

# **forum** erwachsenenbildung

profiliert – kompetent – evangelisch

## Familien – Generationen – Bildung



*Karin Jurczyk*

**Familie als Herstellungsleistung**

*Carola Iller*

**Familie – Familienbild – Familienbildung**

*Julia Franz*

**Intergenerationelles Lernen in familiär orientierten Lebenswelten**

# Weiterbildung visuell

## Besser lernen mit Bildern

Flipcharts, Whiteboards, Collagen, Mindmaps und Wetterkarten – um Lerninhalte zu visualisieren, gibt es eine Vielzahl von Möglichkeiten. Der lernfördernde Einsatz solcher Methoden setzt jedoch die Kenntnis kontextuell angemessener Einsatzmöglichkeiten und gelungener Gestaltung voraus.

Der Praxisband erklärt, wann welche Visualisierungsmöglichkeiten – besonders in der Weiterbildung – lernförderlich sein können. Neben didaktischen Grundprinzipien und dem Rollenverständnis von Lehrenden und Lernenden werden theoretische Überlegungen zum effektiven Einsatz von Visualisierungen im Lernprozess beschrieben. Der umfangreiche Praxisteil legt gestalterische Regeln für die Veranschaulichung von Lerninhalten dar. Zusätzliche Checklisten stehen im Internet zum Download zur Verfügung.



Alexandra Bergedick, Dirk Rohr, Anja Wegener

### Bilden mit Bildern

Visualisieren in der Weiterbildung

Perspektive Praxis

2011, 141 S.,

24,90 € (D)/42,80 SFr

ISBN 978-3-7639-4865-9

ISBN E-Book 978-3-7639-4866-6

Best.-Nr. 43/0038

[wbv.de](http://wbv.de)

# PRAXIS

W. Bertelsmann Verlag

Bestellung per Telefon **0521 91101-11** per E-Mail [service@wbv.de](mailto:service@wbv.de)



## Liebe Leserin, lieber Leser,

dieses Heft widmet sich in seinem Schwerpunkt dem Thema „Familien – Generationen – Bildung“.

„Familie“ steht im Fokus einer intensiven Debatte, die die Öffentlichkeit bewegt und zunehmend auch wissenschaftliche Resonanz findet. Diese dreht sich um die Frage, wie Familie heute gelebt wird, wie es um ihre Leistungen bestellt ist, was die tief greifenden gesellschaftlichen Umbrüche für Familie als Institution und als Lebensform bedeuten. Teils in dramatisierendem Duktus wird die Frage nach der Zukunftsfähigkeit der Gesellschaft aufgeworfen.

Der Übergang zur Wissens- und Informationsgesellschaft, der Wandel der Erwerbsarbeitsverhältnisse und die Veränderungen im Bereich der Wirtschaft haben Auswirkungen auf die private Lebensführung und den Alltag von Familien. Die privaten Verhältnisse selbst und das Zusammenleben von Geschlechtern und Generationen – in konventionellem Sprachgebrauch der Familie – haben sich fundamental verändert. Der Verlust von bislang nicht hinterfragten Selbstverständlichkeiten, Signum der „forcierten“ oder „späten“ Moderne, hat Auswirkungen auf Familie: ihr Zustandekommen, ihr Funktionieren und ihre Kontinuität.

Auf diesem Hintergrund entwickelt der Beitrag von Karin Jurczyk eine „neue Perspektive auf Familie“. Sie beschreibt „Familie als Herstellungsleistung“. Diese Konzeptualisierung ist Ertrag eines sozialwissenschaftlichen Forschungsprojektes<sup>1</sup>, das die Wirkungen von „Entgrenzung“, der Erosion „kulturell normalisierter Grenzziehungen“ von Sphären der Gesellschaft und des persönlichen Lebens, untersucht. Solche Entgrenzungsdynamiken sind seit den 1970er Jahren im Blick auf Erwerbsarbeit und Familie zu beobachten. Diese erfordern, um Familie als gemeinsamen Lebenszusammenhang zu ermöglichen, spezifische Praktiken, kompensatorische Strategien und neuartige Leistungen wie Balancen- und Grenzmanagement.

Schwierigere Lebensbedingungen, Ent-Traditionalisierung, Einschätzungen, dass Familie eine zunehmend unsichere und prekäre Sozialisationsinstanz ist, steigende Ansprüche an Familien besonders aus dem Bildungsbereich und die Notwendigkeit, die „common goods“ zu erbringen, fordern Bildungsarbeit neu heraus. Bildung wird die Rolle zugeschrieben, diese Veränderungen zu bearbeiten, wobei sie sich auf einem schmalen Grat zwischen „Kolonialisierung und Hilfe“ (Jurczyk) bewegt.

„Familienbildung hat sich zum Reflexionsraum für intergeneratives Lernen entwickelt, indem nicht nur Wissen über Erziehung vermittelt, sondern Beziehungen und Familienbilder entwickelt und konstruiert werden“, so leitet Carola Iller ihren Beitrag ein. Sie versteht die Ausdifferenzierung von Familienformen als Anpassungsleistung an veränderte Rahmenbedingungen. Familienbildung positioniert sie als Angebot zur Reflexion sozialer Beziehungen und Netzwerke und als ein Angebot der Erwachsenenbildung, das alle Familien erreichen soll. Iller konzeptualisiert Familienbildung als Bildung im Lebenslauf und diskutiert die Entwicklung von Angeboten und Formen sowie die institutionellen Entwicklungsperspektiven von Familienbildung. Sie weist besonders auf die Notwendigkeit der konzeptionellen Weiterentwicklung eines sehr diversifizierten Praxisfeldes hin.

Lernen in familiär orientierten Lebenswelten ist ein Lernen im Generationenverhältnis. Zunehmend kommt das Verhältnis von nicht unmittelbar benachbarten Generationen in den Blick. Großeltern und Enkel teilen ein gutes Stück gemeinsamer Lebenszeit. Aufgrund der höheren Lebenserwartung ist die Mehrgenerationenfamilie die Regel, auch wenn deren Lebensform durch die Mobilitätsanforderungen des Arbeitsmarktes von „Multilokalität“ geprägt ist. Gleichwohl sind Großeltern eine wichtige Unterstützungsressource für Familien. Das ist Thema des Beitrags von Julia Franz. Auf dem Hintergrund der „Abnahme von alltäglichen und familiären Lernprozessen“ wurden intergenerationelle, familienorientierte Bildungskonzepte für soziale und verwandte Großeltern entwickelt, die der Beitrag darstellt und durch Beispiele illustriert.

Der demografische Wandel und die Herausforderungen einer „Gesellschaft des langen Lebens“ bedeuten einen hohen Handlungsbedarf für Bildungsträger: Die „Bildungsaufgabe Altern“ entfaltet der Beitrag von Christian Mulia und formuliert Konsequenzen für eine zukunftsfähige Bildungsarbeit. Dabei plädiert er, fokussiert auf kirchliche Träger, für ein mehrperspektivisches, milieusensibles Grundangebot und eine stärkere Professionalisierung des Feldes.

