zum anderen jedoch flächendeckender mit den informativen Angeboten vernetzen und wenn es um Informationsvermittlung geht auch an die informative Bildungsberatung weiter verweisen muss.

Das Fallbeispiel illustriert aber auch anschaulich, dass die psychologische Beratung aus einem tiefenpsychologischen Blickwinkel heraus den Auftrag hat, biografische Hintergründe und Konflikte in den Blick zu nehmen, die fast immer mit unzureichend gelösten Konflikten in früheren Lebensphasen verbunden sind und nachhaltigen Lösungsmöglichkeiten den Weg verstellen.

Für die Bildungsberatung als „unabhängiges“ Angebot separiert von psychologischer Beratung bedeutet dies, dass selbst bei Klienten mit einem „einfachen“ Wunsch nach Information ein biografisches und konflikthafte Verstehen des Beraters sinnvoll ist, da jeweils fallabhängig zu prüfen ist, inwieweit innere Themen des Ratsuchenden in den Fokus gerückt und mit Priorität bearbeitet werden müssen. Somit ist für den Bildungsberater auch eine Kompetenz in einem psychodynamischen Fallverstehen sinnvoll und wünschenswert. Solche Kompetenzen und ihre Aneignungsprozesse werden durch die bundesweit gültigen Qualitätsstandards des Deutschen Arbeitskreises für Jugend-, Ehe- und Familienberatung (DAKJEF) beschrieben. Sie werden in den Weiterbildungen der Ausbildungsinstitute der unter diesem Dach zusammengeschlossenen Verbände (DAJEB; EKfUL; BAG) nach den Richtlinien einer gemeinsamen Rahmenordnung realisiert.

Ein weiterer Weg wäre eine verstärkte institutionalisierte Vernetzung und Kooperation dieser Beratungsformate etwa durch die Verzahnung der Bildungsberatung mit den in diesen Verbänden vertretenen über 1.000 Beratungsstellen, die zu fruchtbaren Synergieeffekten führen werden.

Literatur

Gieseke, W. & Opelt, K. (2004): Weiterbildungsberatung II. Studienbrief EB 2001. Kaiserslautern: TU, Zentrum für Fernstudien und Universitäre Weiterbildung.

Rudolf Epping

Weiterbildung und Beratung als pädagogische Aktionsformen und der Umgang mit Paradoxien



Rudolf Epping

Diplom-Pädagoge und Supervisor (DGSv); langjährig tätig als Leiter des Referats Berufliche Weiterbildung im (damaligen) Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, Soest; seit 2008 freiberuflich als Supervisor tätig
Von-Köppen-Weg 1
59494 Soest
02921 / 61491
rudolf.epping@t-online.de

Der Beitrag diskutiert, inwieweit Beratung eine pädagogische Aktionsform ist. Nach der Beschreibung der Unterschiede beider Handlungsfelder fokussiert er das gemeinsame Ziel von Beratungsprozessen, nämlich Mündigkeit und Erweiterung der Autonomie der Ratsuchenden. Weiterhin reflektiert der Beitrag mit aus einer kritisch-zeitdiagnostischen Position die Wirkung von Paradoxien und den Umgang mit Paradoxien in der Beratungspraxis.

Der gesellschaftliche Wandel hat das Bedürfnis der Menschen nach Orientierung und Unterstützung anwachsen lassen. Weiterbildung und Beratung sind gesellschaftliche Institutionen, die versprechen, diesem gestiegenen Bedürfnis nachzukommen.

Dass die Weiterbildung eine pädagogische Aktionsform ist, steht außer Frage. Nicht ganz so selbstverständlich ist es, die Beratung zu den pädagogischen Aktionsformen zu rechnen, obwohl es seit den 1960er-Jahren – angestoßen vor allem durch Klaus Mollenhauer und aktuell weitergeführt von Katharina Gröning – Ansätze gibt, Beratung als pädagogische Aktionsform zu konzeptualisieren.¹

Beratung ist kein genuin „pädagogisches Geschäft“. Beratung findet in ganz unterschiedlichen – und auch nicht pädagogischen – Institutionen statt, z.B. im Sozialamt, in der Arbeitsagentur, bei der Verbraucherzentrale. Beratung ist Bestandteil ganz unterschiedlicher Berufsrollen, wie z.B. Rechtsanwalt, Arzt, Bankangestellter, Verkäufer. Und schließlich sind in der Beratung vor allem Erkenntnisse und Methoden der Psychologie handlungsleitend, sofern überhaupt auf wissenschaftliche Wissensbestände zurückgegriffen wird.

Beratung als pädagogische Aktionsform

Warum aber ist es sinnvoll und berechtigt, die Beratung wie auch die Weiterbildung als eine pädagogische Aktionsform zu begreifen? Zur Klärung dieser Frage möchte ich zunächst einmal einige Unterschiede zwischen Weiterbildung und Beratung erläutern, wobei – um das Ergebnis vorwegzunehmen – sich zeigen wird, dass die Unterschiede nicht prinzipieller Natur sind, sondern eher unterschiedliche Schwerpunktsetzungen darstellen.

In der Weiterbildung werden Thema und Inhalt, eventuell sogar ein elaboriertes Curriculum vorab festgelegt und in der Regel mithilfe eines Ausschreibungstextes möglichen Interessenten zur Kenntnis gebracht. In der Beratung werden Thema, Inhalt und Beratungsanliegen von den Ratsuchenden mitgebracht und bestimmt. Oft muss dabei das „wirkliche“ Beratungsanliegen, das hinter einem vordergründig präsentierten Thema liegt, herausgefunden und im

Beratungsprozess verstanden und präzisiert werden. Das Gemeinsame ist: Auch in der Beratung geht es um Themen und bestimmte Inhalte, und auch in der Weiterbildung müssen Themen und Inhalte oft in einem Aushandlungs- und Verständigungsprozess mit den Teilnehmenden differenziert und präzisiert werden.

In der Weiterbildung geht es um das Lernen für spätere Anwendungssituationen, die meist noch nicht konkret bestimmt oder bekannt sind. In der Beratung geht es um ein bestimmtes, wenn auch manchmal sehr komplexes Problem, das den Ratsuchenden unter erheblichen Entscheidungs- und meist auch Handlungsdruck setzt. Oft besteht ein wesentlicher Teil der Beratungsarbeit darin, den vom Ratsuchenden empfundenen Entscheidungs- und Handlungsdruck so weit zu reduzieren, dass Raum und Zeit für eine sorgfältige Exploration der Problemsituation, für differenziertes Nachdenken und für Selbstreflexion entsteht. Aber: Auch in der Beratung wird – selbstverständlich – gelernt, und auch Veranstaltungen der Weiterbildung werden oft anlassbezogen besucht, um nämlich eine – mehr oder weniger konkret sich abzeichnende – Problemsituation zu bewältigen.

In der Weiterbildung spielt die Wissensvermittlung eine wichtige, wenn nicht die zentrale Rolle. Ziele der Beratung sind demgegenüber Problemlösung, Exploration des Problems samt seines Umfeldes, Wahrnehmungserweiterung, Erarbeitung einer veränderten Sicht, ggf. Entscheidungsfindung und Planung von Handlungsschritten. Aber auch in der Beratung spielt Wissensvermittlung – meist situationsbezogen und punktuell – eine wichtige Rolle, wie andererseits Problemlösung, Problemexploration und Wahrnehmungserweiterung Ziele und Ergebnisse von Weiterbildung sind.

In dieser Weise ließen sich weitere Unterschiede zwischen Beratung und Weiterbildung aufweisen, an denen zugleich die Überschneidungsbereiche deutlich gemacht werden könnten. Den wichtigsten Aspekt, nach dem zu entscheiden ist, ob Beratung zu den pädagogischen Aktionsformen zu rechnen ist oder nicht, sehe ich in der Zielsetzung: *Die Zugehörigkeit zum pädagogischen Bereich ist immer dann gegeben, wenn das Ziel von Beratung die Mündigkeit der Ratsuchenden ist, wenn also der Beratungsprozess auf die Erweiterung der Autonomie der Ratsuchenden abzielt.* Damit ist sowohl eine Vergrößerung des Handlungsspielraums im Umgang mit der Umwelt gemeint wie auch ein Zuwachs an innerer Klarheit im Umgang mit sich selbst, also mit den eigenen Wünschen, Gefühlen, Werten, Interessen und Prioritäten. Gleichzeitig geht es in der Beratung aber immer auch um Sozialisation, also um die Anpassung der Subjekte an gesellschaftlich vorge-

gebene Rollen und Erwartungen.² Daraus ergibt sich eine spezifische Spannung im Beratungsprozess, die immer wieder neu ausbalanciert werden muss.

Die Mündigkeit der Rat suchenden Person wird im pädagogischen Beratungsprozess als prinzipiell vorhanden vorausgesetzt, ist allerdings zeitweilig beeinträchtigt oder partiell im Hinblick auf eine vorhandene Problemlage nicht ausreichend entwickelt. Ziel der Beratung ist schließlich, dass der Ratsuchende „autonom über das verfügen kann, was sich am Ende der Beratung als Lösung oder Entscheidung ergibt“³.

Paradoxien in der Arbeitswelt

Nach diesen eher allgemeinen pädagogischen Ausführungen möchte ich nun einige Überlegungen zur Wirkung von und zum Umgang mit Paradoxien vorstellen und Erfahrungen aus meiner Praxis als Supervisor dazu mitteilen. Zunächst nenne ich vier Beispiele für Paradoxien. Da Supervision Beratung für berufliche Situationen ist, stammen meine Beispiele aus der Arbeitswelt.

1. Zusammenarbeit im Team: Kooperation versus Konkurrenz

Arbeiten im Team und vor allem in wechselnden Teams hat in den vergangenen Jahren stark zugenommen. Teamarbeit bedeutet idealtypisch, dass von einer übergeordneten Instanz ein bestimmter Arbeitsauftrag erteilt wird, ein Maßstab für die Zielerreichung vorgegeben wird und dem Team die benötigten Ressourcen bereitgestellt werden. Die Art der Arbeitsausführung und der Zielerreichung wird dem Team überlassen; das macht seinen Handlungsspielraum aus, begründet aber auch seine Verpflichtung zur Kooperation.

Nun wissen wir aus der Gruppendynamik, dass jede Kooperation in einer Gruppe von Konkurrenz begleitet wird. Insofern sind in jedem Team paradoxe Erwartungen und Interessen anzutreffen. Hinzu kommt, dass in der Praxis die Arbeitsaufgabe keineswegs immer hinreichend klar formuliert wird. Eine weitere Quelle für unklare, manchmal auch widersprüchliche Anforderungen liegt vor, wenn die benötigten Ressourcen nicht in ausreichendem Maße bereitgestellt werden oder wenn die Verantwortlichkeiten innerhalb des Teams unklar geregelt sind.

2. Zielvereinbarungen: Die Illusion der Vertragsfreiheit

Schon die Bezeichnung dieses modernen Führungsinstruments nährt die Illusion, hier würden sich zwei gleichberechtigte Verhandlungspartner begegnen, um miteinander Ziele zu vereinbaren.

Die soziale Situation des Zielvereinbarungsgesprächs birgt die Gefahr in sich, die realen Machtunterschiede zu negieren und die Leitungsfunktion zu verleugnen. Was wie ein vergrößerter Gestaltungsspielraum für den „Mitarbeiter“ daher kommt, entpuppt sich im Zweifel nicht selten als gesteigerter, weil zusätzlich selbst gesetzter Druck, die – wie auch immer vereinbarten – Ziele auch bei widrigen Umständen zu erreichen. In der Praxis hat sich das Führungsinstrument Zielvereinbarung des Öfteren als wenig wirksam erwiesen. Wenn es aber gleichwohl Teil einer betrieblichen Führungsstrategie ist, werden Zielvereinbarungsgespräche geführt, in denen die Vorgesetzten wie die Mitarbeiter gleichermaßen um die Wirkungs- und Konsequenzlosigkeit wissen⁴, eine wahrlich paradoxe Gesprächssituation.

3. Qualitätsmanagement: Qualitätssicherung versus Fachlichkeit

Auch beim Qualitätsmanagement stellt sich nicht selten ein Ressourcenproblem: Die Vorgaben des QM-Systems sollen eingehalten werden, die dazu erforderlichen Arbeitsmittel oder aber die Arbeitszeit, um die Verfahrensregeln einzuhalten, werden nicht ausreichend zur Verfügung gestellt. Außerdem kollidieren Vorgaben des QM-Systems manchmal mit fachlich-professionellen Anforderungen. Gerade in professionalisierten Berufen führt die Abarbeitung von Verfahrensregeln tendenziell zu unprofessionellem Handeln: Professionelles Handeln besteht ja gerade darin, verallgemeinertes, wissenschaftlich abgesichertes Wissen sowie erprobte Handlungsschemata auf den je spezifischen, eben nicht standardisierbaren Einzelfall zu beziehen und im Vollzug der Anwendung zu modifizieren.

4. Kundenorientierung als Schwächung der Berufsposition

Bei diesem weitläufigen Thema möchte ich mich nur auf die Weiterbildung und die dort tätigen Lehrkräfte konzentrieren. Das pädagogisch sinnvolle Prinzip der Teilnehmerorientierung ist durch die Anforderung der Kundenorientierung pervertiert worden. Bei der Beratung von Ausbildern/Ausbilderinnen und Dozenten/Dozentinnen der beruflichen Weiterbildung stelle ich immer wieder fest, dass das Prinzip Kundenorientierung eine Einengung des pädagogischen Handlungsspielraums bewirkt. Die Abschlussbefragung der Teilnehmenden bezüglich ihrer Kundenzufriedenheit sowie die Tatsache, dass die Ergebnisse dieser Befragungen der Leitung der Bildungseinrichtung und dem Kostenträger (z.B. der Bundesagentur für Arbeit) zur Kenntnis gebracht werden, behindern die Lehrkräfte bei ihrer Aufgabe, Anforderungen an Lernleistung und Disziplin in der konkreten Unterrichtssituation durchzusetzen. Tatsächlich kommt

¹ Gröning, K. (2006): Pädagogische Beratung – Konzepte und Positionen, Wiesbaden

² Gröning, K., a.a.O., S. 21

³ Kraft, V. (2009): Pädagogisches Selbstbewusstsein, Paderborn, S. 201–202

⁴ Haubl, R., Voß, G.G. (2009): Psychosoziale Kosten turbulenter Veränderungen, in: Positionen – Beiträge zur Beratung in der Arbeitswelt, Kassel, Heft 1, S. 6

es gelegentlich vor, dass Teilnehmende mithilfe des Rückmeldebogens den Lehrkräften sozusagen ein paar „faule Eier ins Nest legen“. Auf diese Weise wird die Position der Lehrkräfte geschwächt. Das Prinzip Kundenorientierung konfligiert also mit der Kernaufgabe des Lehrpersonals, über verbesserte Qualifikation und ggf. nachholende Sozialisation die berufliche Integration der Teilnehmenden zu fördern⁵.

Die Wirkung von Paradoxien

Welche Auswirkungen hat es nun, wenn Menschen mit Paradoxien zu tun bekommen bzw. paradoxen Anforderungen ausgesetzt sind? Wie aus der griechischen Philosophie bekannt, führt die Paradoxie zunächst einmal in die Aporie, was ja im Wortsinne Weglosigkeit bzw. Ausweglosigkeit bedeutet. Das damit verbundene Gefühl der Ratlosigkeit führt die Betroffenen nicht selten in die Beratung.

Teams oder Einzelpersonen, die von sich glauben, in einer ausweglosen Situation zu sein, sich in einer Sackgasse fühlen und keinen Ausweg sehen, werden von einer niedergedrückten, also depressiven Stimmung erfasst. Diese depressive Reaktion wirkt wie ein Problemverstärker: Der durch die paradoxen Anforderungen eingeengte Handlungsspielraum wird zusätzlich verkleinert, bis schließlich keine befreiende Handlungsmöglichkeit mehr gesehen wird. In solchen Beratungssituationen gebe ich als Supervisor der Emotionalität breiten Raum, indem ich durch empathische Äußerungen deutlich mache, dass ich die bedrückende Situation ernst nehme und annehme. Der Gesprächsverlauf gleicht dann oft einer abwärts gerichteten Spirale. Die Empathie und das unterstützende Vertrauen des Beraters tragen dazu bei, dass die Abwärtsspirale an irgendeiner Stelle angehalten wird und das Team oder der Einzelsupervisor wieder die eigenen Kräfte spüren und – um im Bild zu bleiben – wieder den Weg nach oben finden. Im weiteren Verlauf des Beratungsprozesses geraten dann wieder alte und oft auch neue Handlungsmöglichkeiten in den Blick.

Meiner Meinung nach ist es vor allem der mangelnde Mut, sich dem Überraschenden, manchmal Bedrohlichen, auf jeden Fall Nichtkalkulierbaren der Emotionen auszusetzen, der eine andere, im Vergleich zur depressiven Reaktion nicht weniger problematische Folge der Konfrontation mit Paradoxien nach sich zieht, nämlich die Vereinfachung. Hierbei wird die konfliktreiche Spannung der paradoxen Situation dadurch zu lösen versucht, dass nur der eine Pol gesehen und der andere verleugnet wird. So kann man bei der Teamarbeit die Kooperation preisen und den Konkurrenzaspekt negieren oder bei der Zielvereinbarung den gestiegenen Einfluss genießen, ohne

die größere Selbstbindung wahrzunehmen. Die Zunahme des „positiven Denkens“ nicht nur in der Ratgeberliteratur, sondern auch in Weiterbildung und Beratung spiegelt und verstärkt diesen untauglichen Versuch der Vereinfachung. Auch die Tendenz zu esoterischen Angeboten in der Weiterbildung verstehe ich als Versuch, Spannungen auszuweichen, statt sich mit ihnen auseinanderzusetzen.