*Petra Herre*



Petra Herre

Verantwortliche  
Redakteurin, Wissenschaftliche Referentin  
pherre@deae.de

<sup>1</sup> Karin Jurczyk, Michaela Schnier, Peggy Szymenderski, Andreas Lange, G. Günter Voß, Entgrenzte Arbeit – entgrenzte Familie. Grenzmanagement im Alltag als neue Herausforderung. Berlin 2009 (= Forschungen aus der Hans-Böckler-Stiftung 100)

Evangelische Erwachsenenbildung

**Arbeitsfelder**

Religiöse Bildung Der Friedhof als Lernort ..... 6

Gender „Überlebenskunst“ – ein Bildungs- und Beratungsangebot für erwerbslose Frauen ..... 8

Kultur Weltenbilder – Bilderwelten ..... 10

Kreativität Selbstsorge – Achtsamkeit – Work-Life-Balance ..... 12

**DEAE**

Zwischen Lebenslust und Nützlichkeit / Am Alltag lernen / Richtig „gehen“ /  
Stimmungen – Stimmen zur Verabschiedung von Petra Herre ..... 14

**Vor Ort**

Interview mit Doris Sandbrink ..... 21

Bildung kompakt

**Europa**

Michael Sommer Bilanz nach 6 Jahren: InfoNet – Europäisches Netzwerk für  
Informationen aus der Erwachsenenbildung ..... 42



Doris Sandbrink

Thema: Familien – Generationen – Bildung



„[...] die Familienbildung [ ist ] nicht mehr auf einzelne Entwicklungsphasen der Familie begrenzt, sondern sie adressiert alle Lebensalter und thematisiert je nach Familienphase die Beziehungsformen und Entwicklungsaufgaben, die sich im Verlauf des Familienlebens ergeben.“ Carola Iller

Karin Jurczyk

**Familie als Herstellungsleistung – Herausforderung für die Bildungsarbeit mit Familien**

Familie als „Herstellungsleistung“ zu beschreiben, ist ungewöhnlich. Signalisiert wird damit eine neue Perspektive auf Familie. Aber warum braucht es das – und warum gerade diese? Wie lässt sie sich skizzieren? Dies sowie die Frage nach den Herausforderungen für die Bildungsarbeit mit Familien ist Gegenstand des Beitrags.

## Bildung aktuell

Ingrid Ambos „Lernende fördern – Strukturen stützen“ – DIE legt Gutachten zum Weiterbildungsgesetz Nordrhein-Westfalen vor .....	44
Doris Sandbrink Gutachten des DIE – Evangelischen Erwachsenenbildung NRW – Landesorganisation warnt vor existenzbedrohlicher Änderung der Fördersystematik .....	46
Doris Sandbrink Die Weiterbildung positioniert sich: Die Diskussion des DIE-Gutachtens in NRW .....	47
<b>Distance Learning</b>	
Gertrud Wolf Zielgruppe: Erwachsene Das Besondere am Fernstudium .....	49

## Service

Termine .....	52
Film des Monats .....	53
Publikationen .....	54
Rückblick – vor 25 Jahren .....	58
Impressum .....	58



Film des Monats Mai:  
Geliebtes Leben  
(Life Above All)

## Thema: Familien – Generationen – Bildung

### Carola Iller Familie – Familienbild – Familienbildung

Der Beitrag behandelt die Frage: „Was heißt Familie heute?“. Unter Berücksichtigung des Wandels verschiedener Familienformen wird die Bedeutung der Familienbildung in der heutigen Zeit näher erläutert und welchen Beitrag sie zum täglichen Leben leistet. Zukünftige Entwicklungen der Familienbildung werden in einem kurzen Ausblick thematisiert.

Seite 28

### Julia Franz Intergenerationelles Lernen zwischen (sozialen) Großeltern und Enkelkindern – Bildung in familiär orientierten Lebens- welten

Angesichts des demografischen und sozialen Wandels stellt Großelternschaft eine wichtige Altersrolle dar. (Soziale) Großeltern sind eine wichtige Ressource zur Unterstützung von Familien und intergenerationelle Lernprozesse werden für die Gestaltung der Interaktionen der Generationen immer wichtiger. Hier liegt ein neues Arbeitsfeld der Erwachsenen- und der Familienbildung, wie der Beitrag zeigt.

Seite 34

### Christian Mulia Bildungsaufgabe Altern

In dem Beitrag werden vor dem Hintergrund des demografischen und sozio-kulturellen Wandels vier Lernfelder des Alters aus gerontologischer wie theologischer Sicht untersucht: Biografie, Produktivität, Kunst und Kultur sowie Körper und Gesundheit. Als Konsequenz wird der Vorschlag für ein mehrperspektivisches, milieusensibles Grundangebot der kirchlichen Altenbildung unterbreitet.

Seite 38

### Arbeitsfelder der DEAE

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

### Religiöse Bildung

#### Der Friedhof als Lernort

*Zum Umgang mit dem Tod in der 1., 2. und 3. Person*



Antje Rösener

Es spricht einiges dafür, dass die viel beschworene Verdrängung des Todes in der Postmoderne das Phänomen unseres Umgangs mit den Toten und dem Tod nicht hinreichend erfasst.

Unbestritten ist, dass es mit dem Fortschritt der Medizin zu einer Auslagerung des Sterbens aus dem häuslichen Bereich gekommen ist. Die meisten Vorgänge, die im Zusammenhang des Todes stattfinden, werden in unserer Gesellschaft an Profis delegiert. Das beginnt beim Waschen der Toten und endet bei der Grabpflege durch eine dazu beauftragte Gärtnerei.

Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass es bereits in der Reformation zu deutlichen Veränderungen kam, insofern als sich damals eine „drastische Reduktion der im Umfeld des Todes zelebrierten Feiern und Liturgien“<sup>1</sup> durchsetzt. Gleichwohl befand sich der Fried-

hof im ausgehenden Mittelalter zumeist noch auf dem Kirchhof – in den Zentren der Städte und Dörfer – und war von daher sichtbar im Alltagsleben der Menschen verankert. An vielen Orten wurde diese Einheit von Kirche und Friedhof erst aufgehoben, als aufgrund von Bevölkerungswachstum die Toten auf größeren Flächen außerhalb der Stadtzentren begraben werden mussten und der Platz um die Kirche anderweitig zur Bebauung freigegeben wurde.

Parallel dazu gibt es aber auch Entwicklungen, die den Tod seit einigen Jahrzehnten neu ins Blickfeld gerückt haben. Die breite Rezeption der Bücher der Sterbeforscherin Elisabeth Kübler-Ross könnte als erstes Kennzeichen einer solchen Entwicklung angesehen werden. Nahtoderfahrungen sind bis heute in regelmäßigen Abständen Thema in den Medien und Boulevardblättern. Die Hospizbewegung trägt seit ca. 20 Jahren viele Fragen zum Umgang mit Tod und Sterben in die Gesellschaft hinein. Ihre Fortbildungen für Ehrenamtliche erfreuen sich gerade in der evangelischen Kirche großer Beliebtheit. Aber auch die umstrittenen Ausstellungen von Gunter von Hagen, die plastinierte Tote z.B. beim Liebesakt zeigen, gehören in diesen Zusammenhang. Nicht zuletzt wird der Tod im Rahmen der Veränderungen in der Bestattungskultur vermehrt thematisiert – u.a. von den Friedhöfen selbst. Aber auch evangelische Bildungsveranstaltungen haben das komplexe Thema Tod und Bestattung entdeckt und eröffnen den Menschen in Veranstaltungen die Möglichkeit, sich hier zu orientieren.

Dominik Groß und Armin Heinen nehmen in ihren Untersuchungen deshalb eine Differenzierung vor, die mir sinnvoll erscheint: Sie unterscheiden den Umgang mit dem Tod in der 1. und 2. Person vom Umgang in der 3. Person. „Der Tod in der 3. Person ist demnach der Tod der ‚anderen‘, der außerhalb des eigenen Erfahrungsraumes liegt. Er erlaubt eine Rationalisierung und damit auch eine Thematisierung des Todes (...)“<sup>2</sup> Weitge-

hende Sprachlosigkeit und Hilflosigkeit löst dagegen nach wie vor der Tod im persönlichen Nahbereich aus, der Tod in der 1. und 2. Person.

#### Neue Lernorte in der Erwachsenenbildung

Seit den 1970er Jahren gibt es in der Erwachsenenbildung eine umfassende Forschung, die sich mit den Chancen pluraler Lernorte für bestimmte Zielgruppen und Lernziele befasst.

Insbesondere in der politischen Bildung hat sich das Aufsuchen anderer Lernorte, wie z.B. Museen oder Gedenkstätten, umfassend etabliert. Entscheidend ist, dass die Bildungsakteure sich dabei bewusst sind, dass „jeder Erinnerungsort (...) eine Konstruktion der Gegenwart ist, unabhängig davon, wie alt und echt die Steine sind, aus denen er besteht“<sup>3</sup>. Dies muss in der Bildungsmaßnahme pädagogisch-didaktisch reflektiert werden, denn „jede Geschichtsvermittlung erzählt über die Gegenwart genauso viel wie über die Vergangenheit“<sup>4</sup>. Von daher bietet sich in vielen Fällen eine Kombination von einem (vorbereitenden und/oder nachbereitenden) Lernen im Seminarraum und dem Aufsuchen eines anderen Lernortes an. Keinesfalls geht es dabei nur um ein schnelles Event, sondern um „Routinen durchbrechende, herausgehobene Erlebnisse, die Nachdenken provozieren(...)“<sup>5</sup>.

In der religiösen Erwachsenenbildung hat sich in den letzten 15 Jahren vor allem die Kirchenpädagogik mit den Arrangements eines Lernens am dritten Ort befasst und didaktische und methodische Leitlinien für das Arbeiten mit Gruppen im Lernort Kirchenraum entwickelt.<sup>6</sup> Nicht allein das Vermitteln von historischen und religiösen Inhalten steht dabei im Vordergrund. Viel wichtiger ist es, den Menschen eigene Entdeckungen im Kirchenraum zu ermöglichen und ihnen bei der Deutung dieser Erfahrungen u.a. auch

<sup>3</sup>Peter Wirtz, Siegfried Grillmeyer, in: Ortstermine – Politisches Lernen am historischen Ort, Schwalbach 2008, S. 11.

<sup>4</sup>Ebd.

<sup>5</sup>Peter Faulstich, Mechthild Bayer: Lernorte – Vielfalt von Weiterbildungs- und Lernmöglichkeiten, Hamburg 2009, S. 16.

<sup>6</sup>Birgit Neumann, Antje Rösener, Kirchenpädagogik, Gütersloh 2007, S. 60 ff.

<sup>1</sup>Bettina Naumann, in: „Friedhof“, Gottesdienst-Orte – Handbuch Liturgische Topologie, hrsg. von Gotthard Fermor, Gerhard K. Schäfer, Harald Schroeter-Wittke, Susanne Wolf-Witthöft, Leipzig 2007, S. 115

<sup>2</sup>Dominik Groß, Armin Heinen, in: Die Aneignung des Leichnams, Eine Dekonstruktion der Umgangsformen mit dem toten Körper, in: Studien des Kompetenzzentrums für Aachener Wissenschaftsgeschichte, Bd. 5, hrsg. v. D. Groß, Kassel 2009, S. 96.

mit Sachinformationen erhellend zur Seite zu stehen (entdeckendes, selbstgesteuertes, ästhetisches Lernen).

### *Der Friedhof als Lernort – Friedhofspädagogik in der Experimentierphase*

Christliche Friedhöfe sind als Lernorte bislang in der Erwachsenenbildung kaum in Erscheinung getreten. Exkursionen zu jüdischen Friedhöfen gehören dagegen schon länger zum Repertoire vor allem auf Studienreisen und in der politischen Bildung.<sup>7</sup>

Eine ungewöhnliche friedhofspädagogische Idee stammt von Dr. Michael Streibel, dem Leiter einer Wiener Volkshochschule, der auf dem jüdischen Friedhof in Wien regelmäßig einlädt zu „Führungen mit Gartenschere“. Nach einigen grundlegenden Erläuterungen zur Geschichte der Juden in Wien, zum Schicksal des jüdischen Friedhofs nach dem Holocaust und zum Verständnis des Todes im jüdischen Glauben lädt er alle Anwesenden ein, mit der mitgebrachten Gartenschere den wildernden Efeu von den Gräbern der Toten zu schneiden. Eine Aktion, die von der kleinen jüdischen Gemeinde vor Ort begrüßt wird. Denn auf dem jüdischen Friedhof in Wien haben Tausende von Jüdinnen und Juden ihre letzte Ruhe gefunden. Da aber ihre Nachfahren im Holocaust umkamen, verwildern deren Gräber zunehmend. Auf vielen Grabsteinen sind nicht einmal mehr die Namen zu erkennen. Nach jüdischem Glauben aber ist ein Friedhof für die Verstorbenen das Haus der Ewigkeit. Grabstätten werden deshalb niemals aufgegeben.

Ich habe mit einer Gruppe von kirchenpädagogisch aktiven Menschen im November 2010 an einer solchen Führung teilgenommen und konnte erleben, wie sehr diese „Aktion“ uns ins Nachdenken brachte. Nicht alle mochten sich beteiligen. An fremden Grabsteinen „herumzuschneipeln“ – das war ihnen ein zu nahes, ein zu fragwürdiges Herangehen an dieses schwierige Kapitel unserer Geschichte und unseres Lebens. Die sich aber beteiligten, erlebten sehr viel: Auf einmal ist

der Name der Toten wieder zu lesen – auf Deutsch, manchmal auch auf Hebräisch. Auf einmal sieht man, wann er gelebt hat, ob es ein Mann oder eine Frau war. Auf einmal fragt man sich: Wann hat an diesem Grab zum letzten Mal ein Angehöriger gestanden und getrauert? Was ist aus dieser Familie geworden? Wofür hat dieser Mensch gelebt, woran hat er geglaubt, wie hat er sich eingebracht in das Leben dieser Stadt? – Es gab hinterher sehr viel Gesprächs- und Klärungsbedarf bei allen Beteiligten.

Kirchenpädagogische Aktivitäten auf christlichen Friedhöfen gibt es hier und da im Rahmen von kirchenpädagogisch orientierten Kirchenführungen. Führungen traditioneller Art gibt es nur bei Friedhöfen mit besonders bekannten Persönlichkeiten, wie z.B. dem Dorotheenfriedhof in Berlin mit seinen Gräbern von Bertold Brecht oder Helene Weigel. Neuerdings werden von manchen Friedhöfen auch Führungen angeboten, um die unterschiedlichen Bestattungsformen bekannt zu machen.