Neben depressiver Reaktion und Vereinfachung gibt es die Möglichkeit, mit Anpassung auf Paradoxien zu reagieren. Mit der Frage „Wie kommt der Widerspruch ins Subjekt?“ stellt P. Parin den psychischen Mechanismus der Anpassung folgendermaßen dar: Wenn eine berufliche Rolle paradoxe Anforderungen enthält und wenn jemand eine solche Berufsrolle – durch einen langwierigen und immer auch schmerzhaften Prozess der beruflichen Sozialisation – übernimmt und sich mit ihr durch Handlungen und Haltungen identifiziert, geraten die Widersprüche ins Subjekt. Dann werden die Widersprüche nicht mehr als der Außenwelt zugehörig erlebt, sondern als innerpsychische Widersprüche.⁶ Damit stehen sie der kognitiven Bearbeitung nur noch begrenzt zur Verfügung, sie sind ja Teil meines Selbst geworden, wo sie zeitweilig emotionale Irritationen hervorrufen mit der Folge, dass man in Situationen gerät, wo man „sich selbst nicht (mehr) versteht“. Damit man wieder Klarheit im Umgang mit sich selbst erreichen kann, bedarf es einer selbstreflexiven, die Emotionen einbeziehenden Bearbeitung, um die inneren und äußeren Verhältnisse wieder zurechtrücken zu können.

Die Labilisierung des Selbst

Schließlich möchte ich noch auf eine spezifische emotionale Dynamik hinweisen, die in allen pädagogischen Situationen vorhanden ist, aber verschärft auftritt, wenn Paradoxien mit hineinwirken. Wenn man in einem wichtigen Lebensbereich (z.B. im Beruf, in der Partnerbeziehung oder bei der Selbstpräsentation im öffentlichen Raum) widersprüchlichen Anforderungen ausgesetzt ist, die man nicht erfüllen und nicht „unter einen Hut bringen“ kann, wird das Selbst (im Sinne der psychoanalytischen Selbstpsychologie) mehr oder weniger stark labilisiert. Das gilt besonders dann, wenn diese widersprüchlichen Anforderungen im Innern bzw. als innere erlebt werden. Nun ist unser Selbst in besonderer Weise darauf bedacht, seine Kohärenz mit allen Kräften zu verteidigen. Wenn das Selbst labilisiert wird, kommen zusammen mit der Verunsicherung immer auch Schamgefühle auf. Die Scham ist ein Wächtergefühl, das auftritt, wenn wir unsere Persönlichkeitsgrenzen verletzt oder bedroht sehen⁷, wenn etwas von uns offenbar wird, was wir eigentlich nicht offenbart wissen wollen, z.B. ein

Mangel an Kompetenz, von der wir meinen, dass wir sie eigentlich besitzen sollten.

Nun sind Lernprozesse immer mit Kränkungsgefahren und drohenden Schamgefühlen verbunden.⁸ Jeder kennt Schamsituationen aus der eigenen Schulzeit. In der beruflichen Weiterbildung wird oft übersehen, dass solche Schamgefühle bei Erwachsenen reaktiviert und aktuell belebt werden. Viele Schwierigkeiten zwischen Lehrkräften und Teilnehmenden haben hier ihre Ursache. Teilnehmer, die paradoxen Anforderungen ausgesetzt sind und aufgrund dessen von sich selbst den Eindruck bekommen, fremd und selbst gesetzten Erwartungen nicht entsprechen zu können, weil sie ja, was immer sie tun, den Anforderungen nicht genügen, diese Teilnehmer sind in doppelter Weise Schamgefahren ausgesetzt: zum einen wegen der mit Lernprozessen prinzipiell verbundenen Kränkungsgefahr, zum andern wegen der oben angesprochenen Labilisierung des Selbst.

Das ist die Dynamik aufseiten der Teilnehmenden. Die andere Seite des Geschehens spielt sich aufseiten der Lehrkräfte ab. Deren Selbstbild, erfolgreich und tüchtig zu sein, also ihr Selbstwertgefühl, hängt ja wesentlich von der Bereitschaft der Teilnehmenden zur Mitarbeit und von deren Lernerfolg ab. Teilnehmer, die nicht mitarbeiten und bei denen der erwartete Lernerfolg nicht eintritt, bedeuten für die Unterrichtenden eine Verunsicherung. Von einer solchen Beeinträchtigung des Selbstwertgefühls und Labilisierung des Selbst werden verstärkt besonders engagierte Lehrkräfte erfasst.

Dieses wechselseitige Kränkungspotenzial zwischen Lehrkräften und Teilnehmern ist der Grund für die besondere Brisanz, die pädagogische Situationen grundsätzlich kennzeichnet. Mit zusätzlicher Spannung aufgeladen werden die pädagogischen Situationen, wenn die Teilnehmenden Paradoxien ausgesetzt sind.

Was aber ist zu tun, wenn depressive Reaktionen aufzufangen sowie Vereinfachungen, Anpassungen (im Sinne der Identifikation mit der Rolle) und Schamsituationen vermieden oder abgebaut werden sollen? Welche Unterstützung können Weiterbildung und Beratung bieten?

Zuwendung und Zumutung

Für meine beraterische Praxis ist das Konzept der „zugewandten Konfrontation“, wie es von G. Leuschner beschrieben wurde, zu einem Leitbegriff geworden.⁹ Mit diesem Konzept ist gemeint: Ein Supervisor, der wegen einer schwierigen beruflichen Situation in

die Beratung kommt, der z.B. widersprüchlichen Anforderungen ausgesetzt ist und deshalb irritiert und ratlos ist, vielleicht verzweifelt oder nahe daran zu resignieren, braucht zunächst einmal meine einfühlsame Zuwendung. Es kommt darauf an, dass ich ihn und seine Sicht des Problems verstehe, dass ich seine Irritation und sein Gefühl der Handlungsunfähigkeit möglichst so genau verstehe, als wäre ich selbst in seiner Situation. Diese meine innerliche Parteinahme für seine Position wird vom Supervisor als Unterstützung und Stärkung seiner Person erlebt. Das bewirkt meistens bereits eine deutliche Entspannung. Mehr aber verändert sich nicht, wenn es bei der Zuwendung bleibt.

Die durch das Verstehen eingetretene Entspannung und das durch die Zuwendung entstandene Vertrauen ermöglichen es mir jedoch, mich vorsichtig und Schritt für Schritt von der Sichtweise des Supervisanden wieder zu lösen und die Sichtweisen, Interessen und Gefühle anderer in die Problematik involvierter Personen (z.B. Vorgesetzte, Kollegen, Klienten) ins Gespräch und in die Wahrnehmung zu bringen, einschließlich meiner eigenen Sichtweise. Diese Differenzierung verschiedener Sichtweisen wird vom Supervisor meist als Distanzierung erlebt, und es bedarf immer wieder der einfühlsamen Bearbeitung der Vertrauensgrundlage, damit die Labilisierung des Selbst nicht wieder zunimmt. Denn diese würde erneut zu einer Verengung des Wahrnehmungshorizontes führen.

Als besonders konfrontierend wird die Gesprächsphase erlebt, in der es um das Aufspüren des Eigenanteils der Supervisoranden geht. Diese – meist unangenehmen – Konfrontationen mit den Sichtweisen, Interessen und Gefühlen anderer sowie mit dem Eigenanteil sind aber erforderlich, um Bewegung in die verengte Problemwahrnehmung zu bringen und Veränderungen der Situation und/oder des Verhaltens zu erörtern und vorzubereiten. Es ist also die Verbindung von Zuwendung und Zumutung, die aus der verengten Problemwahrnehmung befreit und jenen kognitiven und emotionalen Freiraum schafft oder wiederherstellt, der Reflexion und Selbstreflexion erst ermöglicht. Reflexion und Selbstreflexion aber sind sozusagen der Königsweg, der die Autonomie des Subjekts wiederherstellt oder erweitert.

In der Praxis der Weiterbildung müssen Zuwendung und Zumutung sicherlich anders gehandhabt werden als in der Supervision, ich glaube aber, dass diese beiden Begriffe auch Richtschnur für das pädagogische Handeln in der Weiterbildung sein können und sollten.

⁵ Epping, R. (2002): Die Bedeutung von Gremien und Supportinstitutionen der Weiterbildung für die Qualitätssicherung, in: Melms, B.: Relevanz rechtlicher Regelungen für die Qualitätssicherung der Weiterbildung auf Ebene der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, hg. vom Bundesinstitut für Berufsbildung, Bielefeld, S. 376/377
⁶ Parin, P. (1992): Der Widerspruch im Subjekt, Hamburg, S. 112–133
⁷ Wurmser, L. (1997): Die Maske der Scham, 3. Auflage, Berlin, S. 74, S. 85

⁸ Den Kränkungsaspekt in pädagogischen Situationen hat Volker Kraft ebenso differenziert wie anschaulich in dem Abschnitt „Kränkungen in Lern- und Lehrprozessen“ beschrieben, in: Kraft, V., a.a.O, S. 129–142
⁹ Lehmenkühler-Leuschner, A., Leuschner, G. (1997): Zur supervisorischen Haltung, in: Forum Supervision, Heft 9, S. 51

Annette Buschmann

Transparenz auf dem Beratungsmarkt - das Internetportal Weiterbildungsberatung NRW



Annette Buschmann
Gesellschaft für innovative Beschäftigungsförderung mbH,
Abt. Beschäftigungsfähigkeit und Beschäftigungssicherung,
Im Blankenfeld 4,
46238 Bottrop
a.buschmann@gib.nrw.de

Der Beitrag stellt das neue Portal „Weiterbildungsberatung in Nordrhein-Westfalen“ (www.weiterbildungsberatung-nrw.de) vor, das gerade ans Netz gegangen einen Überblick über das Beratungsgeschehen in NRW gibt und den Zugang zu zentralen Informationen zu Weiterbildung herstellt und eine Onlineberatung anbietet.

Die Weiterbildungsbeteiligung ist in Deutschland im internationalen Vergleich zu gering. Insbesondere Menschen mit niedriger Qualifikation nehmen zu wenig Weiterbildungsangebote wahr. Deshalb gehört das Lernen über den gesamten Lebenslauf hinweg zu den großen politischen und gesellschaftlichen Herausforderungen in Deutschland. Zentrale Hemmnisse für die Beteiligung an Weiterbildung sind mangelnde Informationen über Bildungsgänge und Angebote und der unklare Nutzen, der aus dem Besuch eines Fortbildungsangebots erwächst. Vor diesem Hintergrund gewinnt Weiterbildungsberatung mehr und mehr an Bedeutung. Beratung unterstützt Individuen sowie Betriebe dabei, notwendige Ausbildungs- und Weiterbildungsentscheidungen auf einer gut vorbereiteten Basis zu treffen.

Wesentliches Element einer Strategie zur Steigerung der Weiterbildungsbeteiligung in Nordrhein-Westfalen ist die Verbesserung der Transparenz der vorhandenen Bildungsberatungsangebote in den Regionen des Landes. Zu diesem Zweck wird neuerdings auch das Internet genutzt.

„Weiterbildungsberatung in Nordrhein-Westfalen“ (www.weiterbildungsberatung-nrw.de) – so lautet der Name eines neuen Internetportals, das einen Überblick über das Beratungsgeschehen in NRW gibt und den Zugang zu zentralen Informationen zu Weiterbildung herstellt. Das Portal ist so konzipiert, dass es die vielfältigen Aktivitäten der Weiterbildungsberatung in NRW unterstützt und weiter vernetzt. Über 200 Beratungsstellen werden hier mit ihren Adressdaten, den Beratungsschwerpunkten und den Kundengruppen dargestellt. Auch die Weiterbildungsberaterinnen und -berater stellen sich vor.

Das Portal richtet sich sowohl an individuelle Ratsuchende wie auch an Unternehmen, die für ihre Personalqualifizierung Auskünfte benötigen. Es gibt verschiedene Möglichkeiten, die passende Beratungsstelle zu finden: über die Eingabe des Ortes oder der Postleitzahl, des Beratungsthemas oder einer Zielgruppe; oder über die Nutzung einer dynamischen Karte von Nordrhein-Westfalen, auf der die passende Beratungsstelle mit der geringsten räumlichen Entfernung leicht gefunden werden kann.

Ratsuchende, die nicht nur eine Beratungsstelle suchen, sondern sich zunächst selbst informieren möchten, finden auf dem Portal Kursdatenbanken für Weiterbildungsangebote und die wichtigsten Förderprogramme für die berufliche Weiterbildung. Darüber hinaus gibt es unter dem Thema „Erwachsenenbildung“ Informationen zu Berufen und Berufswegen, zu Aufstiegs- und Anpassungsfortbildungen, zum Nachholen von Schul- und Berufsabschlüssen und zur Anerkennung von ausländischen Bildungsabschlüssen. Auch Werkzeuge für die Bilanzierung von formal und informell erworbenen Kompetenzen werden aufgelistet. Für Unternehmen sind unter dem Thema „Personalentwicklung“ zahlreiche Informationsangebote, Online-Checks und Tipps für die Personalqualifizierung aufgeführt.

Wer wenig Zeit hat oder in größerer räumlicher Entfernung zur nächstgelegenen Weiterbildungsberatungsstelle lebt, kann sich über das Portal auch im Internet beraten lassen. Nach dem Einloggen (das auch anonym geschehen kann) genügt das Ausfüllen eines kurzen Formulars, um eine persönliche Frage direkt an eine ausgewählte Beraterin bzw. einen Berater zu stellen oder auch an die Redaktion des Portals. Innerhalb von zwei Werktagen liegt dann eine Antwort vor, die entweder abschließend sein oder auch eine Aufforderung zur weiteren Erläuterung des Anliegens enthalten kann. Auf diese Weise kann in Ansätzen ein virtuelles Beratungsgespräch geführt werden, das bei Bedarf in eine vertiefende Beratung vor Ort in einer Beratungsstelle münden kann. Die Weiterbildungsberatungsstellen können durch diese Erweiterung ihres Beratungsangebotes neue Kundinnen und Kunden gewinnen und eine zusätzliche effiziente Beratungsdienstleistung anbieten.



Auch die Beraterinnen und Berater selbst sind Zielgruppe des Portals. In einem internen Bereich werden in einem umfangreichen Informationspool aktuelle Dokumente und Linkempfehlungen zu den Themenbereichen Weiterbildungsberatung, Erwachsenenbildung, Personalqualifizierung, Bildungspolitik und Bildungsforschung aufgelistet. Auch Veranstaltungen

und Fortbildungsangebote werden dort veröffentlicht. Diesen Informationspool können die beteiligten Beraterinnen und Berater aktiv mitgestalten, indem sie sich einloggen und selbst Informationen oder Veranstaltungen eingeben. Diesen internen Bereich nutzen auch die Onlineberaterinnen und Onlineberater. Wenn sie die interne Arbeitsplattform betreten, können Sie sehen, ob eine neue Anfrage für sie vorliegt oder ob für eine bereits begonnene Beratung eine weitere Rückfrage eingegangen ist. Bekommen sie eine Anfrage, die außerhalb ihres Fachgebietes liegt, können sie diese an eine fachlich versierte Beraterin oder einen Berater weiterleiten.

Gefördert wird das Vorhaben vom Europäischen Sozialfonds (ESF), und betrieben wird das neue Onlineportal im Auftrag des Landes NRW von der Gesellschaft für innovative Beschäftigungsförderung mbH (G.I.B.) in Bottrop, einer Landesgesellschaft, die für das Ministerium für Arbeit, Integration und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen arbeitet. Die G.I.B. übernimmt mit ihrer fachlichen Begleitung von Landesprogrammen eine Scharnierfunktion zwischen Land und Regionen. Die Beschäftigungsförderung und damit auch die Förderung der beruflichen Weiterbildung durch zukunftsweisende Instrumente ist ein Aufgabengebiet der G.I.B.

– Anzeige –

Kompetenzen

Grundlagenwerk zum Kompetenzbegriff

Der vollständig aktualisierte Studentext bietet einen umfassenden Einstieg in das Thema Kompetenz aus wissenschaftlicher und bildungspolitischer Sicht. Der Begriff der Kompetenz wird in all seinen Facetten erörtert und gegen Begriffe wie Bildung, Qualifikation und Humankapital abgegrenzt. Autor Dieter Gnahn zeigt, wie Kompetenzen entstehen und wie sie in der Praxis gefördert werden. Er stellt die neuesten und wichtigsten Methoden zur Kompetenzerfassung und -messung vor und erläutert, wo und wie Kompetenzbeurteilungen eingesetzt werden. Das Abschlusskapitel diskutiert offene Fragen der Kompetenzforschung, enthält Tipps für das weitere Studium und gibt einen Ausblick auf zukünftige Entwicklungen.



Dieter Gnahn
**Kompetenzen – Erwerb,
Erfassung, Instrumente**
Studentexte für Erwachsenenbildung
2. aktualisierte Auflage
2010, 132 S., 18,90 € (D)/33,80 €
ISBN 978-3-7639-4244-2
Best.-Nr. 42/0027

wbv.de



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

Clinton Enoch/Martina Pohl

Europäische und nationale Strategien zur Umsetzung der lebensbegleitenden Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung



Dr. des Clinton Enoch
Universität Heidelberg
IBW Institut für
Bildungswissenschaft,
Arbeitseinheit Weiter-
bildung und Beratung,
Akademiestr. 3,
69117 Heidelberg
enoch@ibw.uni-
heidelberg.de



Dipl.-Päd. Martina Pohl
ist wissenschaftliche
Mitarbeiterin am
Institut für Bildungs-
wissenschaft der Rup-
recht-Karls-Universität
Heidelberg. Arbeits-
schwerpunkte: Beratung
in Bildung, Beruf und
Beschäftigung, Quali-
tätsentwicklung, Le-
benslanges Lernen.
Dipl.-Päd. Martina Pohl
Universität Heidelberg
IBW Institut für Bil-
dungswissenschaft,
Arbeitseinheit Weiter-
bildung und Beratung,
Akademiestr. 3,
69117 Heidelberg
pohl@ibw.uni-
heidelberg.de

In den letzten Jahren wurden zahlreiche Anstrengungen unternommen, um Bildungsberatung als wichtige Dimension der Bildungspolitik in der EU sowie in den einzelnen Mitgliedstaaten aufzubauen und zu professionalisieren. Trotz höchst unterschiedlicher Ausgangsbedingungen, historischer Entwicklungen und institutioneller Strukturen ist ein dynamischer Prozess in Gang gekommen, der zu einer Reform bestehender Strukturen lebensbegleitender Beratung geführt hat. Die europäische Politik stützt sich auf zahlreiche EU-Grundsatzpapiere, die vornehmlich in den letzten zehn bis fünfzehn Jahren formuliert worden sind. Nun werden sukzessive einzelne Maßnahmen auf Ebene der Nationalstaaten umgesetzt. Im Folgenden wird zuerst die jüngere europäische Debatte und anschließend die Situation in Deutschland entlang der historischen Entwicklung nachgezeichnet.

Die europäische Diskussion

Eine Ordnung und Nachzeichnung der europäischen Diskussion fällt schwer, da in kurzem Zeitabstand sehr viele wichtige EU-Papiere veröffentlicht wurden. Eine kurze Durchsicht zeigt jedoch eine wechselseitige Abhängigkeit und Abstimmung vieler wichtiger Punkte, sodass man sich auf zentrale Momente konzentrieren kann. Zwei wichtige bildungspolitische Ereignisse stechen hervor und beeinflussen bis heute die Diskussion: die Lissabon-Strategie sowie das EU-Memorandum zum lebenslangen Lernen.

In der Lissabon-Strategie wurden im Jahr 2000 allgemein wirtschaftliche Leitlinien formuliert, die zum Ziel hatten und haben, Europa bis 2010 zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten, wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt zu machen. Für die gesamteuropäische Bildungspolitik, die zeitgleich verhandelt wurde, bedeutete Lissabon die stärkere Betonung wirtschaftlicher Faktoren und der Wettbewerbsfähigkeit. Die Ausrichtung auf Teilhabe, Ressourcenförderung und Aktivierung des Einzelnen bildet auch den Kern des zeitgleich veröffentlichten EU-Memorandums zum lebenslangen Lernen (EU 2000). In der fünften Botschaft „Umdenken in Berufsberatung und Berufsorientierung“ (EU 2000, S. 19) wird betont, dass die lokale Erreichbarkeit der Beratungsangebote und ihre Einbettung in kommunale Strukturen ausgebaut werden sollen. Das Memorandum betont die Verantwortlichkeit des öffentlichen Sektors zur Durchsetzung von Mindestanforderungen, um qualitativ hochwertige Beratungsdienstleistungen anzubieten (EU 2000, S. 20).

Nach dieser ersten ernsthaften Politikstrategie zur Beratung folgten in verschiedenen Studien der OECD und der Weltbank (exemplarisch Watts/ Sultana 2003, OECD 2004a, zusammenfassend Schober 2007) komplexe Strukturanalysen zu den Beratungssystemen der einzelnen Länder. Zentrales Ergebnis dieser Studien ist die Erkenntnis, dass eine Heterogenität der Strukturen und große Spannweite der Entwicklungsstände besteht. Die Empfehlungen stützen sich u.a. auf folgende Punkte: Die Einrichtung altersübergreifender und berufsgleitender Beratung, die Einbindung von Beratungskonzepten in Schulcurricula, leichtere Zugangsmöglichkeiten, einheitliche europäische Qualitäts- und Ausbildungsstandards. In den Studien wird wiederum die Verantwortlichkeit des Staates beim Aufbau und der Schaffung transparenter Rahmenbedingungen betont. Zwar geht man nicht so weit, eine Angleichung der Strukturen in Europa zu empfehlen, jedoch ist die langfristig angelegte Politik gleichwohl auf ein „Best-Practice“-Modell orientiert. Ziel ist, trotz unterschiedlicher Strukturen ein in allen Ländern funktionierendes System lebensbegleitender Beratung auf- und ggf. auszubauen.

Neben den Studien sind ferner die EU-Ratsentschlüsse von 2004 und 2008 zu nennen (EU-Rat 2004, EU-Rat 2008). Die in den Entschlüssen festgelegten Prioritäten beziehen sich sowohl auf die Entwicklung eines hochwertigen Beratungsangebotes, zudem auf die Optimierung von Sicherungsmechanismen für die Qualität von Beratungsdienstleistungen, als auch auf die Stärkung von Strukturen der Politik und der Systeme auf regionaler und nationaler Ebene. Die EU-Ratsentschlüsse verleihen dem Prozess eine verbindlichere politische Note, zeigen Entwicklungsmöglichkeiten auf und betonen stärker die Förderung von Fähigkeiten der einzelnen Bürgerinnen und Bürger zur Gestaltung individueller Berufswege in jedem Alter.

Zeitgleich sind Aktivitäten gestartet worden, die stärker operativer Art sind. So wurde ein Handbuch zur Berufsberatung für politisch Verantwortliche veröffentlicht (OECD 2004b), das konkrete Vorschläge unterbreitet, lebenslaufbezogene Beratungsleistungen an Systemübergängen (z.B. Schule – Beruf, Arbeitslosigkeit – Beruf) zu optimieren. In diesem Zusammenhang ist zudem das ELGPN (European Lifelong Guidance Policy Network) zu nennen. Dieses politikberatende Gremium wurde 2007 von den Mitgliedstaaten der EU gegründet und soll den Entwicklungsprozess durch Austausch, Forschung und Konzeptentwicklung unterstützen. Die deutschen Interessen werden in diesem Netzwerk durch Repräsentanten des Bundesministeriums für Bildung und

Forschung, der Kultusministerkonferenz sowie des Nationalen Forums Beratung e.V. vertreten.

Einschätzung der EU-Politik

Interessant an der EU-Politik ist die Orientierung an einheitlichen Zielvorgaben, Standards und Benchmarks. Durch das Fehlen der Möglichkeit, direkt auf die legislative Ebene einzuwirken, setzen die EU-Politik und die EU-Behörden auf eine „Soft-Law“-Strategie, die die einzelnen Länder zur Mitarbeit und zu Handlungen lediglich durch Rahmenvorgaben und eine Förderprogrammatische verpflichtet (Grotluschen/Haberzeth/Krug 2009, S. 351). Die Entwicklung des lebensbegleitenden Beratungskontextes ist insgesamt von der „Methode der offenen Koordinierung“ (MOK) gekennzeichnet (ebd.). Die Soft-Law-Strategie der offenen Koordinierung der Europäischen Union steht im Spannungsverhältnis des seit Jahrzehnten in Deutschland tradierten Subsidiaritätsprinzips, das durch die Aushandlung verschiedener Interessengruppen gekennzeichnet war. Die politische Steuerung durch Förderstrukturen setzt auf den Aufbau eines latenten Handlungsdrucks auf nationaler Ebene, der finanziellen Unterstützung von EU-Programmen für alle Ebenen der Bildungs- und Beschäftigungsförderung sowie die Entstehung einer „Diskurs-Gemeinschaft“, bestehend aus Vertretern aus Politik, Wirtschaft und Wissenschaft.

Die deutsche Diskussion

Die Situation in Deutschland ist mit der europäischen Entwicklung synchronisiert und eng verzahnt. Im Folgenden werden ausgewählte Stationen dieser Entwicklung des öffentlichen Beratungswesens aufgegriffen.

Ähnlich wie auf gesamteuropäischer Ebene haben Studien eine wichtige Funktion.

In der vom BMBF beauftragten Untersuchung von Ramboll Management wurde eine umfassende Bestandsaufnahme der Strukturen der Beratungslandschaft durchgeführt. Die Studie analysierte u.a. Anbieter, Zielgruppen, Anlässe, Methoden, rechtliche und finanzielle Rahmenbedingungen. Der Forschungsauftrag bezog sich des Weiteren auf Empfehlungen zur Qualität und Qualitätssicherung, die in Form von Standards und Qualitätsprofilen erarbeitet wurden (BMBF 2007).

Eine zweite wichtige Studie wurde von Schiersmann u.a. vorgelegt, die stärker den Aspekt der Kompetenzentwicklung von Beratungsfachkräften beleuchtet. Grundlage bildete ein internationaler und intersektoraler Vergleich von Kompetenzkatalogen

und Qualitätsstandards von Beratung. Alle diese Kataloge haben die Professionalisierung des Beratungsfeldes zum Ziel. Ferner beschäftigt sich die Studie mit Aspekten der Qualitätssicherung und -entwicklung auf den drei Ebenen Beratungsprozess, organisationale und gesellschaftliche Rahmenbedingungen (Schiersmann u.a. 2008).

Beide Studien konstatieren, dass es in Deutschland zwar zahlreiche Aktivitäten zur Qualitätsentwicklung und Professionalisierung in der Beratung gibt, z.B. die Orientierung an Leitlinien und eine zunehmende Zahl an Qualifizierungsangeboten, diese Bemühungen jedoch kaum in ein übergreifendes, kohärentes Konzept integriert sind.

Bildungspolitische Auswirkungen

Parallel zu diesen Studien sind die Aktivitäten seitens der Bundesministerien (BMBF, BMAS) zu nennen, die zwei wichtige Gremien initiierten, in denen Politiker, Wissenschaftler und Praktiker vertreten waren bzw. sind.

Im Innovationskreis Weiterbildung (IKWB) wurden wiederum Empfehlungen für die Weiterbildung und das Lernen im Lebenslauf erarbeitet. Einer seiner Arbeitskreise behandelte Fragen der Transparenz, der Qualität, der Professionalität und der Finanzierung von Bildungsberatung. Mit Bezug auf die EU-Ratsentschließung 2004 wird auch hier die explizite Aufforderung ausgesprochen, für Deutschland eine transparente, vernetzte und bereichsübergreifende Beratungsstruktur auf- bzw. auszubauen, die insbesondere eine Professionalisierung der Beratungsfachkräfte beinhaltet (BMBF 2008, S. 17 ff.). Die Empfehlungen des IKWB richten sich nicht nur an den Staat als Rahmengerber und die Verbände, Sozialpartner, Bildungsträger als Anbieter von Beratung, sondern auch an die Bürgerinnen und Bürger selbst, die für ihr individuelles Lernen im Lebenslauf selbst die Verantwortung übernehmen sollen (BMBF 2008, S. 7).

Das Nationale Forum Beratung e.V. (nfb) entstand vor dem Hinter-

Weiterführende Informationen:

Nationales Forum Beratung e.V. (nfb):
www.forum-beratung.de
Projekt Beratungsqualität in Bildung, Beruf und Beschäftigung: www.beratungsqualitaet.net
Programm Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken: www.lernende-regionen.info
Programm Lernen vor Ort: www.lernen-vor-ort.info
BMBF: www.bmbf.de/de/lebenslangeslernen.php
Nationale Agentur Bildung für Europa beim Bundesinstitut für Berufsbildung: www.na-bibb.de
Euroguidance Network: www.euroguidance.net
European Lifelong Guidance Policy Network (ELGPN): elgpn.eu
European Center for the Development of Vocational Training (CEDEFOP): cedefop.europa.eu;
www.cedefop.europa.eu/EN/bibliographies/lifelong-guidance-bibliography.aspx
EU-Bildungspolitik: www.eu-bildungspolitik.de
Das Portal der Europäischen Union: europa.eu/index_de.htm, europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/index_de.htm

Monika Kil

Bewegung und Sport weisen günstige Folgewirkungen für das Lernen auf! – DIE-Forum Weiterbildung zeigt Bildungspotenziale von „Lernen in Bewegung“

grund der internationalen Forderungen, Foren in den EU-Mitgliedstaaten einzurichten, um die länderspezifischen Bedingungen mit der EU-Politik abzustimmen und weiterzuentwickeln. Als gemeinnütziges, parteipolitisch unabhängiges Forum informiert es über aktuelle Entwicklungen, agiert als Ansprechpartner für Praktiker wie für politisch Verantwortliche und bündelt verschiedenste Professionalisierungsaktivitäten.

Praxisebene

Auf operativer Ebene gab und gibt es zahlreiche Aktivitäten zur Umsetzung der genannten Forderungen, zu nennen sind etwa die Förderprogramme „Lernen-Regionen – Förderung von Netzwerken“ sowie aktuell „Lernen vor Ort“. Im Folgenden wird exemplarisch das Projekt „Beratungsqualität in Bildung, Beruf und Beschäftigung“ vorgestellt, das zentrale Diskussionspunkte aufnimmt und eine Abstimmung zwischen Praxis, Forschung und Politik zum Ziel hat.

Das Projekt ist der bereits genannten Methode der Offenen Koordinierung verpflichtet. Vereinfacht bedeutet dies, dass Experten aus verschiedenen Bereichen und Trägerschaften (z.B. Schule, Beruf, Weiterbildung, Verbände, Kammern, Gewerkschaften etc.) in einem konsensorientierten Prozess eingebunden sind, um unterschiedlichste Positionen der Beteiligten abzustimmen. Ziele des offenen Koordinierungsprozesses sind

- die Erarbeitung von gemeinsam getragenen Qualitätsmerkmalen und darauf bezogener Standards,
- die Entwicklung eines Kompetenzprofils für Beratungsfachkräfte, das auch als Grundlage für die Gestaltung von Aus- und Fortbildungsangeboten dienen kann,
- die Erarbeitung eines flexiblen Qualitätsentwicklungsrahmens (QER) in Verbindung mit einem Set von praxisbezogenen Handreichungen zur Umsetzung von Qualitätsaktivitäten und
- die Erarbeitung von Strategieempfehlungen zur nachhaltigen Verankerung von Qualitätsaktivitäten in der Praxis.

Die Praxistauglichkeit und Akzeptanz der entwickelten Qualitätsmerkmale und des Qualitätsmodells werden durch eine heterogen zusammengesetzte Gruppe von Beratungsanbietern erprobt. Um der Vielfalt des Beratungsfeldes möglichst gerecht zu werden, findet die Erprobung u.a. in den Bereichen der Aus- und Weiterbildungsberatung, der schulbezogene Beratung, der Studienberatung und der Beschäftigungs- und Laufbahnberatung statt.

Zusätzlich begleitet ein Koordinierungsbeirat diesen Prozess, um eine Verständigung und Akzeptanz

der erarbeiteten Ergebnisse auf politischer Ebene zu bewirken.

Ausblick

Insbesondere der Aspekt der Nachhaltigkeit ist für den Ausbau und die Stärkung der lebensbegleitenden Beratung in Europa und in Deutschland von großer Wichtigkeit. In Zukunft wird es notwendig sein, Beratung in öffentlicher Trägerschaft langfristig weiterzuentwickeln. Problematisch ist, dass der privatisierte und unternehmensbasierte Beratungsdiskurs (Coaching, Human Resources) von der öffentlichen Entwicklung völlig losgelöst zu verlaufen scheint. Eine stärkere Verzahnung wäre zielführend für eine umfassende Qualitätsentwicklung.

Literaturverzeichnis

BMBF (Hrsg.) (2007): Bestandsaufnahme in der Bildungs-, Berufs- und Beschäftigungsberatung und Entwicklung grundlegender Qualitätsstandards. Abschlussbericht. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung

BMBF (Hrsg.) (2008): Empfehlungen des Innovationskreises Weiterbildung für eine Strategie zur Gestaltung des Lernens im Lebenslauf. Bonn, Berlin: W. Bertelsmann Verlag

EU-Kommission (2000): Memorandum über Lebenslanges Lernen. Brüssel: Kommission der Europäischen Gemeinschaften

EU-Rat (2004): Entschließung des Rates und der im Rat vereinigten Vertreter der Regierungen der Mitgliedstaaten über den Ausbau der Politiken, Systeme und Praktiken auf dem Gebiet der lebensbegleitenden Beratung in Europa (9286/04 Educ 109 Soc 234). Brüssel: Rat der Europäischen Union

EU-Rat (2008): Entschließung des Rates und der im Rat vereinigten Vertreter der Regierungen der Mitgliedstaaten zu einer besseren Integration lebensumspannender Beratung in die Strategien für lebenslanges Lernen (2008/C 319/02). Brüssel: Rat der Europäischen Union

Grotlüschen, Anke/Haberzeth, Erik/Krug, Peter (2009): Rechtliche Grundlagen der Weiterbildung. In: Rudolf Tippelt/Aiga von Hippel (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. S. 347–366

OECD (2004a): Career Guidance and Public Policy. Bridging the Gap. OECD

OECD (2004b): Berufsberatung: Ein Handbuch für politische Verantwortliche. Paris: OECD

Schiersmann, Christiane/Bachmann, Dirk/Dauner, Alexander/Weber, Peter (2008): Qualität und Professionalität in Bildungs- und Berufsberatung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag

Schober, Karen (2007): Berufsberatung im internationalen Kontext. In: Ursel Sickendiek/Frank Nestmann/Frank Engel/Vera Bamler (Hrsg.): Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung. Tübingen: Deutsche Gesellschaft für Verhaltenstherapie. S. 101–115

Watts, Anthony/Sultana Ronald: Laufbahnberatung in 37 Ländern. Unterschiede und Gemeinsamkeiten. Malta: Cedefop

Zwei Tage haben sich Wissenschaftler und Praktiker der Erwachsenenbildung mit dem Einfluss der Bewegung auf Lernleistungen und Lernchancen befasst und sich auch selbst darin ausprobiert. Eingeladen hatte das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V. (DIE). Im Rahmen des 13. DIE-Forums Weiterbildung brachten die Expertinnen und Experten unter dem Motto „Lernen in Bewegung“ zentrale Forschungsbefunde ein und präsentierten Konzepte über die Bedeutung, die körperliche Bewegung für das Lernen und den Erhalt geistiger Fitness für Erwachsene besitzt. Im Fokus stand immer ein Wechselverhältnis von Theorie- und Praxisansätzen, die deutlich machen, dass körperliche Bewegung Lernen fördern und unterstützen kann. Wissenschaftler und Praktiker aus verschiedenen Fachbereichen und Wissenschaftsdisziplinen¹ konnten eindrucksvoll belegen – auch mit einem Bewegungsplenum und in Praxis-tests –, welchen Einfluss der bewegte Körper auf individuelles und soziales Lernen besitzt. Mit diesem Tagungskonzept wollte das DIE einen nachhaltigen Impuls geben, um das Thema „Bewegung“ in die Erwachsenenbildung einzubringen.