2011 erscheint eine erste Dissertation zum Thema „Friedhofspädagogik“ von Dr. Michael Wolf, einem evangelischen Pfarrer aus Wien, dessen Pfarrhaus sich inmitten eines großen Wiener Friedhofes mit mehreren bedeutenden Grabstätten befindet. Er hat mit Schülern und Erwachsenen vor einigen Jahren begonnen, friedhofspädagogische Experimente zu wagen.

Im Ev. Erwachsenenbildungswerk Westfalen und Lippe haben wir 2011 einen Workshoptag zum Thema „Friedhofspädagogik“ angeboten, der rege nachgefragt wurde und 2012 wiederholt wird.

Im Großen und Ganzen aber sind die Chancen der Friedhöfe und Möglichkeiten friedhofspädagogischer Führungen noch nicht wirklich ausgelotet.

Friedhöfe erinnern ja nicht nur die Toten, sie waren jahrhundertlang auch Fluchtorte für Arme und Verfolgte. Hinter der Friedhofsmauer galt nicht mehr das weltliche Recht. Hier auf dem „Gottesacker“ galt Gottes Recht. Friedhöfe spiegeln Zeitgeschichte, die Auswirkungen von Krieg und Frieden, gesellschaftliche Hierarchien. Die Inschriften auf den Grabsteinen verraten sehr viel über die

Werte einer Epoche („Sein ganzes Leben war Arbeit ...“). Aber Friedhöfe wecken auch negative Erinnerungen, die mit dem Tod in der 1. und 2. Person, mit dem Tod im Nahbereich, verbunden sind. Deshalb ist bei der Konzeptionierung der Führungen eine besondere Sensibilität erforderlich.

Grundlegend ist bei friedhofspädagogischen Führungen zu klären, welche Ziele die Erkundung haben soll: Soll es um eine Auseinandersetzung mit der Stadtgeschichte und sie prägenden Persönlichkeiten gehen? Steht eine Beschäftigung mit Flora und Fauna und der städtebaulichen Rolle von Friedhöfen im Mittelpunkt? Oder wird die Auseinandersetzung mit dem Tod und möglichen Bestattungsformen angestrebt? Letzteres wird angesichts des großen Orientierungsbedarfes in der Bevölkerung von zunehmender Bedeutung sein und bietet Veranstaltungen der evangelischen Erwachsenenbildung hervorragende Anknüpfungspunkte. Auch interreligiöse Fragestellungen können zu einem Besuch animieren, wenn es auf dem Friedhof z.B. Gräberfelder für muslimische Bestattungen gibt.

Auch für manche Studienreise, für manche Fortbildung im Rahmen der Hospizbewegung und für manche kirchenpädagogisch orientierte Kirchenführung wären friedhofspädagogische Elemente eine große Bereicherung.

Denn in der ein oder anderen Weise erleben Menschen auf Friedhöfen immer genau das, worum vor über 2.500 Jahren bereits in den Psalmen gebetet wurde: „Herr, lehre uns bedenken, dass wir sterben müssen, damit wir klug werden“ (Psalm 90).

**Antje Rösener**, Theologische Studienleiterin im Ev. Erwachsenenbildungswerk Westfalen und Lippe e.V. Olpe 35, 44135 Dortmund  
antje.roesener@ebwest.de

<sup>7</sup>Jens Hoop, Der jüdische Friedhof – Ein schwieriger Lernort, in: Ortstermine – Politisches Lernen am historischen Ort, Schwalbach 2008, S. 169 ff.

## Gender

**„Überlebenskunst“ – ein Bildungs- und Beratungsangebot für erwerbslose Frauen***Zur Geschichte*

Renate Krieger

Seit 25 Jahren gibt es „Frau und Arbeit“ im Evangelischen Bildungswerk Bremen. Ursprünglich ein Projekt gegen Frauen-erwerbslosigkeit im Rahmen des Arbeitslosenprogramms der Bremischen Evangelischen Kirche, wurde schon frühzeitig ein Bildungskonzept entwickelt für die Rückkehr von Familienfrauen in den Beruf. Ausgangsüberlegung war damals, dass speziell Frauen in biografischen Umbrüchen Suchprozesse für neue Lebensentwürfe in Gang setzen, die dann, nach der Familienphase, in den Beruf münden sollten. Es wurde damals ein Seminarkonzept entwickelt mit dem wegweisenden Titel **„Mittendrin und auf der Suche“**.

Dieses Orientierungsseminar war von Beginn an ein „Selbstläufer“, die Suche nach Unterstützung und Begleitung im Übergang von einer Lebensphase in eine andere war groß, und eine Hilfestellung durch gesellschaftliche Institutionen fehlte.

In den ersten Jahren wurden unsere Seminare überwiegend von klassischen „Berufsrückkehrerinnen“ besucht: Frauen, die mit einem „Ernährer“ im Hintergrund zwischen 10 und 15 Jahren Familienarbeit geleistet hatten und sich nun fragten, was das Leben ihnen noch bieten könne außer Kinder erziehen, kochen, Wäsche waschen und putzen. Es ging um Begriffe wie „Hausfrauensyndrom“ und „Selbstverwirklichung“. Es gab damals zahlreiche Angebote in der beruflichen Weiterbildung, und mit unserer begleitenden Orientierung und Motivierung gelang es den meisten Teilnehmerinnen, wieder auf dem Arbeitsmarkt Fuß zu fassen.

*Soziale Situation der Teilnehmerinnen*

Heute stellt sich uns ein ganz anderes Bild dar. Wir finden in unseren Seminaren ein Spiegelbild der heutigen Gesellschaft, wie sie sich insbesondere in Großstädten darstellt: Die Zahl der Frauen mit einem „Ernährer“ ist auf ca. ein Viertel geschrumpft, und viele der noch verbliebenen Ehemänner drängen ihre Frauen in die Erwerbsarbeit, weil das Geld nicht reicht oder sie selbst um ihren Arbeitsplatz bangen müssen.

Das Gros der Frauen, die zu uns kommen, Familienmütter inklusive, tummeln sich seit Jahren auf vielfältige Weise auf dem Arbeitsmarkt, jobben mal nebenbei in einem 400-Euro-Job, oder in einem 1-Euro-Job, mal in ihrem erlernten Beruf, mal nicht, fast immer befristet, arbeiten ehrenamtlich und sind immer auf der Suche. Politisch gravierend dabei ist, dass sich quasi „nebenbei“ aus der sog. „stillen Reserve“ ein Niedriglohnsektor herauskristallisiert hat, den hauptsächlich Frauen füllen.

Viele unserer Teilnehmerinnen sind sehr qualifiziert, keine klassischen „Unterschichtsfrauen“. Besonders Frauen aus sozialen Berufen kommen zu uns, aber auch Betriebswirtinnen, Lehrerinnen, Therapeutinnen und Frauen mit vielen anderen Berufen. Einige haben mehrere Ausbildungen gemacht, Hochschulausbildungen abgeschlossen oder auch abgebrochen. Sie leben oft schon lange von ALG I oder II, phasenweise in Kombination mit diversen Jobs, versuchen sich mit Existenzgründungen, manchmal auch in Teilzeit wegen der Kinder. Dann ist oft genug die Selbstausbeutung schon vorprogrammiert. Häufig sind Kinder und fehlende Betreuungsmöglichkeiten der Grund für dieses prekäre Patchworkleben, aber der moderne Arbeitsmarkt trifft genauso Frauen ohne Kinder.