Drei Ziel- und Aufgabenbereiche wurden bearbeitet:

- Verbesserung der Lernleistung durch Bewegung,
- effektive Vermittlung von Bewegungsabläufen und
- Förderung sozialer Integration und Kompetenz.

Der erste Schwerpunkt „**Verbesserung der Lernleistung durch Bewegung**“ wurde mit der Vorstellung hirnpfysiologischer Erkenntnisse eingeleitet. In zwei Arbeitsgruppen „Experimentelle Befunde und Beispiele für Lernen in Bewegung“ und „Didaktische Konzepte ‚Erleben‘ und ‚Bewegen‘ aus pädagogischer Tradition“ wurde das Thema entfaltet. Insgesamt wurde deutlich, dass Bewegung Gehirnaktivität anregt und somit eine gute Vorbereitung für das Lernen darstellt. Grundlegende hirnpfysiologische Abläufe und die instrumentelle Sicht von Bewegung konnten im Beitrag von Professor Henning Scheich (Leibniz-Institut für Neurobiologie, IfN) verdeutlicht werden. Als Neurowissenschaftler hat er zahlreiche Belege², dass Bewegungsaktivität das Lernen verbessert und Inaktivität Problemlösung behindert. Das zeigte auch die Arbeitsgruppe „Experimentelle Befunde und Beispiele für Lernen in Bewegung“ eindrucksvoll. Professor Michael Falkenstein (Leibniz-Institut für Arbeitsforschung an der TU Dortmund, Leiter der Projektgruppe „Altern und ZNS-Veränderungen“) berichtete aus einer aktuellen Studie mit älteren Menschen, die sich entweder bewegten, entspannten oder Gehirntaining machten. Die Studie zeigt: Bewegungstraining und Gehirnjogging bei Senioren verbessern Aufmerksamkeit,

Interferenz (die verminderte Ablenkbarkeit), Arbeitsgedächtnis und Inhibition (die Reaktionshemmung, d.h.: aus einer Aktivierung heraus etwas notwendigerweise zu stoppen bzw. nicht zu tun). Tendenziell wird nach Michael Falkenstein beim Bewegungstraining eher die Verarbeitungsgeschwindigkeit erhöht, beim Gehirnjogging eher die Genauigkeit. Gleichzeitig erhielten die Teilnehmenden anschauliches Wissen darüber, inwieweit die komplexen Lernvorgänge bei Erwachsenen in der derzeitigen Forschung in experimentelle „Lerndesigns“ umgesetzt werden können und welche Veränderungen kognitiver Prozesse nach Bewegung überhaupt feststellbar sind. Brigitte Calenge (Vive Sprachtraining) ließ alle Teilnehmenden am eigenen Leibe erfahren, wie Sprachenlernen an körperbezogene Übungen angebunden und effektiv werden kann: Einige Teilnehmende ohne jegliche französische Sprachkenntnisse konnten nach der kurzen Bewegungseinheit erstaunlich viele Vokabeln übersetzen, wiederholen und korrekt aussprechen.

Professor Henning Pätzold legte den Fokus auf einen historischen Rückblick verschiedener didaktischer Konzepte zum Thema Bewegung und auf die Fragen, inwieweit diese Konzepte heute noch nutzbar sind bzw. inwieweit an sie angeknüpft werden kann.

Der zweite Schwerpunkt „Effektive Vermittlung von Bewegungsabläufen“ begann mit einem Vortrag, der sich mit der Vermittlung von Bewegung in unterschiedlichen Altersstufen auseinandersetzte. Der Sportpädagoge Professor Ralf Laging (Universität Marburg) eröffnete für die Teilnehmenden eine Transfermöglichkeit von der bewegungsbezogenen Forschung mit Jugendlichen, die Badminton erlernen, auf Erwachsene. Er veranschaulichte drei didaktische Prinzipien, die es für das Lernen von Bewegung mit Erwachsenen auszuprobieren bzw. zu übertragen lohnt: das Lernen am Effekt, das Lernen durch Differenz und das Lernen im Dialog.

Weitere Themen in diesem Kontext waren: Grundlagen von Bewegungslernen in der Gesundheitsbildung (Petra Michels, DBS-Akademie gGmbH) und Aufgaben von Trainer(inne)n und Übungsleiter(inne)n in der Praxis (Ulrich Peter Tischbier vom Bildungswerk des Landessportbundes NRW).

Den dritten Schwerpunkt des Forums „Förderung sozialer Integration und Kompetenz“ leitete Professor Robert Prohl (Leiter der Abt. Sportpädagogik an der Universität Frankfurt) mit dem Vortrag „Bewegungskompetenz als Bildungsdimension“ ein. Seine Untersuchungen stützen die Perspektive sozialen Lernens im Sport: „Die leibliche Bewegung birgt unersetzbare



PD Dr. Monika Kil
Abteilungsleiterin des Forschungs- und Entwicklungszentrums (FEZ), Programmleiterin „Inklusion/Lernen im Quartier“ Deutsches Institut für Erwachsenenbildung e.V. Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen, Heinemannstr. 12-14, 53175 Bonn
kil@die-bonn.de

¹ Pädagogik, Psychologie, Neurobiologie, Arbeitsphysiologie, Sport- und Sprachwissenschaft

² Auf der Basis von Tierversuchen

– Anzeige –

Beratung

Die Beiträge verbinden theoretisch-wissenschaftliche Positionen zu Konzepten, Kontexten und Funktionen von Bildungs- und Berufsberatung mit Ansätzen, Verfahren und Instrumenten für die beratende Praxis. Die breite Themenpalette umreißt die Anforderungen, die Bildungs- und Berufsberater/innen zu bewältigen haben - heute und in Zukunft. Der Band basiert auf der Fachtagung „Zukunftsfeld Bildungs- und Berufsberatung. Praxis trifft Forschung“ von 2010.



Marika Hammerer,
Erika Kanelutti,
Ingeborg Melter (Hg.)
**Zukunftsfeld
Bildungs- und
Berufsberatung**
Neue Entwicklungen aus
Wissenschaft und Praxis
2011, 216 S.,
24,90 € (D)/42,80 Sfr
ISBN 978-3-7639-4704-1
Best.-Nr. 6004137

wbv.de



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



Potenziale sozialer Bildung und Integration, die sich jedoch nicht automatisch entfalten.“

Diese Fragestellung wurde weiter vertieft: Martin Bergmann (Development, Training, Coaching) thematisierte „Erleben und Bewegen: Wirkungen und Ziel(gruppen) von Outdoor-Training und Erlebnispädagogik“. Den Aspekt „Bewegung und Kompetenzentwicklung“ untersuchten Professorin Cornelia Schödlbauer und Dr. Uwe Machwirth für den Hochschulbereich und für Unternehmen. Das Abschlussplenum mit Michael Oenning (Co-Trainer Hamburger Sportverein) und Professor Alexander Woll (Sportwissenschaftler an der Universität Konstanz) „Lehren von Bewegung“ legte seinen Schwerpunkt auf die Vermittlungs- und Motivationsmöglichkeiten des Bewegens aus Sicht des Breiten- und Leistungssports.

Aus dem DIE-Forum Weiterbildung lässt sich folgendes Fazit ziehen: Bewegung und Sport weisen günstige Folgewirkungen für das Lernen auf! Diese sind personaler wie sozialer Art und reichen von der präventiven Gesundheitsförderung bis hin zu intensiver gesellschaftlicher Teilhabe. Angesichts dieser Ergebnisse lässt sich auch die öffentliche Förderung von sportlichen, bewegungsintensiven Weiterbildungsangeboten mehr als rechtfertigen. Wenn dann neben den kognitiven Effekten von Lernen in Bewegung auch neue Zugänge zum Wissenserwerb eröffnet werden und Chancen für Erfahrungsaufbau und Teilhabe entstehen, ergeben sich sehr gute Argumente für die Erhaltung und den Ausbau der Verbindung von Bewegung und Lernen in der Weiterbildung insgesamt.

Die Präsentationen der Referentinnen und Referenten sind auf der DIE-Homepage online gestellt und über diesen Link erreichbar: www.die-bonn.de/institut/die-forum/DIE-Forum-2010/die-forum-2010.aspx.

Liebe Leserinnen und Leser des forum erwachsenenbildung,

„Fernunterricht – ganz nah dran!“ So lautet das Motto unserer Arbeit. Ganz nah dran bedeutet vielerlei: Zunächst natürlich ganz nah dran zu sein, an den Bedürfnissen und Wünschen unserer Lernenden. Es bedeutet aber auch ganz nah dran zu sein, an den Diskursen der Erwachsenenbildung, also an Fragen danach, wie Erwachsene heute lernen können, welche Themen sie interessieren, welche Lernstrategien sie haben, welche Lernhindernisse ihnen im Weg stehen usw. Und es bedeutet schließlich, Theorien und Praxen der Fernstudiendidaktik mit denen der Erwachsenenbildung so zusammenzuführen, dass daraus Maßstäbe für professionalisiertes Handeln abgeleitet werden können. Aus diesem Grund werden wir ab dieser Nummer eine eigene Rubrik zum Thema Fernunterricht und Distance-Learning gestalten.

Wir – das ist die Evangelische Arbeitsstelle Fernstudium im Comenius-Institut. Seit rund 40 Jahren entwickeln und vertreiben wir Bildungsangebote zur persönlichen Weiterentwicklung und zur beruflichen Qualifizierung. Innerhalb der konfessionellen Erwachsenenbildung stellt sie das einzige Fernunterrichtsinstitut dar, das allgemeine und berufliche Weiterbildungsmöglichkeiten anbietet und dabei allen Menschen unabhängig von ihrem Bildungsgrad offen steht. Zu unserem Themenspektrum zählen theologische, pädagogische und lebenspraktische Kurse ebenso wie Schulungen zum Erlernen der alten Sprachen.

Eine besondere Aufgabe der Evangelischen Arbeitsstelle Fernstudium ist ihr Beitrag zur Kompetenz-, Struktur- und Praxisentwicklung in kirchlichen Handlungsfeldern. Ziel dabei ist die Professionalisierung kirchlicher und gemeindlicher Arbeit durch zeit- und ortsunabhängiges Lernmaterial sowohl für ehren- wie hauptamtliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. Damit Sie sich ein Bild von uns machen können: Die Fernstudienstelle unterhält ein kleines Büro im Zentrum von Frankfurt und arbeitet mit Studienbriefautorinnen zusammen, die im ganzen Bundesgebiet verstreut sind. Von Frankfurt aus werden Kursreihen und Studienmaterial konzipiert und an Einzelpersonen oder an Bildungseinrichtungen weltweit verschickt wird. Der Großteil unsere Studienbriefe landet zwar in deutschen Briefkästen aber wir liefern auch regelmäßig nach Madrid, Oslo und sogar nach Südafrika, Südamerika und in die USA.

Die Bedeutung des Fernstudiums wächst in unserer Gesellschaft, weil immer mehr Menschen Weiterbildungsmöglichkeiten suchen, die weitgehend von Ort und Zeit unabhängig sind. Ein Fernstudium ermög-

licht es, Beruf und Bildung oder Familie und Bildung zu verbinden. Es bietet aber auch Lernmöglichkeiten für Menschen, die aufgrund von Behinderungen nicht an Präsenzseminaren teilnehmen können oder wollen, nicht nur weil sie körperlich immobil sind, sondern auch psychisch, weil sie vielleicht einen Sprachfehler haben, entstellt sind oder unter Gruppenängsten leiden. Auch für Menschen im Strafvollzug kann das Fernstudium eine wichtige Alternative zur Weiterbildung sein. Während in großflächigen Ländern wie Kanada selbst Kinder per Fernunterricht beschult werden, richten sich Fernstudienangebote in Deutschland fast ausschließlich an Erwachsene. Fast: Die Deutsche Fernschule in Wetzlar beschult auch Grundschulkin- der im Ausland, z.B. Kinder von Entwicklungshelfern oder Diplomaten in Übersee.

Durch die Weiterentwicklung technologiegestützter Medien hat nicht nur das Fernstudium an Attraktivität gewonnen, vice versa konnte auch der Einsatz neuer Medien von den didaktischen Vorarbeiten des Fernstudiums profitieren. Denn das Fernstudium ist auf einem streng dialogischen Prinzip ausgerichtet, während Präsenzunterricht eigentlich auf der Gruppensituation aufbaut. Face-to-face Situationen kennzeichnen sowohl die Konzeption der Studienbriefe als auch den Dialog beim Umgang mit Einsendeaufgaben. Im traditionellen Seminar hingegen herrscht meistens eine face-to-group Situation vor. Das Fernstudium hat also viel zu bieten und ist dementsprechend eine Branche mit rasanten Zuwächsen. In seiner jüngsten Studie zur Bildungsberatung trägt das Bundesinstitut für berufliche Bildung (BIBB) diesem Umstand Rechnung, indem es seine Beratungsforschung an der Wachstumsbranche Fernstudium ausrichtet. Wir freuen uns deshalb besonders, mit einem Beitrag von Angela Fogolin zu starten, die uns die Ergebnisse dieser Studie hier vorstellen wird.

Wir hoffen, dass wir mit unserer Rubrik zukünftig auch ganz nah dran sind an Ihren Interessen und Ihren Fragen zu sämtlichen Themen rund um Fernunterricht, eLearning und medienunterstütztem Lernen. Unserem dialogischen Verständnis entsprechend, möchten wir Sie nicht nur zum Lesen einladen, sondern auch zum diskutieren, kommentieren, ergänzen ... Sie können uns gerne näher kommen!

In diesem Sinne freuen wir uns auf die Zusammenarbeit mit dem forum erwachsenenbildung und mit Ihnen, den Leserinnen und Lesern dieser Zeitschrift!

Ihr Team von der Evangelischen Arbeitsstelle Fernstudium

Gertrud Wolf



Dr. Gertrud Wolf
Evangelische Arbeits-
stelle Fernstudium
im Comenius Institut,
Heinrich-Hoffmann-
Straße 3,
60528 Frankfurt am
Main
wolf@comenius.de
redaktion@fernstudium-ekd.de

Angela Fogolin

Beratung im Fernlernen – Ergebnisse einer Onlinebefragung



Angela Fogolin
Bundesinstitut für
Berufsbildung
Arbeitsbereich „Qualitätsentwicklung und -sicherung, Fernlernen, Bildungspersonal, DE-QA-VET“
Robert-Schuman-Platz 3
53175 Bonn
Tel: 0228/107 1427
E-Mail: fogolin@bibb.de

1. Hintergrund und Gegenstand der Untersuchung

Im Kontext des lebensbegleitenden Lernens kommt dem Individuum eine weitgehende Selbstverantwortung für die Gestaltung der eigenen Bildungsbiografie und die Erhaltung seiner Beschäftigungsfähigkeit zu (Europäische Kommission 2000). Vor diesem Hintergrund hat Bildungsberatung bildungspolitisch eine strategische Bedeutung gewonnen (vgl. z. B. Europäische Union [EU] 2008 und 2004, Sultana 2004, Bundesländer-Kommission [BLK] 2004), und der quantitative und qualitative Ausbau entsprechender Beratungsangebote soll „Individuen jeden Alters und zu jedem Zeitpunkt ihres Lebens dabei (...) unterstützen, Bildungs-, Ausbildungs- und Berufsentscheidungen auf einer gut vorbereiteten und informierten Basis eigenständig zu treffen und ihr Berufsleben selbst in die Hand zu nehmen“ (Bundesministerium für Bildung und Forschung [BMBF] 2008a, S. 17 f.).

Fast zeitgleich lässt sich in den vergangenen Jahren ein Bedeutungszuwachs von Fernlernen beobachten. Fernlernen wird hier als ein Segment der organisierten (Weiter-)Bildung verstanden, das berufsbildende Fernlehrgänge und Fernstudienangebote, die den Erwerb eines anerkannten akademischen Abschlusses ermöglichen, gleichermaßen umfasst.

Gegenwärtig stellt sich dieses Segment als sehr dynamisch und für Interessierte relativ unübersichtlich dar: So belegen die Fernunterrichtsstatistiken der vergangenen Jahre eine kontinuierliche Zunahme von Anbietern, staatlich zugelassenen Angeboten (Fogolin/Weiß 2010, S. 320) und Teilnahmezahlen (ebd., S. 317). Als Treiber dieser Entwicklung können zum einen der Bologna-Prozess, in dessen Gefolge eine stärkere Durchlässigkeit zwischen nicht akademischer und akademischer beruflicher Bildung angestrebt wird, zum anderen die rasante Entwicklung und gesamtgesellschaftliche Verbreitung der Informations- und Kommunikationstechnologien angesehen werden. Inzwischen werden Bildungsangebote im Fernlernen zunehmend als „Blended Learning“-Arrangements, d. h. netzgestützt, mit kurzfristigen, oft fakultativen Präsenzphasen kombiniert und tutoriell begleitet, durchgeführt. Sie ermöglichen damit ein orts- und weitgehend auch zeitunabhängiges Lernen und eine im Vergleich zu Präsenzangeboten deutlich größere Auswahlmöglichkeit zwischen bundesweiten und internationalen Angeboten. Damit ist Fernlernen insbesondere für sog. „non traditional students“ (wie z. B. Erwerbstätige oder Menschen in der Familienphase) attraktiv. Trotz dieses Bedeutungszuwachses liegen bislang aber „kaum empirische Daten zur Nutzung von Weiterbildungsberatung“ aus der Perspektive der Nachfragenden vor (vgl. Dörner

2010, S. 29f.) und ist auch Fernlernen, hier insbesondere das nicht akademisch ausgerichtete Teilsegment, bislang nur unzureichend erforscht.

Vor diesem Hintergrund führte das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) im Zeitraum 05.10.–27.11.2009 eine Onlineerhebung durch, um Erkenntnisse dazu zu gewinnen, auf welcher (Beratungs-)Basis Nachfragende Auswahlentscheidungen treffen.



Abb. 1 verdeutlicht die der Untersuchung zugrunde liegenden Vorannahmen zum Verlauf des Auswahlprozesses im Vorfeld der Belegung eines berufsbildenden Fernlehrgangs bzw. Fernstudiums.

Quelle: BIBB 2010

2. Methodisches Vorgehen

Insgesamt umfasste das eingesetzte Erhebungsinstrument vier Teilabschnitte:

- Teil 1: Soziodemografische und personenbezogene Fragen
- Teil 2: Fragen zur Nutzung von professionell durchgeführter Beratung
- Teil 3: Fragen zur Nutzung von Informationsquellen
- Teil 4: Fragen zum Auswahl- und Entscheidungsprozess

Vorwiegend kamen standardisierte Fragen zum Einsatz; an einigen Stellen gab es aber auch offene Fragen bzw. Kommentierungsmöglichkeiten.

Die Grundgesamtheit der Onlineerhebung setzt sich aus Personen zusammen, die im Rahmen ihrer beruflichen Bildungsplanung

- an der Belegung eines Fernlehrgangs oder eines Fernstudiums interessiert sind oder
- aktuell an einem entsprechenden Fernlehrgang bzw. Fernstudium teilnehmen bzw.
- daran teilgenommen haben.

3. Ausgewählte Ergebnisse im Überblick

Insgesamt umfasste die Stichprobe 95.891 Personen. In die Auswertung wurden 8.611 Datensätze einbezogen (zur Datensatzbereinigung siehe Fogolin 2010, S. 13–15). Dies entspricht einer Rücklaufquote von ca. 9%.

3.1 Stichprobe

Bei den Befragten dominieren Frauen (Frauenanteil: 53,6%), unter 35-Jährige (56,5%) und (Fach-)Abiturientinnen und -Abiturienten (43,7%) bzw. Personen mit einem mittleren Schulabschluss (37,5%).

Das Gros (57,4%) verfügt über eine bereits abgeschlossene Berufsausbildung, nahezu jede/r Sechste (16,4%) über einen Hochschulabschluss und jede/r Neunte (11,0%) über eine Aufstiegsfortbildung (z. B. als Meister/-in, Fachwirt/-in etc.). Fast drei Viertel der Befragten gehen einer nicht selbstständigen Beschäftigung nach (62,5% in Vollzeit, 9,9% in Teilzeit).

6.363 Befragte (73,9%) sind Fernlernende, also Menschen, die an einem berufsbildenden Fernlehrgang (einschl. hochschulischer Zertifikatslehrgänge) teilnehmen, und 1.699 (19,7%) Fernstudierende bzw. an dem Erwerb eines anerkannten akademischen Abschlusses per Fernstudium Interessierte.

3.2 Beratungswunsch

Im Gesamtrücklauf äußert ein knappes Drittel (32,6%) der Befragten den Wunsch nach einer Beratung im Vorfeld der Belegung. Differenziert man nach dem angestrebten Bildungsziel, zeigen sich deutliche, z. T. statistisch signifikante Unterschiede: Während Personen, die einen ersten akademischen Abschluss anstreben, das größte Interesse an einer Beratung (44,5% Zustimmung) bekunden, sind es bei Personen, die ihr Wissen auffrischen bzw. aktualisieren möchten, (lediglich) 25,6%.

3.3 Bekanntheit und Nutzung von Beratungsangeboten

Bei der Bekanntheit und Nutzung von Beratungsangeboten zeigt sich eindrucksvoll die große Bedeutung der trägergebundenen Beratung (also der Beratung durch die Anbieter selbst) im Auswahlprozess. Andere Beratungsangebote sind zwar z. T. auch recht bekannt, werden aber vergleichsweise selten genutzt. Von eher untergeordneter Bedeutung (sowohl hinsichtlich ihrer Bekanntheit als auch Nutzung) sind hingegen regionale bzw. kommunale Bildungsberatungsstellen.

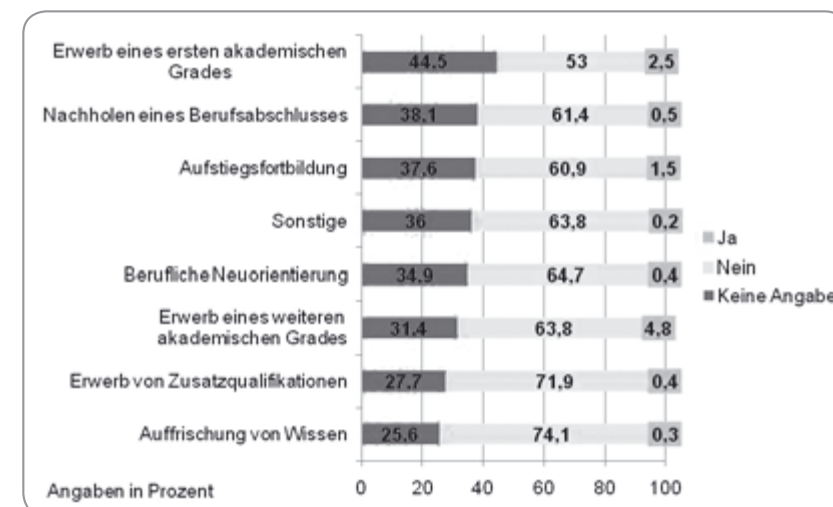


Abb. 2: Bildungsziele und Beratungswunsch

Quelle: BIBB 2010

3.4 Beratungsanliegen

Gegenstände von Beratung können Anliegen „unterschiedliche(r) Reichweite“ (Faulstich 2008, S. 123) sein. Hierzu zählen sowohl Fragen, für deren Beantwortung standardisierte Informationsmaterialien ausreichen, als auch Anliegen, die ihren Bezug in der persönlichen Lebenssituation der Ratsuchenden haben und die daher auch nur individuell geklärt werden können. Um diese vom Beratungsanspruch her unterschiedlichen Klärungsbedarfe nicht zu vermischen, wurden die Relevanz von Informationsbedarfen und persönlichen Klärungsanliegen jeweils getrennt erhoben. In die Auswertung wurden alle Befragten einbezogen, die nach eigenen Angaben eine Beratung genutzt hatten (n = 6.277).

Bei den Sachinformationen stehen Angaben zur beruflichen Verwertbarkeit eines Angebotes und zur formalen Anerkennung des Abschlusses (für 82,3% bzw. 80,7% sehr wichtig oder wichtig) an erster Stelle. Auch zum Angebot selbst (78,3%) bzw. der didaktischen Methode „Fernlernen“ und ihren spezifischen Anforderungen an Lernende (70,4%) gibt es einen hohen Informationsbedarf. Auskünfte zu Finanzierungs- (44,3%) bzw. Förderungsmöglichkeiten (40,2%) werden demgegenüber vergleichsweise wenig nachgefragt. Das Thema „Studieren ohne Abitur“ ist für ca. ein Drittel der Befragten (33,6%) von Bedeutung.

Bei den persönlichen Klärungsbedarfen stehen Fragen zur Vereinbarkeit des Angebotes (bzw. der didaktischen Methode Fernlernen) mit der individuellen Lebenssituation, die für knapp drei Viertel (73,9%) der Befragten sehr wichtig bzw. wichtig sind, an erster Stelle. Auch die Klärung der persönlichen Zulassungsvoraussetzung ist für viele (68,1%)

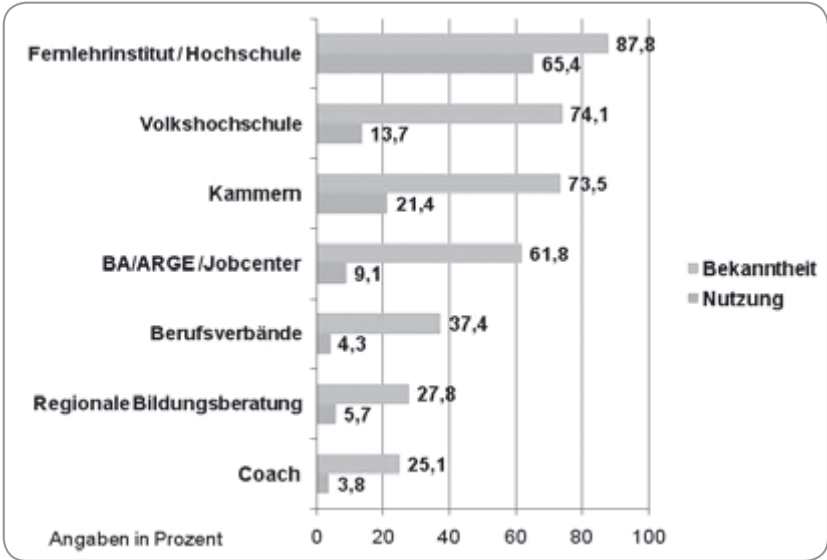


Abb. 3: Bekanntheit und Nutzung von Beratungsangeboten Quelle: BIBB 2010

ein bedeutsames Anliegen. Eine Recherche von für das individuelle Bildungsziel infrage kommenden Angeboten wünschen zwei Drittel (66,5%) und Hilfen bei der Karriereplanung eine deutliche Mehrheit von 57,3%. Immerhin fast die Hälfte der Befragten (49,5%) erwartet vom Beratungspersonal eine Unterstützung bei der Auswahlentscheidung und ca. ein Drittel (35,0%) Hilfe bei einer grundlegenden beruflichen Neuorientierung. Die Bewältigung einer schwierigen Lebenssituation ist im Rahmen des angestrebten beruflichen Bildungsziels für immerhin ein Viertel (25,5%) ein sehr wichtiges bzw. wichtiges Anliegen.

4. Fazit

Im Kontext der individuellen beruflichen Bildungsplanung gewinnt Fernlernen zunehmend an Attraktivität – vermutlich aber nicht für alle Bevölkerungsgruppen gleichermaßen: So sind in der vorliegenden Stichprobe Personen über 45 Jahre bzw. Menschen mit Hauptschulabschluss unterrepräsentiert und Personen ohne Schul- bzw. Berufsabschluss nur marginal vertreten.

Als didaktische Methode setzt Fernlernen ein hohes Maß an Selbstmotivation und Eigeninitiative voraus – entsprechend scheint Beratung im Vorfeld der Belegung für die Mehrheit der Befragten (zunächst) nicht erforderlich und wird ein Beratungswunsch noch am ehesten von Personen, die ein grundständiges Fernstudium anstreben, geäußert.

Im Zuge des Auswahlprozesses nehmen tatsächlich aber deutlich mehr Personen eine Beratung in Anspruch, als die Frage nach dem Beratungswunsch

dies zunächst vermuten lässt. Dabei dominiert die Nutzung trägergebundener Beratungsangebote, bei der ein potenzielles Spannungsverhältnis zwischen dem Vermarktungsinteresse der eigenen Produkte und den Interessen der Ratsuchenden nicht gänzlich ausgeschlossen werden kann (z. B. bei Anliegen wie „Recherche von infrage kommenden Angeboten“ bzw. „Unterstützung bei der Auswahlentscheidung“). Gleichwohl werden trägerunabhängige und neutrale Beratungsangebote seltener genutzt und sind regionale bzw. kommunale Bildungsberatungsstellen bei der Belegung eines Bildungsangebotes im Fernlernen von offenbar nur untergeordneter Bedeutung. Über die Gründe dafür können hier nur Mutmaßungen angestellt werden: Eventuell sind diese Bildungsberatungsangebote, von denen viele im Rahmen der beiden BMBF-Programme „Lernende Regionen“ (www.lernende-regionen.info, Laufzeit: 2001–2008) bzw. „Lernen vor Ort“ (www.lernen-vor-ort.info, Laufzeit: 2009–2013) entstanden sind, noch zu wenig etabliert oder aber ist deren stark auf regionale bzw. kommunale Verankerung hin abzielende Ausrichtung in der Außenwahrnehmung mit dem überregional ausgerichteten Fernlernen nur bedingt zu vereinbaren.

Die didaktische Methode Fernlernen ermöglicht zwar ein orts- und weitgehend zeitunabhängiges Lernen, setzt zugleich aber auch ein hohes Maß an Selbstmanagementfähigkeiten voraus. Daher ist nicht verwunderlich, dass Fragen zur Vereinbarkeit des angestrebten Bildungsangebotes mit der individuellen Lebenssituation (Familie, Arbeit, Freizeit) einen großen Stellenwert einnehmen.

Die ebenfalls hohe Relevanz nach einer Klärung der persönlichen Zulassungsvoraussetzung impliziert, dass Fragen zur Anerkennung von nonformal bzw. informell erworbenen Qualifikationen, Kompetenzen und Berufserfahrungen (inzwischen) für viele (Weiter-)Bildungsinteressierte von großer Bedeutung sind.

Für immerhin ein Viertel der Befragten gilt es, im Kontext der beruflichen Bildungsplanung auch eine schwierige Lebenssituation (z. B. Erkrankung, Arbeitslosigkeit) zu bewältigen. Hier dürften vermutlich nicht nur Bildungsberatungsdienstleistungen („Guidance“), sondern auch psychosoziale Beratungsdienstleistungen („Counselling“) angesprochen sein. Angesichts des ohnehin eher analytischen Charakters dieser Differenzierung, die der Selbstwahrnehmung eines Individuums als ganzheitliches Wesen nur bedingt gerecht wird (vgl. Sultana 2004, S. 36 f.), sollte daher über eine stärkere Verzahnung der beiden Ansätze nachgedacht werden. Dies könnte z. B. in Form einer „Wiederannäherung“ von „Guidance“ und

„Counselling“ im Selbstverständnis des Beratungspersonals (siehe dazu auch das Plädoyer von Nestmann 2011) und/oder durch einen Ausbau der Kooperation zwischen den im Fernlernen relevanten Beratungsanbietern mit psychosozialen Beratungsstellen geschehen.

Literaturverzeichnis

BLK (2004): Strategie für lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland. Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung. Heft 115. URL: http://www.bmbf.de/pub/strategie_lebenslanges_lernen_blk_heft115.pdf (25.01.2011)

BMBF (Hrsg.) (2008a): Empfehlungen des Innovationskreises Weiterbildung für eine Strategie zur Gestaltung des Lernens im Lebenslauf. URL: www.bmbf.de/pub/empfehlungen_innovationskreis_weiterbildung.pdf (25.01.2011)

BMBF (Hrsg.) (2008b): Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland – Eckdaten zum BSW-AES 2007. URL: www.bmbf.de/pub/weiterbildungsbeteiligung_in-deutschland.pdf (25.01.2011)

Dörner, O. (2010): Lifelong Guidance for all? Zum Eckpunktepapier des Nationalen Forums Beratung. In: DIE – Zeitschrift für Erwachsenenbildung, Heft 2, S. 28–31

Europäische Kommission (2000): Memorandum über Lebenslanges Lernen. URL: www.bologna-berlin2003.de/pdf/MemorandumDe.pdf (25.01.2011)

EU (2004): Ratsentschließung „Über den Ausbau der Politiken, Systeme und Praktiken auf dem Gebiet der lebensbegleitenden Beratung in Europa“. URL: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/resolution2004_de.pdf (25.01.2011)

EU (2008): Ratsentschließung „Bessere Integration lebensumspannender Beratung in die Strategien für lebenslanges Lernen“. URL: www.dvb-fachverband.de/fileadmin/download/EU-Ratsentschliessung_BERATUNG-LLL_2008.pdf (25.01.2011)

loads/EU-Ratsentschliessung_BERATUNG-LLL_2008.pdf (25.01.2011)

Faulstich, P. (2008): Von der aufstiegsfördernden Bildungsberatung zur subjektorientierten Lernberatung. In: Loebe, H./Severing, E. (Hrsg.): Stand und Perspektiven der Qualifizierungsberatung. Bielefeld, S. 123–139

Fogolin, A. (2010): (Weiter-)Bildungsberatung im Fernlernen aus Sicht der Nachfragenden. Ergebnisse einer Onlinebefragung. BIBB (Hrsg.). URL: www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/id/6219 (25.01.2011)

Fogolin, A./Weiß, Chr. (2010): Fernunterrichtsstatistik 2009. In: BIBB (Hrsg.): Datenreport zum Bildungsbericht 2010, Kapitel B 2.3. URL: http://datenreport.bibb.de/ar2vove_datenreport_bbb_2010.pdf (25.01.2011)

Nationales Forum Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung (2009): Eckpunkte für ein zeitgemäßes und zukunfts-fähiges Beratungsangebot in Deutschland. URL: www.forum-beratung.de/cms/upload/Aktuelles/News/nfb-Eckpunktepapier_Feb09_final.pdf (25.01.2011)

Nestmann, F. (2011): Anforderungen an eine nachhaltige Beratung in Bildung und Beruf – Ein Plädoyer für die Wiedervereinigung von „Counselling“ und „Guidance“. In: Hammerer, M./Kanelutti, E./Melter, I. (Hrsg.): Zukunftsfeld Bildungs- und Berufsberatung. Neue Entwicklungen aus Wissenschaft und Praxis. Bielefeld, S. 59–81

Niedlich, F./Christ, F./Korte, I./Berlinger, U./Aurich, P. (2007): Bestandsaufnahme in der Bildungs-, Berufs- und Beschäftigungsberatung und Entwicklung grundlegender Qualitätsstandards. BMBF (Hrsg.). URL: www.bmbf.de/pub/berufsbildungsforschung.pdf (25.01.2011)