Sie müssen täglich neue Überlebenskunst-Strategien entwickeln und schlagen sich auf vielfältige Weise durchs Leben. Das Rad dreht sich immer schneller, jeder Stillstand bedeutet Rückschritt. Gefragt ist die ständige „Arbeit am Selbst“. Das hat bei vielen zu einem vehementen Anstieg psychosozialer Belastungen geführt.

In der „Beratung“ bei Arbeitsagentur oder Jobcenter erleben Frauen oft, dass ihnen die Verantwortung für ihre eigene Lebensgestaltung abgesprochen und gleichzeitig erwartet wird, dass sie Eigenverantwortung übernehmen. Mit wirklichem Fördern und Fordern sind viele Berater eigentlich überfordert, deshalb richten sich die Anstrengungen einzelner Mitarbeiter häufig darauf, die Betroffenen ein bisschen zu drängeln und zu gängeln: Es sollen möglichst viele Bewerbungen nachgewiesen werden, egal ob die Stellen passen oder nicht.

Auch gut qualifizierte Frauen stellen nach vielen frustrierenden Erlebnissen ihre Fähigkeiten infrage. Sie haben sich schon lange nicht mehr in unterstützen, anerkennenden, weiterentwickelnden Arbeitszusammenhängen erlebt. Sie leiden unter vielfältigen Ängsten und inneren Blockaden. Viele unserer Teilnehmerinnen sind völlig verunsichert, wissen nicht mehr, wie sie die abgerissenen Fäden ihres Lebens wieder aufnehmen und zusammenbringen sollen. Sie haben Burn-out- oder Mobbing-Erfahrungen oder sind überfordert vom täglichen Spagat zwischen Ansprüchen von Ämtern, Kindern und dem sozialen Umfeld und der Anstrengung um Job und Geld verdienen. Sich in diesem immer unüberschaubarer werdenden Leben zurechtzufinden erscheint vielen als Kraftanstrengung, die kaum zu bewältigen ist. Es gibt Frauen unter unseren Teilnehmerinnen, die sich eingerichtet haben in ihrem Elend, die resigniert haben, vor lauter Angst bequem geworden und damit sehr unglücklich sind.

Wir erfahren in unserer Arbeit, wie sehr soziale Isolation und fehlender Lebenssinn mit psychischen und sozialen Dimensionen von Gesundheit bzw. Krankheit verknüpft sind und wie sie sich in chronischen Erkrankungen manifestieren. Mit Sorge beobachten wir, dass ca. 80% unserer Teilnehmerinnen lange Phasen von Depression bis hin zu Psychiatrieerfahrungen hinter sich haben oder ihren Alltag nur noch mit Psychopharmaka durchstehen. Wir erleben, dass Frauen froh sind, wenn sie wieder einen Platz in der Klinik ergattern können, weil das ihnen das als der einzige geschützte und sichere Ort erscheint.

## Wie arbeiten wir?

Frauen kommen oft zu uns, weil sie sich von einer kirchlichen Einrichtung einen menschenwürdigen, wertschätzenden Umgang erhoffen. Sie wollen in ihrer jeweiligen Besonderheit gesehen und akzeptiert werden, so wie sie sind und nicht nur, wie sie auf dem Arbeitsmarkt verwertet werden können. Sie kommen zu uns, weil sie inzwischen alle Arten von Maßnahmen durchlaufen haben und spüren, dass es nicht mehr nur um eine Berufsrückkehr geht, sondern auch um Neuorientierung in ihrer Lebensgestaltung. Sie wollen nicht mehr vorrangig fit gemacht und in den Arbeitsmarkt integriert werden, sondern sie suchen nach sinnvollen Arbeitszusammenhängen, in denen sie Geborgenheit, Erfüllung, soziale Einbindung und persönliche Weiterentwicklung erfahren. Sie kommen zu uns, um ihr Leben noch einmal neu zu sortieren, zu überlegen, wo und wie sie ihrem Leben noch einmal Sinn geben können. Sie kommen zu uns, weil sie raus wollen aus der Isolation und auf der Suche sind nach tragfähigen sozialen Netzwerken.

Was davon können wir leisten? Wie sieht unsere Arbeit aus?

In 6-wöchigen Seminaren sortieren wir mit den Frauen ihre Lebensgeschichten und versuchen gemeinsam mit der Gruppe individuelle Lösungswege zu finden. Dabei steht nicht die berufliche Verwertung auf dem Arbeitsmarkt im Vordergrund, sondern das, was für die jeweilige Frau in ihrer jeweiligen Lebenssituation passt. Wir arbeiten ausschließlich „ressourcenorientiert“. Was heißt das? Wir beginnen mit Biografiearbeit. Gerade für Menschen, die nicht in kontinuierliche Arbeitszusammenhänge eingebunden sind und wenig Rückmeldung und Anerkennung von außen erfahren, ist ein angeleiteter Prozess der Selbstreflexion sehr hilfreich.

Die Auseinandersetzung mit eigenen Werten, Zielen und Zukunftsvorstellungen stärkt das Gefühl von Sinnhaftigkeit und sozialem und kulturellem Eingebundensein. Es geht darum, das eigene Leben zu verstehen und einzuordnen, nachträglich eine Struktur zu erkennen und sich dem nicht nur ausgeliefert zu fühlen. Es geht um das Wahrnehmen vorhandener

Ressourcen und das Erlernen der Fähigkeit, auf diese zurückgreifen zu können.

Die Gruppen sind sehr heterogen und je vielfältiger die soziale, Alters- und Qualifikationsmischung, desto intensiver und fruchtbarer die Dynamik, die in der Gruppe entsteht. Sie wirkt der Isolation entgegen, ermöglicht eine andere Sicht auf das eigene Leben und die eigene Persönlichkeit und ermöglicht ebenso den Blick auf andere Lebensentwürfe.

Die Ziele des Seminars werden auf freiwilliger Basis individuell mit jeder Teilnehmerin erarbeitet. Während des Seminars können die selbst gesteckten Ziele immer wieder überprüft, ergänzt, verändert werden. Es wird ein realistischer Zeitrahmen erstellt und die einzelnen Schritte bis zur Erreichung der gesteckten Ziele festgelegt. Jede Teilnehmerin geht im Rahmen ihrer Möglichkeiten eine Art „Selbstverpflichtung“ ein, deren Einhaltung im Anschluss an das Seminar in der Unterstützergroup diskutiert wird.

Da „Frau und Arbeit“ eine „unabhängige“ Einrichtung ist, müssen keine sogenannten „Verbleibskontrollen“ durchgeführt, keine Vermittlungsquoten erfüllt und muss keine Frau in den Arbeitsmarkt gedrängt werden. Die Freiwilligkeit der Teilnahme führt gerade zu großer Verbindlichkeit. Im Mittelpunkt stehen die Frauen selbst und ihre individuellen Lebensentwürfe und nicht vorrangig Fragen der Verwertbarkeit. Und zunehmend geht es darum, seelische und soziale Widerstandskräfte und Schutzfaktoren zu mobilisieren.