Schiersmann, C./Bachmann, M./Dauner, A./Weber, P. (2008): Qualität und Professionalität in Bildungs- und Berufsberatung. Bielefeld

Sultana, R. G. (2004): Strategien zur Bildungs- und Berufsberatung. Trends, Herausforderungen und Herangehensweisen in Europa. Cedefop Panorama series 102. Luxemburg

16.05.2011 Augustinerkloster zu Erfurt
„Lebenslanges Lernen zwischen Nützlichkeit und Lebenslust – Themen evangelischer Erwachsenenbildung“ Fachtagung zur Verabschiedung von Petra Herre, veranstaltet von der Deutschen Evangelischen Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (DEAE)
www.deae.de

19. und 20. Mai 2011 Nürnberg
„Nürnberger Tage für Integration“. Die Fachveranstaltung steht unter dem Titel „Mittendrin und doch aneinander vorbei?“, veranstaltet vom BAMF, dem Bundesamt für Migration und Flüchtlinge
www.bamf.de

25. bis 27. Mai 2011 Granada/Spanien
EUCEN, der europäische Verband für wissenschaftliche Weiterbildung und lebenslanges Lernen, führt seine 41. Konferenz durch und feiert gleichzeitig sein 20-jähriges Bestehen. Thema: „Bildung als Recht – Lebenslanges Lernen für alle!“. <http://eucen2011.escuelaposgrado.es>

26. bis 27. Mai 2011 Wien/Österreich
Jahrestagung 2011 der European Association

for Distance Learning (EADL). Konferenzthema: „Keep the wheels turning“. www.eadl.org

14. bis 17. Juni 2011 Malmö/Schweden
Die EAEA (European Association for the Education of Adults) und der ICAE (International Council of Adult Education) veranstalten ihre Jahrestagungen 2011 und eine Konferenz zum Thema „A World Worth Living In – Adult Learning and Education for a Sustainable World“ Gastgeber ist der Swedish National Council of Adult Education (Folkbildningsrådet). www.eaea.org/events

17. Juni 2011 Bonn
Fachtagung „Der 6. Altenbericht-Konsequenzen für die Praxis“ der BAGSO. Dort werden ausgewählte Ergebnisse vorgestellt und diskutiert. www.bagso

14. bis 16. September 2011 Universität Bielefeld
Jahrestagung 2011 der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium (DGWF) e.V. Tagungsthema: „Grenzüber-

schreitungen in der wissenschaftlichen Weiterbildung: Interdisziplinarität, Transnationalisierung, Öffnung“. www.dgwf.net

22. bis 24. September 2011 Hamburg
Universität Hamburg Jahrestagung 2011 der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE. Der Themenschwerpunkt wird „Lernen“ sein. Ein Call for paper steht ab sofort zur Verfügung unter <http://steam.human.uni-potsdam.de/sektion-eb/>

30. September bis 1. Oktober 2011 Erfurt
Ökumenische Fachtagung mit dem Titel „Wir engagieren uns: kompetent und qualifiziert“ zum ehrenamtlichen Engagement in Bildung und Qualifizierung www.kbe-bonn.de

26. bis 27. Oktober 2011 Bielefeld
„Perspektive Bildung 2021 Arbeit und Lernen im Wandel: Chancen für Jung und Alt“ 8. wbv-Fachtagung wagt einen Blick in die Zukunft des Lernens und Arbeitens. W. Bertelsmann Verlag www.wbv-fachtagung.de

„Journal für politische Bildung“

Neue Fachzeitschrift der Jugend- und Erwachsenenbildung

Die Fachöffentlichkeit der außerschulischen Bildung wird in maßgeblicher Form durch die Veröffentlichungen von Trägern, Verbänden und Arbeitsgemeinschaften bestimmt. Die Pluralität dieser Szene dokumentiert sich zudem in trägerübergreifenden Publikationen, wie sie etwa vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) oder vom Bundesausschuss Politische Bildung (bap) herausgegeben werden. So ist der Bundesausschuss, in dem auch die Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (DEAE) mitarbeitet, Herausgeber der Zeitschrift „Praxis Politische Bildung“ (PPB). Der Bundesausschuss – ein Zusammenschluss, in dem rund 30 selbstständige und eigenverantwortliche Träger außerschulischer politischer Bildung bundesweit kooperieren – setzt sich für die Belange der politischen Bildung ein und unterstützt deren Professionalisierung, fachliche Weiterentwicklung und Interessenvertretung.

Das Diskussionsforum PPB (Juventa-Verlag) wurde 1997 vom bap für Fachkräfte und Bildungsverantwortliche, aber auch für den breiten Kreis der Multiplikatoren und Interessenten sowie für die Aufgaben der Öffentlichkeitsarbeit ins Leben gerufen. Nach 14 Jahrgängen fusioniert PPB nun mit der Fachzeitschrift „Kursiv“ (Wochenschau-Verlag), die ebenfalls seit 1997 erscheint und ursprünglich auf den Gesamtbereich von Schule, Hochschule und Weiterbildung ausgerichtet war. Beide Zeitschriften werden ab 2011 unter dem Titel „Journal für politische Bildung“ zusammengelegt, womit die politische Jugend- und Erwachsenenbildung ein neues, übergreifendes Fachmedium erhält. Das Journal wird zukünftig vom Bundesausschuss gemeinsam mit dem Wochenschau-Verlag (Schwalbach/Ts.) herausgegeben. Die neue Vierteljahrszeitschrift versteht sich als Forum für den fachlichen Diskurs der außerschulischen Bildungsszene. Die Profession kann hier

- Praxis reflektieren, didaktische Fragen klären, Projekte entwerfen,
- vom fachlichen Standpunkt aus in bildungs- und förderungspolitische Entwicklungen intervenieren,
- Schnittstellen zu anderen Praxisfeldern thematisieren, Debatten aus Wissenschaft oder Medien aufgreifen.

Den Neustart der Zeitschrift für die außerschulische politische Bildung hat bap-Vorsitzender Lothar Harles, Arbeitsgemeinschaft katholisch-sozialer Bildungswerke (AKSB), 2010 in die Wege geleitet. Die redaktionelle Leitung des Journals liegt bei Johannes Schillo, dem bisherigen PPB-Redakteur. Weitere Redaktionsmitglieder sind Prof. Benno Hafeneger (Universität Marburg), Akademiedirektor Benedikt Widmaier (Haus am Maiberg, Heppenheim) und Prof. Christine Zeuner (Bundeswehrhochschule Hamburg), die vor allem für den Bereich Erwachsenenbildung zuständig ist. Schwerpunkte der ersten Ausgaben werden sein: Zukunftsfähigkeit und Zivilgesellschaft, Praxisforschung, Partizipation und Teilhabe. Alle Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen der Erwachsenenbildung sind zur Mitwirkung eingeladen. Kontakt: journal@wochenschau-verlag.de (Redaktion), info@bap-politischebildung.de (Bundesausschuss), info@wochenschau-verlag.de (Verlag).

Johannes Schillo Fachjournalist, Redaktionsleiter des Journals für politische Bildung, In der Maar 26, 53175 Bonn, schillo@t-online.de

Die Jury der Evangelischen Filmarbeit empfiehlt

Film des Monats Januar 2011

Good Food Bad Food

Frankreich 2010, Regie: Coline Serreau
Verleih: Alamode Film
www.alamodefilm.de
FSK: -
Kinostart: 20. Januar 2011

„Bio“ ist in aller Munde. In den Supermärkten wächst der Anteil von Lebensmitteln mit dem „Bio“- Kennzeichen. Doch was genau ist mit „biologischem Anbau“ gemeint? Und welche Bedeutung besitzt dafür die Beschaffenheit des Bodens? In Gesprächen mit französischen Mikrobiologen, indischen Biolandwirten, Vertretern der Bewegung der Landlosen in Brasilien oder den Leitern der weltweit größten Biopflanzung in der Ukraine geht die Dokumentation von Coline Serreau dieser Frage nach. Ohne dass sie sich kennen, ergeben ihre Aussagen einen überraschenden Gleichklang: Die industriell-chemische Landwirtschaft führt einen Krieg gegen die Erde mit ihrer Artenvielfalt und ihrer Fruchtbarkeit. Monokulturen, verwüstete Böden und Landflucht von Millionen



Bauern sind die Folgen. Die versprochene „grüne Revolution“ in den Entwicklungsländern, die den Hunger besiegen sollte, ist gescheitert. Der letzte Bericht der UN-Welternährungsorganisation belegt, dass die Zahl der Hungernden weiterhin zunimmt. Beeindruckend sind die Beispiele, in denen die Protagonisten des Films mit Witz und Engagement für eine Landwirtschaft eintreten, die die Mikrobiologie des Bodens respektiert, seine Regeneration ermöglicht und die Artenvielfalt nutzt. Zukunftsfähige Landwirtschaft wird ein neues Gleichgewicht zwischen ökonomischen und ökologischen Anforderungen herstellen müssen. Mit seinem Plädoyer für eine „bessere Landwirtschaft“ informiert der Film über Alternativen, die Lösungen für die globale Krise der Nahrungsmittelproduktion anbieten und uns alle zum Umdenken einladen.

Film des Monats Februar 2011

Another Year

UK 2010, Regie und Buch: Mike Leigh
Verleih: Prokino Filmverleih GmbH
www.prokino.de
Preise: Lobende Erwähnung der Ökumenischen Jury, Cannes 2010
FSK: -
Kinostart: 27. Januar 2011

Über vier Jahreszeiten hinweg begleitet der Film das Leben des Ehepaars Tom und Gerrie, beide um die sechzig Jahre alt. Sie arbeitet als Therapeutin im Gesundheitsamt, er ist Geologe. Ihr kleines Londoner Häuschen mit Schrebergarten ist Zufluchtsort für Familienmitglieder und Freunde, die bei Essen und Trinken ihr Herz ausschütten können. Mary, die Freundin von Gerrie, flüchtet vor der Einsamkeit in den Alkohol, weil ihre Sehnsucht nach einem Lebenspartner unerfüllt geblieben ist (Frühling). Ken, Toms Freund aus Hull, beklagt sein Singledasein und sucht nach einem Zuhause (Sommer). Joe, der Sohn, stellt seine neue Freundin Katie den Eltern vor. Doch Mary reagiert feindselig und eifersüchtig und stellt die Freundschaft auf eine harte Probe



(Herbst). Toms Bruder Ronny findet nach dem Tod seiner Frau in ihrem Haus für einige Zeit Zuflucht und Verständnis (Winter). Die Schlusseinstellung gilt der hilfsbedürftigen Gestalt Marys inmitten der am Tisch Versammelten. In großartiger Verdichtung eines Jahresablaufs stellt der Film das Lebensgefühl eines älteren Paares in den Mittelpunkt. Ihr vertrauter, über Jahre hinweg gewachsener Umgang miteinander, die alltägliche Arbeit in Garten, Haus und Beruf und die Zuwendung zu Familienmitgliedern und Freunden bilden das Fundament einer undramatischen Menschlichkeit, die verlässlich und angesichts der Verletzbarkeit des Lebens unverzichtbar ist.

Film des Monats März 2011

In einer besseren Welt

Dänemark/Schweden 2010, Regie: Susanne Bier
Verleih: Universum Film GmbH
www.universumfilm.de/
Preise: Golden Globe und Oscar 2011 (Bester fremdsprachiger Film)
FSK: ab 12
Kinostart: 17. März 2011

Der zwölfjährige Christian hat seine Mutter verloren und zieht mit seinem Vater Claus, einem erfolgreichen Geschäftsmann, in das Anwesen seiner Großmutter. Anton, der Vater des gleichaltrigen Elias, arbeitet periodisch als Arzt in einem Flüchtlingslager in Afrika. Seine Frau Marianne hat sich von ihm getrennt, weil sie ihm einen Seitensprung nicht verzeihen kann. In der neuen Schule erlebt Christian, wie der schüchterne Elias von seinen Mitschülern gemobbt wird. Um sich Respekt zu verschaffen, verprügelt Christian bei der nächsten Attacke auf Elias den Anführer. Die beiden Außenseiter werden Freunde. Als Anton eine Sandkastenprügelei zwischen seinem kleinen Sohn und einem anderen Kind schlichtet, wird er von dessen Vater geohrfeigt. Als Pa-



zifist wehrt er sich nicht. Elias und Christian sind dagegen voller Wut. Sie überlegen, wie sie den Angreifer bestrafen können. Ihr Plan hat dramatische Folgen. Auch im afrikanischen Flüchtlingslager spitzt sich die Lage zu, als ein sadistischer Warlord sich von Anton behandeln lassen muss. Seine humanitären Prinzipien geraten ins Wanken, als der Schlächter eines seiner toten Opfer schmäh. Schafft Rache Recht? Dieser klassischen Frage geht der Film auf subtile, spannende und höchst dramatische Weise nach, indem er das psychologische Drama zweier dänischer Kinder in erschütterten familiären Verhältnissen mit dem politischen Drama von Gewaltopfern in einem afrikanischen Land verzahnt.

Dietel, Sylvana (2009)

Mobile Bildungsberatung und nachhaltige Entwicklungschancen



Hrsg. vom LernNetz Berlin-Brandenburg e.V., (Katrin Kramer Verlag), 107 Seiten, 15,00 €

Zum Gegenstand und Förderrahmen der Publikation: Die Publikation von Sylvana Dietel zur mobilen Bildungsberatung

entstand im Rahmen eines gleichnamigen Projektes des Lernnetzes Berlin-Brandenburg. Das Projekt wurde gefördert im Rahmen des Programms „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“ des BMBF und wurde finanziert aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds (ESF) und durch Mittel des BMBF. Die drei Berliner „LernLäden“ (LernLaden®) unterbreiten bis heute Weiterbildungsberatungsangebote für alle Personen- bzw. Bevölkerungsgruppen. Die Beratung eignet sich „niedrigschwellig zu ladenüblichen Öffnungszeiten kostenlos [...] in verschiedenen Formen (telefonisch, mit Termin, online“ (ebd.). Die in der Publikation behandelte mobile Bildungsberatung ist ein zusätzliches Angebot, das sich an diejenigen richtet, die nicht von selbst Bildungsberatungsangebote“ (S. 9) wahrnehmen. Sie „ergänzt das Angebot der LernLäden in Richtung der Erreichbarkeit besonders schwer zugänglicher Personengruppen“ (ebd.). Für diese Menschen wird versucht, eine Beratung in Verschränkung mit Begleitung anzubieten, um den Beratungsprozess erfolgreich zu machen (vgl. S. 10). Nähere Informationen zu dem Angebot finden sich in einem ebenfalls erschienen Praxisleitfaden (Kühnapfel, S.: Mobile Bildungsberatung – ein Handlungsleitfaden für die Praxis. Hrsg. vom LernNetz Berlin-Brandenburg e.V., Katrin Kramer Verlag).

Zur Publikation: Die Publikation beschreibt Ergebnisse sowie intendierte und nicht intendierte Wirkungen der mobilen Bildungsberatung, wie sie in Berlin und Brandenburg durch die Beraterinnen und Berater der LernLäden erzielt wurden (vgl. S. 11). Es handelt sich dabei nicht um eine regelgeleitete Evaluationsstudie, sondern um eine mit einer theoretischen Einführung in den Gegenstand sowie den Wirkungsbegriff verbundene Auswertung von der Autorin aus der Zeit ihrer Mitarbeit bekannten Fallbeispielen und Diskursen der Berater/-innen im Rahmen der von der Autorin geleiteten Qualitätszirkel (vgl. S. 12). Zusätzlich wertet Sylvana Dietel „Statistiken zur

geglückten Kontaktaufnahme“ (ebd.) aus. Die Zusammenführung dieser Beschreibungen zur mobilen Bildungsberatung unter dem Aspekt der Wirkungserschließung ergibt sich für die Autorin aus der Annahme, solche Wirkungen identifizieren zu können (vgl. ebd.).

Die theoretischen Einführungen im ersten Teil des Buches sind unter dem erklärten Ziel, das Thema „systematisch und praxisnah“ (ebd.) zu behandeln, auch deutlich einführend zu verstehen. In sechs Kapiteln, die allesamt mit Fragen überschrieben sind, bietet Dietel einen knappen und auf den Gegenstand eines spezifischen Angebotes von personenbezogener Beratung/Weiterbildungsberatung bezogenen Überblick zu: Beratungsanlässen, Beratungsfeldern, dem Konzept der Nachhaltigkeit und seinem Bezug zu Bildung. Schließlich ordnet sie das Angebot und die Untersuchung seiner Nachhaltigkeit in entsprechenden Konzepte des OECD-Programms „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (BNE) ein. Dabei entsteht auch ein Überblick über wesentliche, im Verlauf der Jahre 2008 und 2009 entstandene Publikationen wissenschaftlicher Begleitforschung zu innovativen Beratungsangeboten im Bereich des Förderprogramms „Lernende Regionen“ in Berlin, Hamburg und Kaiserslautern. Erwachsenenpädagogisch gewinnbringend in diesem ersten Teil sind ferner die Einlassungen zu Paradoxien der modernen Lebensführung, Auflösungerscheinungen bei Berufsbildern und den daraus resultierenden spezifischen Bewältigungs- und Handlungsherausforderungen bei bildungsfernen Zielgruppen.