## Ziele, Erfolge und Schwierigkeiten

Als Erfolge unserer Arbeit sehen wir, wenn Frauen sich nicht mehr nur als Opfer sehen, wenn sie lernen, die Anforderungen des Lebens durch eigene Kraft und/oder fremde Hilfe bewältigen zu können, wenn sie bereitwilliger Herausforderungen annehmen, wenn sie die Auseinandersetzung mit diesen Lebensanforderungen als sinnvoll für die eigene Weiterentwicklung erleben können. „Erfolge“ in der Arbeit sind, wenn Frauen sich trauen, festgefahrene Rollenbilder und Lebenssituationen zu verlassen, neue Lebensperspektiven für sich zu formulieren, Verantwortung für ihr weite-

res Leben übernehmen, trotz schlechter äußerer Bedingungen (z.B. Hartz IV) sich in „(Über-)Lebenskunst“ üben, sich interessieren, lernen wollen, sich engagieren.

Oft ist zu erleben, dass so gestärkte Frauen „nachhaltig“ ihren Platz in der Arbeitswelt finden und besetzen können. Schon während der Seminare bilden die Frauen „Unterstützergroups“, die oft über lange Zeiträume weiterarbeiten.

Ergänzend zu „Mittendrin und auf der Suche“ gibt es ein vielfältiges Seminarangebot und eine offene sozialrechtliche und psychosoziale Beratung.

Es ist eine schöne Erfahrung, immer wieder an der Weiterentwicklung von Menschen beteiligt zu sein. Aber angesichts der schon beschriebenen immer schwieriger werdenden Lebenssituation von Frauen kommen die Mitarbeiterinnen von Frau und Arbeit manchmal auch selbst an ihre Grenzen. Viele Teilnehmerinnen kommen mit verschiedenen zusätzlichen Belastungen zu uns, mit Missbrauchs- oder Gewalterfahrungen, Alkoholproblemen, Schulden und, oder in Trennungssituationen. Hier verweisen wir weiter an professionelle Einrichtungen. Dennoch lassen sich solche Probleme nicht immer konsequent aus dem Seminalgeschehen ausgrenzen. Da kostet es viel Kraft, immer wieder zu motivieren, zu ermutigen, zu stärken und den Fokus auf die Ressourcen zu richten. Bildungsarbeit bewegt sich hier im Grenzbereich zu Sozialarbeit, Therapie, Seelsorge, Beratung und „Überlebenskunst-Coaching“. Umso wichtiger wird es, die eigene Selbstsorge im Blick zu haben und achtsam mit den eigenen Energien und Ressourcen umzugehen.

**Renate Krieger** leitet im Evangelischen Bildungswerk den Fachbereich „Frau und Arbeit – Bildung und Beratung für erwerbslose Frauen“. Renate Krieger, Forum Kirche, Hollerallee 75, 28209 Bremen  
krieger.forum@kirche-bremen.de

## Kultur

## Weltenbilder – Bilderwelten



Liesel Kohte

So lautet das Kurzkonzept des ökumenischen Arbeitskreises Kirche & Kino für die Filmabende im Multiplexkino Cineworld in Recklinghausen. Der Arbeitskreis lädt Menschen

ein, das eigene Weltbild ins Gespräch zu bringen mit den Hoffnungen und Deutungen des Films und der anderen BesucherInnen.

Der Arbeitskreis versteht sein Konzept auch als Auslegung der folgenden Leitsätze aus dem westfälischen Reformprozess „Kirche mit Zukunft“:

**„Wir machen uns auf den Weg zu den Menschen.“** Kirche & Kino geht ins Kino, an einen der großen Treffpunkte der Generationen. Die Filme gestalten wie Seismografen die Themen, die die Menschen bewegen. Kirche wird im Kino konfrontiert mit den Lebensfragen, Sehnsüchten und Projektionen der Menschen.

**„Wir sind offen und einladend.“** Kirche & Kino lädt ein zum Austausch über die großen Lebensthemen Liebe, Tod & Sterben und Weltdeutung anhand der gezeigten Filme, die von autonomen KünstlerInnen gestaltet sind. Im Kino begegnet Kirche den Botschaften der Filme, die in ansprechenden Geschichten erzählt werden. Das Evangelium basiert ebenfalls auf Geschichten, die weiter erzählt werden wollen, und zwar auf den sich stets ändernden Verständnishorizont seiner HörerInnen hin. Kirche kann vom Kino lernen, ihre eigenen Geschichten aktuell, interessant und voller Brisanz zu erzählen.

**„Wir bieten Orientierung.“** Kirche & Kino will den Horizont der Lebenserfahrung und deren mögliche Deutungen erweitern sowie Hoffnung

auf Zukunft und Mut für gesellschaftliches Engagement vermitteln. Kirche & Kino will Menschen außerdem befähigen, Bildersprache und visuelle Codes zu entschlüsseln, damit die Menschen sich in unserer Medienwelt zurechtfinden, medienmündig werden.

**„Wir nehmen gesellschaftliche Verantwortung wahr.“** Filme engagierter RegisseurInnen veranschaulichen relevante Schicksale von Menschen an ihren gesellschaftlichen Orten, in Glaubens- und Verantwortungskonflikten, zuweilen auch im globalen/ökumenischen Kontext: In den Blick kommen Flüchtlinge auf der Suche nach wirtschaftlichem Auskommen, AusländerInnen auf der Suche nach Integration, Menschen aller Generationen auf der Suche nach sinnvollem Leben und Arbeit. In Auseinandersetzung mit diesen Filmen können Menschen die Fragen der Gerechtigkeit und des Friedens neu an sich herantreten lassen, eine Voraussetzung für gesellschaftliches und kirchliches Engagement.

**„Wir setzen uns für Frieden, Gerechtigkeit und Bewahrung der Schöpfung ein.“** Die KinobesucherInnen lernen aber auch von der Kirche: Der AG Kirche & Kino ist daran gelegen, die großen Themen des Glaubensbekenntnisses Schöpfung, Erlösung und Gemeinschaft zur Sprache zu bringen und zu einem vor Gott und der Welt verantworteten Leben einzuladen. Das gelingt einerseits durch eine Filmauswahl, die Fragen der christlichen Lebens- und Glaubensverantwortung zum Zuge kommen lässt, andererseits durch die persönlich engagierten Gesprächsbeiträge bei den Filmgesprächen.

Die Besucherzahlen von durchschnittlich 100 pro Abend seit 9 Jahren zeigen, dass mit diesem Veranstaltungskonzept viele Menschen erreicht werden können.

Bei der Filmauswahl werden einige Themen regelmäßig berücksichtigt: Im Januar ist ein Film zum Holocaust zu sehen, im November ein Film zu Israel (in Kooperation mit der Gesellschaft

für christlich-jüdische Zusammenarbeit), im Oktober findet das Themenspektrum Sterben, Tod und Trauer häufig Berücksichtigung. Im Juni und Dezember vermeiden wir, sehr schwierige Filme zu zeigen. Ansonsten ist die Abwechslung von „schwerer Kost“ bzw. Dokumentarfilmen oder Filmen mit deutschen Untertiteln und eingängigen Filmen wichtig, wenn wir das Publikum ansprechen wollen. Komödien und Dramen sind die Publikumsliebhaber. Animationsfilme gelten vielen als Kinderfilme und finden weniger Akzeptanz. Andere Genre wie Politthriller, Actionfilm u.a. verschrecken das kirchliche Publikum wegen der Gewaltszenen – auch wenn die Gewalt nicht verherrlicht wird.

Ergänzt werden die Kinoabende durch jährliche Fortbildungen zur Filmanalyse und unregelmäßige Vorträge der Evangelischen (Stadt-)Akademie Recklinghausen. Pfarrer und Filmpädagoge Thomas Damm bietet in seiner Gemeinde zusätzlich Kino in der Kirche an und gelegentlich Filmgottesdienste. Mit Antje Rösener von der Studien- und Geschäftsstelle des Evangelischen Erwachsenenbildungswerks Dortmund bietet er jährlich an einem Wochenende Filmexerzitien im Kloster Gerleve an. Diese Form der Filmarbeit wurde im katholischen Raum entwickelt und von Antje Rösener und Thomas Damm für die evangelische Bildungsarbeit modifiziert. An dem Wochenende werden Filme zu einem Thema betrachtet und durch Nachgespräch, Schweigephase, meditative Angebote und kreative Phasen vertieft.

In der Region gilt Kirche & Kino als vertrauenswürdige Veranstaltung auch bei Kirchenfernen: Es lohnt sich hinzugehen, auch wenn man das genaue Programm nicht kennt. Der für das Kino erfreuliche Aspekt: Einige „Kirchennahen“ sind zu neuen FilmliebhaberInnen geworden. Das erleichtert dem Kinoleiter, nach vielen Jahren der engen Zusammenarbeit Experimente zu wagen, wie es das kirchliche Filmfestival ist. Das Festival wurde wesentlich von Michael Kleinschmidt und dem Institut für Kino und Filmkultur als Ort der Begegnung mit Filmschaffenden konzipiert, wo die Vorstellungen der Filmemachenden und SchauspielerInnen mit den Vorstellungen des Publikums ins Gespräch gebracht werden. Es wer-

den Spiel- und Dokumentarfilme zu Themen wie Menschlichkeit, Mitleiden, Ethik, Gerechtigkeit, Solidarität gezeigt. Nach dem zweiten Festival lässt sich sagen, dass das Konzept „aufgeht“.

Seit es Kirche & Kino in Recklinghausen gibt, greifen mehr kirchlich Mitarbeitende den Film als Grundlage für die Gruppenangebote auf.<sup>1</sup> Sie sehen, wie

<sup>1</sup> Anregungen für Filmgottesdienste: Thomas Damm/Sabine Schröder: Kurzfilme im Gottes-

viele Informationen in Spielfilmen stecken. Schwierige Themen wie Flüchtlinge und Asylbewerbende, Gerechtigkeit in der Arbeitswelt, Auseinandersetzung mit Judenverfolgung, Israel und Islam werden durch das Medium Film leichter aufgenommen, weil im Film Ideen in nachvoll-

dienst, mit DVD; Anleitungen und Modelle für Gemeinde, Schule und Gruppen. Gütersloh 2011; Material zu Filmen auf den folgenden Internetseiten: [www.epd-film.de](http://www.epd-film.de), [www.kinofenster.de](http://www.kinofenster.de), [www.visionkino.de](http://www.visionkino.de), [www.film-kultur.de](http://www.film-kultur.de)

ziehbare Bilder umgesetzt werden und die Identifikation mit anderen Menschen und fremden Kulturen möglich wird.

Liesel Kohte  
rotschopfli@web.de

### Filmarbeit in Recklinghausen im Überblick

- **Kirche & Kino:** Seit Oktober 2002 monatliche Filmabende (mit einer Einführung und einem Gespräch nach dem Film, moderiert von Michael M. Kleinschmidt, Film- und Religionspädagoge, IKF. Eine Woche vor der Vorstellung erhalten Interessierte, die ihre E-Mail-Adresse mitgeteilt haben, die Filmkritik zugesandt. Durchschnittlich kommen 100 BesucherInnen pro Abend. Es gibt aber auch ausverkaufte Vorstellungen mit 200 BesucherInnen.

**Veranstalter** ist der ökumenische Arbeitskreis Kirche & Kino, gegründet im Juni 2002 von dem Filmpädagogen und Pfarrer Thomas Damm, dem Pastoralreferenten Joachim van Eickels und dem Evangelischen Erwachsenenbildungsreferat im Kirchenkreis Recklinghausen Ralf Dinand, früher Liesel Kohte.

Die **Auswahl der Filme** erfolgt durch den Arbeitskreis in enger **Zusammenarbeit** mit Kai-Uwe Theveßen, dem Leiter des Kinos Cineworld, und Michael M. Kleinschmidt, Institut für Kino und Filmkultur (IKF), Wiesbaden. Die Filme werden in Halbjahresprogrammen veröffentlicht, die u.a.

im Kino, Schulen, Sparkassen und Gemeinden ausliegen.

Aktuelles Programm unter [www.kirchenkreis-re.de/kuk](http://www.kirchenkreis-re.de/kuk).

**Kosten:** zweimal im Jahr der Druck von 7.500 Flyern, 9 Honorare und Fahrtkosten für den Referenten. Filmausleihe und Risiko trägt das Kino. Eintritt: zurzeit 6 €

- Regelmäßige Kooperation mit der Gesellschaft für christlich-jüdische Zusammenarbeit und der Städtepartnerschaft Herzlia-Marl
- **Jährliche Filmfortbildungen der Evangelischen Erwachsenenbildung in Kooperation mit dem Evangelischen Schulreferat und der katholischen Schulseelsorge** für LehrerInnen und MultiplikatorInnen der Erwachsenenbildung zu Grundfragen der Filmanalyse und/oder zu Themen wie Gewalt, Animation, Kurzfilm usw.
- **Vorträge der Evangelischen Akademie Recklinghausen:** unregelmäßig, z.B. Das Böse oder Initiationsrituale im Film
- **Filme in den Gemeinden** als Kino in der Kirche, Filmgottesdienst oder Gruppenangebot
- **Filmexerziten im Kloster Gerleve** mit Thomas Damm und Antje Rösener, Evangelisches Erwachsenenbildungswerk Westfalen-Lippe e.V. Dortmund

#### • Kirchliches Filmfestival:

19.–21.03.2010 im Rahmen der Kulturhauptstadt Essen/Ruhrgebiet erprobt als Fest der Begegnungen mit Filmschaffenden, Gäste u.a. Sönke Wortmann, Sibel Kekilli mit Filmpreis, Film zum Land des Weltgebetstags der Frauen und Kinderfilm

18.–20.03.2011 gleiches Konzept, trotz weniger prominenter Gäste und weniger Filme gleiche BesucherInnenzahl

16.–18.03.2012 3. Festival geplant

[www.kirchliches-filmfestival.de](http://www.kirchliches-filmfestival.de)

Ralf Dinand  
[ralf.dinand@kk-ekvw.de](mailto:ralf.dinand@kk-ekvw.de)

Liesel Kohte  
[rotschopfli@web.de](mailto:rotschopfli@web.de)

## Kreativität

**Selbstsorge – Achtsamkeit –  
Work-Life-Balance***Was treibt die Diskussion um  
Work-Life-Balance an?*

Friederike Höher

Werden zunehmende Belastungen in Arbeitswelt und Privatleben ausgemacht, so spannt sich die Diskussion um die Hintergründe unter anderem zwischen folgenden Begriffen

auf: Komplexitätssteigerung und Unübersichtlichkeit im Kontext von Globalisierung; technikgetriebene, zunehmende Beschleunigung aller Arbeitsprozesse und Lebensbereiche; in der Multioptionengesellschaft machen immer mehr Wahlmöglichkeiten die Menschen nicht glücklicher, sondern das Abwägen von Alternativen kostet Zeit und verursacht Opportunitätskosten, da man mit einer Wahl zwangsläufig auf eine Alternative verzichten muss. Das führt zur Frustration. Zugleich steigt die Angst, etwas zu verpassen, sodass Multitasking und Zeitnot zunehmen. Aus all diesen Voraussetzungen resultiert Stress. Stress ist das subjektive Erleben, den Anforderungen des Umfeldes bzw. den eigenen Ansprüchen nicht mehr gewachsen zu sein.