Aus den damit gegebenen Beratungsanlässen und aus dem Aspekt der – konstatierten und eingeforderten – instrumentell gestützten Professionalisierung der Weiterbildungsberatung in Berlin heraus begründet Dietel die Befassung mit Möglichkeiten der Nachhaltigkeit von Bildungsberatung. Dabei unterstreicht sie die Bedeutung auch theoretischen Professionswissens, da für nachhaltige Entwicklung ein entwickeltes Person-Institution-Gesellschaft-Modell unverzichtbar scheint (vgl. S. 14). Das entsprechende Schaubild in Anlehnung an Schiersmann zeigt wesentliche Ebenen, Aspekte und Faktoren (z.B. Arbeitsmarkt, institutionelle Kontexte, Biografien) auf (S. 16). Deutlich wird, dass die Bedeutsamkeit von Bildungsberatung in postmodernen Lebens- und Arbeitsstrukturen darin begründet liegt, dass Lebens- und Erwerbsverläufe wenig prognostizierbar sind und einer hohen Entscheidungsfähigkeit für Bildungsverläufe erfordern, die für die Individuen zum Problem wird (S. 13). Hier wäre eine weiter gehende entscheidungstheoretische Rückbindung wünschenswert, wie sie im Diskurs um

Beratung etwa Gieseke (hier emotionstheoretisch begründet) vorstellt. Allerdings begründet Dietel gleichwohl, zum Teil im Anschluss an Schüßler, dass eine „Nachhaltigkeit“ von Weiterbildungsberatung als Entscheidungshilfe darin besteht, die Entscheidungsfähigkeit dauerhaft zu stärken und Reflexionskompetenzen zum Anschlusslernen zu erarbeiten. Daher gehört es offenbar zum Konzept der mobilen Bildungsberatung, die „vorhandenen und bestehenden [personenengebundenen, etwa emotionalen, M. F.] Ressourcen [...] in der Beratungssituation zum Thema zu machen und immer im Blick zu behalten“ (S. 20). Zu diesem Verständnis gehören auch die Berücksichtigung der Temporalität bzw. Langsamkeit der Lernprozesse (vgl. S. 24, 29) und die Relativierung der kurzfristigen Outcome-Orientierung im Diskurs um Kompetenzentwicklung. Von nachhaltigen Wirkungen lässt sich demgegenüber nur sprechen, wenn „ein Bewusstsein über sich selbst und über das Vorhandensein von Handlungsmöglichkeiten“ (S. 26) erreicht ist. Die erwartete Kompetenzentwicklung in der – mehrfach erfolgenden – Bildungsberatung bezieht sich auf dieses Lernziel; hier wäre kritisch nachzufragen, ob diese Vorstellung nicht auch dem Konzept der längerfristigen Bildungsbegleitung (z.B. bei Dehnbostel) nahekommt. In diesem Sinn ist der Wirkungsbegriff bei Dietel nicht primär, wie sonst im Diskurs zumeist angelegt, auf Evaluationen und Kompetenzmessung angelegt, wenngleich dieses Verständnis durchaus im Fokus einer weiteren Konzeptentwicklung steht (vgl. S. 34 f.). Im Kern geht es aber um die Veränderungen subjektiver Einstellungen, Reflexions-, Entscheidungs- und Handlungsmöglichkeiten und damit um ein biografisches, emotions- und kognitions-, prozess- und entwicklungsbezogenes Verständnis von Wirkungen. In diesem Sinne ist gleichermaßen mit intendierten und nicht intendierten Wirkungen der Bildungsberatung bei den Individuen zu rechnen. Trotz eines Bezuges auf bildungspolitische Zielsetzungen einer nachhaltigen Bildung für den Arbeitsmarkt und die gesamtgesellschaftliche Entwicklung ist der von Dietel vorgestellte Begründungszusammenhang für eine mobile Bildungsberatung in den Ausführungen am genauesten und detailliertesten auf die individuelle Wirkungsebene bezogen (vgl. S. 30–43 und 67–72).

In modellbildenden Schlussfolgerungen (S. 82 bis 94) zeigt Dietel Pfade zu einem erwachsenenpädagogischen professionsspezifischen Wissen im Bereich der Bildungsberatung und ihren Kausalitätsvorstellungen auf, bei denen sozialräumliche Strukturierungen, Lernatmosphären, diagnostische (Mustererkennung, Stärken-Schwächen-Analyse) und Gesprächsführungskompetenzen als relevante Faktoren der Wirkungserzielung

identifiziert und angesprochen werden. Die Publikation ist insgesamt lesenswert, informativ und theoretisch einführend. Einzig wünschenswert wären erweiterte systematische Rückbindungen in die Diskurse zu Beratung und Nachhaltigkeit, aber auch zu Bildungsentscheidungen, Bildungsbeteiligung und Bildungsbiografien, wenngleich dies den Zweck dieser Publikation überfordert hätte. Für die Praxisgestaltung und für mögliche Anschlussforschung bieten die Aufbereitung theoretischer Grundlagen und die interessanten Befunde jedoch eine kompakte Wissensbasis.

Dr. Marion Fleige, Technische Universität Chemnitz, Philosophische Fakultät, Institut für Pädagogik und Philosophie, Professur Erwachsenenbildung, marion.fleige@phil.tu-chemnitz.de

Josef Schrader, Reinhard Hohmann, Stefanie Hartz (Hrsg.)

Mediengestützte Fallarbeit – Konzepte, Erfahrungen und Befunde zur Kompetenzentwicklung von Erwachsenenbildnern



Reihe EB-Buch, Band Nr. 31

Bielefeld 2010 (W. Bertelsmann Verlag)

306 Seiten, 29,90 €, Bestell-Nr. 6004103, ISBN 978-3-7639-4659-4

„Kompetenzentwicklung von Lehrenden durch mediengestützte Fallarbeit“

war der Name eines Projektes, das die Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (KBE) in Zusammenarbeit mit der Universität Tübingen und acht mit dem KBE verbundenen Bildungseinrichtungen von 2007 bis 2010 durchgeführt hat. Das vom BMBF geförderte Projekt kann nun in einer ausführlichen Dokumentation nachvollzogen werden.

Im Fokus des Projektes stehen authentische Fälle aus der Bildungspraxis, die per Video aufgezeichnet wurden und Schlüsselsituationen des Lehrens und Lernens abbilden. Diese Videofälle wurden didaktisch aufbereitet und für die Kompetenzentwicklung von Erwachsenenbildnern genutzt. Im Buch werden sowohl die konzeptionellen Überlegungen zu dem Themenfeld dargelegt sowie die Erfahrungen mit dem konkreten Material kritisch reflektiert.

Folgt man der Logik des Buchaufbaus, so steht die Frage nach den Fortbildungsbedarfen und -notwendigkeiten im Vordergrund. Die Autoren Hohmann und Schrader begründen eingangs die Zielsetzungen des Projektes unter anderem mit dem Bedeutungszuwachs von Weiterbildung durch die Notwendigkeit des lebenslangen Lernens für beruflichen Erfolg und gesellschaftliche Integration und die damit gestiegenen Erwartungen der Teilnehmenden an die Qualität der Angebote. Sie richten aber auch den Blick auf die mikrodidaktische Lehr-/Lernsituation, auf das authentische Lehren und Lernen im Kontext eines situativen Geschehens. Dies ist ein besonderer Verdienst, da die mikrodidaktische Ebene in den vergangenen Jahren sehr stark von institutionellen, strukturellen und makrodidaktischen Fragestellungen ausgeblendet worden war. Hier weist das Buch über eine Vorstellung der aktuellen Bedarfs- und Nutzungssituation auf dem Fortbildungssektor in ernst zu nehmender Weise hinaus und trägt einer alten Kritik endlich Rechnung: „Was aber im konkreten Lernprozess selbst inhaltlich stattfindet, ist bisher selten Gegenstand der Forschung gewesen. Es drängt sich daher die Frage auf, dem Gegenstand des Lehrens und Lernens angemessene Forschungsmethoden zu entwickeln, die sich auf die konkreten Lernverläufe in den Erwachsenenbildungsveranstaltungen einlassen“ (Tietgens/Giesecke 1981, S. 200 f. zit. n. Kade 1989, S. 23).

Nicht verschwiegen werden sollen aber auch ein paar kleine Schwachstellen, die die Dokumentation hat. So z.B. die etwas unkritische Beschreibung der Akademisierung der ErzieherInnenausbildung oder die Argumentation zum methodischen Vorgehen der fallanalytischen Arbeit in der Gruppensituation, die sich eben nicht bloß aus Kommunikationsmotiven speißt, sondern v.a. deshalb so bedeutsam ist, weil sie z.B. im Sinne der objektiven Hermeneutik eine Möglichkeit zur objektivierbaren Erkenntnisgewinnung bietet.

Der Verlag hat das Buch mit folgendem Satz angekündigt: KBE entwickelt neues Fortbildungskonzept für Erwachsenenbildner – Erfolgreich lehren mit Medien. Das stimmt! Die entwickelten Fortbildungskonzepte stellen für das Praxisfeld eine große Bereicherung dar. Was dem Projekt und dem Buch momentan aber noch fehlt – und was symptomatisch für die Erwachsenenbildung ist –, ist die Entdeckung des Falls als eigenständiger pädagogischer Methode, was über die Verwendung der Fallarbeit als Fortbildungsmethode hinausweist. Fallverstehen nennt sich das z.B. in der sozialpädagogischen Praxis, und zu überprüfen wäre, inwieweit solche Fallarbeit auch für die

erwachsenenpädagogische Praxis von Bedeutung sein könnte. Es ist dem Projekt zu verdanken, dass es diese Perspektive überhaupt eröffnet. Nun kommt es aber darauf an, auch paradigmatische Fragen im Horizont des Fallkonstruktes zu stellen. Josef Schrader kritisiert sicherlich zu Recht, dass wir derzeit in der Erwachsenenbildung über kein Fortbildungskonzept verfügen, auf dessen Grundlage das Wissen und Können der Lehrpersonen umfassend und trägerübergreifend gefördert würde. Das Problem liegt aber nicht in den Fortbildungskonzeptionen und -angeboten allein, sondern darin, dass es keine trägerübergreifende Übereinkunft darüber gibt, was denn dieses Wissen und Können überhaupt ausmacht. Vielleicht wäre der Fallbezug ja geeignet, um diese Grundfrage der Erwachsenenpädagogik einmal aus einem anderen Fokus anzugehen? Das Buch könnte unter diesem Aspekt eine Diskussion hervorrufen, die weit über die Fortbildungsproblematik hinausreicht. Aufgrund der vielschichtigen und sehr substanziell verfassten Beiträge hat es das Zeug dazu. Die wieder mal etwas üppig ausgefallene Dokumentation trotz ihres Umfangs zu lesen, das lohnt sich also – in jedem Fall!

Gertrud Wolf, Evangelische Arbeitsstelle Fernstudium im Comenius Institut, wolf@comenius.de

Roland Holten, Dieter Nittel (Hrsg.)

E-Learning in Hochschule und Weiterbildung



Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen – Forschung & Praxis

Bielefeld 2010 (W. Bertelsmann Verlag), 205 Seiten, 29,90€, Best.-Nr. 6001628 ISBN 978-3-7639-3342-6

Neue Medien sind ja eigentlich kein Thema mehr, könnte man denken, denn mittlerweile macht das ja jeder – irgendwie – und alle machen mit – irgendwie. Trotzdem haben sich die Autoren Holten und Nittel noch einmal die Mühe gemacht, ein eigenes Buch zum Thema E-Learning in Hochschule und Weiterbildung aufzulegen. Ihre Begründung dafür wirkt zunächst überzeugend: Sie fokussieren auf eine inter- und multidisziplinär ausgerichtete Forschungsperspektive, die sie in den bisherigen Betrachtungsweisen des elektronischen Lernens zu vermissen meinen. Ihre Anspruchs-

latte legen sie dementsprechend hoch: Mit den vorliegenden Beiträgen, so die Herausgeber, solle in der flüchtigen und zum Teil oberflächlichen Debatte zum E-Learning eine reflexive Interpunktion gesetzt werden. Eine kurze Geschichte des E-Learnings in der Einführung soll die Relevanz der Beiträge verdeutlichen. Der geschichtliche Abriss selbst zeigt aber schon eine starke Verengung des anvisierten Horizontes aus einer technischen Perspektive auf. Die Autoren beginnen ihren Überblick mit der Entwicklung technischer Automaten zur Durchführung von Tests. Ebenso gut hätte man aber auch aus einem allgemein medialen Blickwinkel beginnen können, wie z. B. die Ersetzung des Präsenzlehrers durch eine Studienbriefautorin. Ohne den Herausgebern zu nahe treten zu wollen, stellt sich hier allerdings die Frage, ob sich in der Auswahl des Betrachterstandpunktes nicht auch das zugrunde liegende implizite Lehr-, Lern- und Bildungsverständnis ausdrückt. Diese Vorgehensweise erscheint ebenso wenig reflexiv wie die Tatsache, dass Hochschule und Weiterbildung sehr rasch in einem Atemzug genannt und die Unterschiede nicht deutlich differenziert werden. Es gibt zwar dann im Buch Beiträge, die sich eindeutig auf Hochschule oder Weiterbildung beziehen, aber sie stehen doch eher unvermittelt nebeneinander.

Dementsprechend schwankt die Qualität der einzelnen Beiträge. Sehr aufschlussreich ist zum Beispiel der Ansatz von Zinth und Schütz, die von der Krux ausgehend, dass E-Learning-Angebote doch meistens in einer Art von medialer Informationsdistribution verkommen, auf die Bedeutung einer lerntheoretischen Verortung hinweisen. Die Autoren bemängeln zu Recht die unterkomplexe Repräsentation didaktischen Denkens im Zusammenhang mit E-Learning. Ihre Hinwendung zu den Bedingungen des Lernens und ihr konsequenter Blick auf den Lernenden wirken sehr überzeugend und verdeutlichen zukünftige Forschungsdesiderate.

Der Beitrag von Götz und Mardsen über soziale Interaktionen im Netz weist hingegen deutliche Schwächen auf. So agieren die AutorInnen zum Beispiel mit einem Wissensbegriff, der zu wenig Abgrenzungsschärfe zu den Begriffen Daten und Informationen besitzt. Die Unterscheidung zwischen den virtuellen Informationsflüssen und der Entstehung von Wissen erscheint aber gerade für die Relevanzfrage der Sozialität von Bedeutung.

Insgesamt gewährt das Buch zwar noch einmal einen guten Überblick über die gegenwärtigen Diskussionen des E-Learnings, allerdings auf sehr akademischem Niveau, für die Praxis ist es in dieser Breite wenig brauchbar. Den postulierten An-

spruch nach Interdisziplinarität macht das Buch leider nicht diskursiv fruchtbar, sondern stellt die einzelnen Fachpositionen doch recht unvermittelt nebeneinander. Viele Fragestellungen werden zwar sehr breit abgehandelt, aber die Positionen nicht eindeutig herausgearbeitet. Häufig wird nur ein großzügiger Überblick über das jeweilige Forschungsfeld gegeben, ohne dass zugleich eigene Hypothesen präzise formuliert würden. Was vor allem der o.g. Artikel des Autorenteam Zinth und Schütz deutlich macht, ist offenbar die Notwendigkeit, Fragen des E-Learnings aus einer tiefgründigen, lerntheoretischen Perspektive zu erfassen. Mit seinen durch die Breite bedingten Defiziten gibt das Buch gerade diesen Autoren recht: Neue Erkenntnisse zum E-Learning werden zukünftig stärker durch Konzentration und Positionierung zu erwarten sein. Wer auf diese Weise interdisziplinär arbeiten möchte, muss konfliktbereit sein, um aussagekräftig zu werden. Insofern mag das vorliegende Buch zwar in die richtige Richtung weisen, auch wenn es sein selbst gesetztes Ziel selbst noch nicht in Gänze erreicht.

Gertrud Wolf, Evangelische Arbeitsstelle Fernstudium im Comenius Institut, wolf@comenius.de

Patrick Bahners

Die Panikmacher – Die deutsche Angst vor dem Islam. Eine Streitschrift



München 2011 (C. H. Beck), 320 Seiten, 20,60 €

Mit den Anschlägen vom 11. September 2001 „rückte der Islam in den Mittelpunkt der weltweiten Aufmerksamkeit“, schreibt Wilhelm Heitmeyer in Folge 9 seiner „Deutschen Zustände“

(Frankfurt/M. 2010), und dies habe „auch in Deutschland“ zu einer „generalisierten Islamfeindlichkeit“ geführt. Nun ist das Feindbild Islam zwar der Bezugspunkt einer neuen Fremdenfeindlichkeit in den westlichen Ländern und tritt damit möglicherweise (so etwa die Einschätzung von Micha Brumlik) die Nachfolge des Antisemitismus an, doch geht die Debatte über dieses Problem – „auch in Deutschland“ – ganz eigene Wege. Es gibt eine seltsame politische Koalition von Personen, Parteinahmen und politischen Lagern, die darin übereinkommen, dass Islamfeindlichkeit das Gebot der Stunde und der Erbschaft von Aufklärung und Demokratie verpflichtet sei.

So goutieren christdemokratische oder christliche Kreise Forderungen wie die von Seyran Ates, die in einer Streitschrift erklärt, „warum der Islam eine sexuelle Revolution braucht“, oder machen sich für eine frühzeitige Emanzipation junger Musliminnen von den Vorstellungen ihrer Familie über Sitte, Anstand und Frauenehre stark. Der Ratsvorsitzende der EKD geht (wie von RP Online am 10. Januar 2011 gemeldet) auf Distanz zum Islam, da dieser „von Aufklärung und Religionskritik kaum irritiert in unserer Gesellschaft auftritt“. Als progressiv bekannte Zeitgenossen wie Alice Schwarzer, Ralph Giordano oder Henryk M. Broder treten mit radikalen antiislamischen Parolen auf und finden – gewollt oder ungewollt – Anschluss an eine neue rechte Bewegung, der Wahlforscher mittlerweile allerhand zutrauen. Und so weiter.

Angesichts dieser Lage ist jetzt eine fulminante Streitschrift erschienen: Patrick Bahners, Feuilletonredakteur der FAZ, hat im Februar 2011 „Die Panikmacher“ vorgelegt. Der theoretische Gehalt des Buchs steht im Titel: Es gibt in Deutschland eine Angst schürende Stimmungsmache gegenüber einer „fremden“ Religion, es gibt also ein verbreitetes, wirkmächtiges Feindbild Islam. „Die Behauptungen der Islamkritik haben den Weg in die gute Gesellschaft und in die republikanische Öffentlichkeit gefunden, sind salonfähig geworden, agorafähig und fernsehtauglich“ (S. 73) – resümiert Bahners, und der minutiöse Nachweis dieses Sachverhalts macht das Verdienst seiner Schrift aus. Bahners sieht dabei Parallelen zum Neo- und historischen Faschismus mit seinen paranoiden Vorstellungen von einem geburtenstraken, antideutschen Fremdvolk, das sich parallelgesellschaftlich in den Poren des Gemeinwesens festsetzt. Seine „Panikmacher“ sind auf weite Strecken eine Auseinandersetzung mit Sarrazin, dessen Buch ja gewissermaßen den Leitton der neueren Debatte abgibt. „Sarrazins Kritik der Politik geht aufs Ganze, beschwört eine revolutionäre Position herauf, indem sie als Sprachkritik auftritt, als Kritik der ‚politischen Korrektheit‘“ (S. 35).

Doch ist Bahners' Streitschrift mehr als eine Sarrazin-Widerlegung, denn sie zeigt die Verflechtungen und Verzweigungen eines rassistisch aufgeladenen Diskurses, an dem viele Akteure – und nicht zu vergessen: Akteurinnen – mitwirken. Ein trauriges Kapitel ist in diesem Zusammenhang die Tatsache, dass auch von christlicher Seite die Islamfeindlichkeit munitioniert und staatliches Eingreifen verlangt wird, um missliebige Teile der Glaubens- und Sittenlehre dieser Religion, die außerhalb der abendländischen Tradition stehen soll, aus dem Verkehr zu ziehen. Auf evangelischer Seite ist z. B. die EKD-Handreichung „Klar-

heit und gute Nachbarschaft“ von 2006 in die Kritik geraten (vgl. Achim Bühl, „Islamfeindlichkeit in Deutschland“, 2010); hier hatte es ja auch Einsprüche aus der Kirche gegeben, die die Handreichung als Rückschritt im protestantisch-muslimischen Verhältnis bewerteten. Auf katholischer Seite hat die verunglückte, später relativierte Regensburger Vorlesung von Benedikt XVI. aus dem Jahr 2006 klassische Stereotype der Islamfeindlichkeit, die Gewalttätigkeit und Rückständigkeit dieser Religion betreffend, reaktiviert.

Bahners greift solche und andere Beispiele auf. Er befasst sich z. B. mit dem katholischen Bischof Tebartz-van Elst, der der Behauptung des Bundespräsidenten vom Islam, der mittlerweile zu Deutschland gehört, entschieden widersprach und sich zum Anwalt einer antimuslimischen christlichen Leitkultur machte (S. 55 f.). Unter den evangelischen Stellungnahmen findet Bahners ebenfalls viele Beispiele dafür, wie das Feindbild untermauert und als seriös abgesichert wird. Er befasst sich mit der genannten EKD-Handreichung und den Positionen des Historikers Kandel von der Friedrich-Ebert-Stiftung, der an der Erstellung der Handreichung maßgeblich mitwirkte. Der EKD-Text sei klar auf Abgrenzung hin geschrieben: „Mit protestantischer Grundsätzlichkeit arbeiten die Autoren die Lieblingsthemen des volkstümlichen Islambildes ab“ (S. 71). Resultat sei „ein Unvereinbarkeitsbeschluss in jener Kirchenbürokratischen Sprache, die EKD-Mitglieder so tief verletzt, wenn römische Verlautbarungen in ihr abgefasst sind“ (S. 71). Bahners befasst sich aber auch mit christlich-fundamentalistischen Subkulturen, deren Stellungnahmen eher im Verborgenen wirken. Im Blick auf die kirchlichen Beiträge greift er vor allem die Konstruktion einer „christlich-jüdischen Tradition“ (S. 40) an, die eine aufgeklärte, europäisch-antimuslimische Identität verbürgen soll. Dem fremden orientalischen Glauben soll ja, so Tebartz-van Elst, im Unterscheid zu den eingebürgerten Bekenntnissen die Aufklärungs- und Demokratiekompatibilität fehlen. Bahners kritisiert diese christliche Selbstgerechtigkeit und erinnert an das Wort des evangelischen Theologen Graf, „dass man die Menschenrechte auch im Protestantismus bis weit in die 50er-Jahre hinein als ‚liberalistische Verirrung des modernen Menschen‘ ansah“ (S. 293).

Johannes Schillo Fachjournalist, Redaktionsleiter des Journals für politische Bildung
schillo@t-online.de

Thomas Erne/Peter Schüz (Hrsg.)

Die Religion des Raumes und die Räumlichkeit der Religion. Arbeiten zur Pastoraltheologie, Liturgik und Hymnologie Bd. 63



Göttingen 2010 (Vandenhoeck & Ruprecht)

Der Band ist das Ergebnis eines dreitägigen Forschungskolloquiums des EKD-Instituts für Kirchenbau und kirchliche Kunst der Gegenwart an der Universität Marburg, an dem Soziologen,

Architekten, Theologen, Philosophen, Kulturwissenschaftler und Religionswissenschaftler beteiligt waren. Mehrfach wird in den Einzelbeiträgen von dem zu beobachtenden „spatial turn“ gesprochen. Interessant dabei ist, dass offenbar die Gegenwart so im Fokus stand, dass in dem ganzen Buch nirgends ein Hinweis auf die Arbeit von Otto Friedrich Bollnows „Mensch und Raum“ von 1963 zu finden ist. Bollnow schrieb bereits vor mehr als vierzig Jahren: „Die große Obsession des 19. Jahrhunderts ist bekanntlich die Geschichte gewesen ... Hingegen wäre die aktuelle Epoche eher die Epoche des Raumes.“ Wie dem auch sei, jetzt wird der Raum wahrgenommen.

Thomas Erne, Direktor des EKD-Instituts, sieht zwei Faktoren, die auch in der Kirche für die Beschäftigung mit dem Raum gesorgt haben. Einerseits machen die rückläufigen Finanzen eine Beschäftigung mit dem Sinn und Zweck von Kirchengebäuden unumgänglich, andererseits gibt es ein wachsendes Interesse der Öffentlichkeit an Kirchenbauten. Die Kirchen könnte man als „öffentliche Zeichen der Transzendenz“ ansehen. Nötig wird eine Theorie räumlich gelebter Religion.

Insbesondere in den Kulturwissenschaften ist vom „spatial turn“ die Rede.

Für Jörg Lauster ist seit Kant der Raum nicht mehr nur Abbild der äußeren Wirklichkeit, sondern auch umgekehrt eine Strukturbedingung des menschlichen Bewusstseins. Bei Heidegger ist das Dasein räumlich. Die systematische Theologie sieht denn auch als Wesensmerkmal aller Religionen spezifi-

sche Raumerfahrungen. Kirchenbau ist dann die Darstellung von Heiligkeitserfahrungen mit den Mitteln der Architektur.

Ähnlich sieht es Kathrin Busch aus der Sicht der Kunsttheorie: Kirchenbauten repräsentieren die Erfahrung des Heiligen und stellen das Heilige auch zugleich her.

Der Soziologe Sergej Stoetzer formuliert im Anschluss an Martine Löw, dass Raum eine Anordnung von sozialen Gütern und Lebewesen an Orten sei. Dementsprechend lässt sich sagen, dass religiöse Räume an Orten entstehen als soziale Konstruktionen, dies ich auf die Handlungen körperlich nicht (mehr) anwesender Personen beziehen.

Ulrike Wagner-Rau sieht Kirchen als Segensräume. Sie meint, dass die Räume, in denen wir einen wesentlichen Teil unserer Kindheit verbracht haben, in unseren Leib eingeschrieben seien.

Thomas Erne formuliert an anderer Stelle: „Die Menschen gehen in Kirchen, weil sie vermuten, dass es dort zu einer ‚Residenz von göttlichen Atmosphären‘ kommt.“

Verschiedene Einzelthemen werden des Weiteren verhandelt: Architekturbeispiele, Kirchenbauvereine in Mecklenburg-Vorpommern, evangelische Schulen, der Bildraum des Rokoko, virtuelle Räume und computergenerierte Kathedralen.

Das Thema Raum wird in großer Spannweite und Vielfalt angesprochen. Für Theologinnen und Theologen ist das noch recht ungewohnt. Sie sind mit der Zeit bzw. der Geschichte eher vertraut. Heilsgeschichte ist selbstverständlich, aber Heilsräume? Aus der Kirchenpädagogik kennt man eine pädagogische Beschäftigung mit dem Raum. Doch die in diesem Band angesprochene theologische und religionswissenschaftliche Reflexion reicht weiter und ist notwendig. Man darf gespannt sein, ob es auch in der Kirche bzw. der Theologie zu einem „spatial turn“ kommen wird. Was würde dann geschehen? Werden die Kirchen endlich geöffnet? Wird es in den Gemeinden zur Beschäftigung mit der Architektur kommen? Usw. Die Beiträge des vorliegenden Bandes sind in dieser Richtung sehr anregend.

Wolfgang Lück
muw-lueck@t-online.de

1986: Tschernobyl – 2011: Fukushima

¹ Gesichtet wurden folgende Zeitschriften: Volkshochschule des Westens, Erwachsenenbildung, Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, Außerschulische Bildung, Arbeit mit Erwachsenen, Aktuelle Informationen zur Weiterbildung IHK DIHT, AUE (Arbeitskreis universitäre Weiterbildung) Informationsdienst, Diskussionen. Zeitschrift für Akademiearbeit und Erwachsenenbildung, das forum. Zeitschrift der Volkshochschulen in Bayern, Berichte und Informationen der Erwachsenenbildung in Niedersachsen, babek. BAG für katholische Erwachsenenbildung in Österreich, Nachrichtendienst der DEAE (Bibliothek des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung)

In den 1986 noch recht zahlreichen Erwachsenenbildungszeitschriften¹ fand das Thema Tschernobyl nur eine begrenzte Resonanz und wenn, dann vor allem in den Publikationen konfessioneller Träger.

Nur der Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung geht im Rahmen einer Sammelrezension (H.18 /1986, S.69–71) von Veröffentlichungen zur Energiepolitik auf das Thema ein.

Die katholischen babek Informationen aus Österreich widmen dem Thema ein Heft „Tschernobyl und die Erwachsenenbildung“ (16. Jg. H. 1), wo u.a. Fragen des Lebensstils, einer neuen Verantwortungs- und Umwelt-Ethik diskutiert werden. Fazit ist „dass der Mensch nicht alles darf, was er kann“.

Der Nachrichtendienst der DEAE dokumentiert eine Erklärung des Arbeitskreises Kirche und Umwelt in Hessen und Nassau zur Reaktorkatastrophe in Tschernobyl (ND 3/86), die nach 25 Jahren immer noch von einer beängstigenden Aktualität ist und der nichts hinzuzufügen ist.

Petra Herre

Aus der Erklärung:

Erklärung des Arbeitskreises Kirche und Umwelt in Hessen und Nassau zur Reaktorkatastrophe in Tschernobyl

„Als Arbeitskreis Kirche und Umwelt in Hessen und Nassau können und wollen wir zu den jüngsten Ereignissen in Tschernobyl nicht schweigen. Dass Atomkatastrophen, wie wir sie in

Harrisburg und in schlimmerem Ausmaß jetzt in Tschernobyl erlebt haben, unausweichlich sind, war abzusehen; dass weitere folgen werden, ist nur eine Frage der Zeit. Denn es gibt keine absolut sicheren Atomkraftwerke und kann sie auch nicht geben! Tschernobyl ist uns vielleicht letztes Warnzeichen zur Umkehr von einem total verkehrten Weg.

Wir sind zum Sklaven zweier Götzen geworden. Der eine Götze ist der Ökonomismus. Kennzeichen dieses Götzen ist, daß ökonomische Werte und der wirtschaftliche Erfolg absolut gesetzt und die Aspekte der Menschen und der Natur den Aspekten der Wirtschaft untergeordnet werden. [...]

Der zweite Götze ist die Technokratie. [...] Der Glaube an absolut sichere Atomkraftwerke kommt der Anbetung menschlicher Allmacht gleich und ist eine unglaubliche Vermessenheit gegenüber Gott, dem Schöpfer. Es liegt aber im Wesen der Anbetung des zum Gott erhobenen „Menschheits-Ich“, dass wir die selbst geschaffenen Probleme nicht beherrschen, sondern dass sie uns beherrschen. Wo wir unsere Grenzen nicht mehr erkennen, verlieren wir den Bezug zur Wirklichkeit. [...]

Nur eine radikale Umkehr kann uns helfen. Dazu gehört, dass wir uns einsetzen für die Stilllegung aller Atomkraftwerke und die Abschaffung aller Atomwaffen sowie für die Entwicklung und Durchsetzung eines alternativen Energiekonzeptes (rationellere Energieverwendung, Energiesparen, Sonnenenergie) und dass wir diesen Einsatz durch Änderung unseres eigenen Lebensstils auch im privaten Bereich glaubwürdig vertreten.“

Impressum

forum erwachsenenbildung

profiliert – kompetent – evangelisch

44. Jahrgang, Heft 1/2011

ISSN 1433-769X, Best.-Nr.: feb 1/2011

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

Heinrich-Hoffmann-Str. 3

60528 Frankfurt am Main

Tel.: 069-678 69 668-307

Fax: -311

E-Mail: info@deae.de

www.deae.de

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

Redaktionsbeirat: Gerrit Heetderks/Düsseldort, Dr. Ulrike Heuer/Bremen, Dr. Karin Jurczyk/München, Dr. Klaus Seitz/Neustetten, Heike Wilsdorf/Darmstadt, Dr. Gertrud Wolf/Frankfurt

Redaktion: Petra Herre (verantwortliche Redakteurin), Andreas Seiverth

Satz: paginamedia GmbH, Hemsbach

Titelbild: Lothar Nahler

Herstellung, Verlag und Vertrieb:

W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG

Auf dem Esch 4, 33619 Bielefeld

Leserservice:

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

E-Mail: service@wbv.de

Internet: wbv.de

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

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

Einzelheft € 9,90 (zzgl. Versandkosten)

Themenschwerpunkte 2011:

Heft 2/2011 (erscheint Juli 2011): Familienbildung

Heft 3/2011 (erscheint Oktober 2011): Bildungsgerechtigkeit

Heft 4/2011 (erscheint Dezember 2011): Kulturelle Bildung

ProfilPASS®

Sie können mehr, als Sie glauben!



DIE, les (Hg.)
**ProfilPASS® –
Gelernt ist gelernt**

Dokumentation eigener Kompetenzen und des persönlichen Bildungswegs

2006, 120 S., 27,90 € (D)/46,70 SFr
ISBN 978-3-7639-3515-4
Best.-Nr. 6001800

Mit Unterstützung von geschulten Beraterinnen bzw. Beratern oder auch allein können Sie im ProfilPASS® Ihre Fähigkeiten aufzeichnen, die Sie während der Ausbildung, im Ehrenamt, während der Erwerbstätigkeit, in der Freizeit und der Familie erworben haben.

Der ProfilPASS dient dazu, die eigenen Fähigkeiten zu bilanzieren und sich Lebens- und Lernbereiche bewusst zu machen. Der ProfilPASS ist wie Aspirin, er kann universal eingesetzt werden.

ANTON FREY, VHS NEUSTADT AN DER WEINSTRASSE

**Wir bieten für beide Ordner
Mengenpreise an.**



DIE, les (Hg.)
**ProfilPASS® für junge
Menschen®**

2007, 74 S., 18,95 € (D)/32,80 SFr
ISBN 978-3-7639-3519-2
Best.-Nr. 6001804

Was kann ich? Worin bin ich gut? Wo liegen meine Interessen und Stärken? Antworten auf diese Fragen sind Voraussetzung, um sich als Jugendlicher ein klares Bild über sich selbst machen und sich für einen Beruf entscheiden zu können. Hier unterstützt der ProfilPASS für junge Menschen®. Der ProfilPASS® entdeckt persönliche Stärken von Jugendlichen und begleitet ihre Entwicklung.



Sigrid Harp, Mona Pielorz,
Sabine Seidel, Beate Seusing (Hg.)

Praxisbuch ProfilPASS®

Ressourcenorientierte Beratung
für Bildung und Beschäftigung

2010, 204 S.,
24,90 € (D)/42,80 SFr
ISBN 978-3-7639-3514-7
Best.-Nr. 6001806

Das Praxisbuch wendet sich an ProfilPASS®-Berater/-innen und Menschen, die sich intensiver mit dem ProfilPASS®-System auseinandersetzen möchten. Es vermittelt theoretische und praktische Grundlagen zur Kompetenzfeststellung und -entwicklung, zu Beratungsansätzen und dem Beratungsverständnis, speziell für die Arbeit mit dem ProfilPASS®.

Wer den ProfilPASS in der Beratung für Bildung und Beschäftigung einsetzt, ist gut beraten – so lautet das Credo dieses Buches. Zu Recht.
PROF. DR. JOHN ERPENBECK

profilpass.de

Perspektive Bildung 2021

Arbeit und Lernen im Wandel: Chancen für Jung und Alt

Wie lernen, wie arbeiten wir in zehn Jahren? Aktuelle Trends wie Individualisierung, Digitalisierung und Urbanisierung verändern die Arbeitswelt und das Lernen. Der Wandel der Erwerbsbiografien stellt neue Anforderungen an das Lebensbegleitende Lernen. Neue Bildungskonzepte sollen den Fachkräftebedarf dauerhaft decken und Integration ermöglichen.

Welche Chancen bietet dabei der fortschreitende demografische Wandel?

Die 8. wbv-Fachtagung wagt einen Blick in die Zukunft des Lernens und Arbeitens.

8. wbv-Fachtagung

Perspektive Bildung 2021

Arbeit und Lernen im Wandel:
Chancen für Jung und Alt

Bielefeld, 26. – 27. Oktober 2011

wbv-fachtagung.de



W. Bertelsmann Verlag

Ihr Kontakt zur Fachtagung per E-Mail fachtagung@wbv.de