Die Stressbelastung in der Bevölkerung steigt: Jede(r) Dritte fühlt sich nach einer Umfrage der Techniker Krankenkasse ständig oder häufig gestresst. Die häufigsten Stressauslöser finden sich im Beruf, sind finanzielle Sorgen, Mobilitätsanforderungen und Konflikte im sozialen Umfeld. Mehr als die Hälfte der Befragten leidet im Job unter Termindruck, ein Drittel unter Informationsüberflutung. Auch ungenaue Vorgaben und Ziele und ein zu hohes Arbeitspensum spielen eine Rolle. Die Folgen der zunehmenden und dauerhaften Stressbelastungen zeigen sich in der Zunahme psychischer Erkrankungen, z.B. Erschöpfungsdepression (Burnout) bei den Einzelnen sowie Konflikten am Arbeitsplatz und schlechtem Betriebsklima. Ansatzpunkte für eine Verbesserung der Situation liegen bei den einzel-

nen Betroffenen wie im Arbeitsumfeld, bei den Verantwortlichen in der Organisation, den Führungskräften und der Personalentwicklung. Diese reagieren mit Gesundheitsmanagement, Förderung von Familienfreundlichkeit und Maßnahmen zum Erhalt der Beschäftigungsfähigkeit.

Denn Work-Life-Balance ist nicht nur ein drängendes Thema für einzelne Menschen, sondern auch für Unternehmen. Der demografische Wandel führt zu einem Fach- und Führungskräfemangel. Diese Entwicklungen veranlassen Unternehmen, Konzepte zu entwickeln, wie die Humanressource gut qualifizierter Frauen besser genutzt und vermieden werden kann, dass Leistungsträgerinnen wegen der schwierigen Vereinbarkeit von Familie und Beruf das Unternehmen verlassen (müssen) oder für verantwortungsvollere Aufstiegspositionen nicht zur Verfügung stehen. Erwiesenermaßen ist die Teilhabe von Frauen an Managementpositionen signifikant höher in den global agierenden Unternehmen mit Angeboten für gelingende Work-Life-Balance als bei eher regional agierenden Mittelständlern. Diejenigen Unternehmen, die für Work-Life-Balance attraktive Arbeitsplätze anbieten, können langfristig erfahrende Mitarbeiter und SpezialistInnen halten. Nebenbei steigt dadurch die Motivation der Mitarbeitenden: Nach Ergebnissen der Gallup-Studie sind die engagiertesten Arbeitskräfte in Deutschland diejenigen, die mit ihrem privaten Leben zufrieden sind. Gelungene Zeitarangements sind ein Indikator für individuelle Lebensqualität.

**Das Konzept Work-Life-Balance**

Bereiche der Work-Life-Balance nach Peseschkian:

- **Sinn:** Selbstverwirklichung, Spiritualität, Erfüllung, Zukunftsfragen ...
- **Leistung und Arbeit:** Beruf, Erfolg, materielle Möglichkeiten, Karriere ...
- **Körper:** Gesundheit, Ernährung, Erholung, Entspannung, Fitness ...
- **Kontakt:** Freunde, Familie, soziale Netze, Anerkennung ...

Menschen ordnen ihre Tätigkeiten und Aktivitäten diesen Bereichen verschieden zu: Haus- und Erziehungsarbeit lässt Familie aus der Sicht von Frauen eher als Arbeit erleben als nur dem Kontaktbereich zuordnen; Sinn lässt sich von beruf-

lichem Erfolg und von Karriere schlecht trennen; und selbst Fitness und Gesundheit hat für manche mehr mit Arbeit zu tun als mit Entspannung. Doch wie auch immer die vier Balancefelder subjektiv gefüllt werden mögen, es gilt, Interessen- und Zeitkonflikte, die aus den verschiedenen Feldern und ihrem Zusammenspiel resultieren, so zu bewältigen, dass berufliche Leistungsfähigkeit und private Lebenszufriedenheit in Einklang stehen. Dabei gilt die grundsätzliche Gleichrangigkeit aller Bereiche. Und die fehlende Ausgewogenheit der Bereiche, z.B. durch dauerhaften Verzicht auf die Verwirklichung eines der Lebensbereiche, kann ernsthafte gesundheitliche Folgen physischer und psychischer Art haben.

Work-Life-Balance Maßnahmen liegen sowohl im Interesse der einzelnen Beschäftigten als auch im Interesse des Unternehmens. Hier geht es um ein integriertes und strukturiertes Handeln, wobei Maßnahmen des Gesundheitsmanagements, der Arbeitszeitregelungen und der Personalentwicklung zu integrieren sind. Angestrebt wird ein Ausgleich zwischen privaten Interessen und Erwerbstätigkeit in einer Kultur des Verhandeln.

**Was können die Einzelnen tun?**

Folgt man der Literatur zum Zeit- und Selbstmanagement, so liegen Ansatzpunkte in der Vermeidung sog. Zeitfresser: nicht Nein sagen zu können, fehlende Prioritätensetzung, Perfektionismus usw. Ratschläge führen jedoch oft nicht zu nachhaltigen Lösungen, weil die Ursachen, nämlich die soziale Beschleunigung und Verdichtung der Arbeit, dadurch nicht in den Griff zu bekommen sind, denn es sind kollektive, strukturelle und letztlich gesellschaftliche Phänomene. Wirklich verantwortlich sind nicht die Führungskräfte. Vielmehr haben Einzelne eher weniger Gestaltungs- und Einflussmöglichkeiten \_ allen Steuerungssillusion zum Trotz. Selbst wenn man sich anders verhält, die Umwelt ändert sich nicht.

Die ehrliche Antwort auf die Frage, was die Einzelnen tun können, lautet also: nichts.

Dieser Begriff ist doppeldeutig, denn Nichtstun ist kein Versagen, sondern auf eine neurobiologische Notwendigkeit.

Immer wenn wir innehalten, ordnen sich im Gehirn die Nervenzellen neu. Nichtstun, Stille, Innehalten sind Voraussetzung für Lösungen auf anderer Ebene und für Innovation. Nach der Theorie Otto Scharmers (2009) geht der Prozess des Gestaltens von Neuem durch eine Phase des Innehaltens, der Stille und der Meditation.

Wenn es um eine Verbesserung der Kompetenzen zum Umgang mit Stress und zur Wiederherstellung einer zufriedenstellenden und menschenwürdigen Lebensbalance geht, so stellen Meditation und Achtsamkeitsübungen hilfreiche Methoden dar.

Achtsamkeit als Ressource ist ein offenes Gewahrsein, ein nicht wertendes Beobachten der Situation und der eigenen Gefühle, Wahrnehmungen, Vorurteile, Gedanken, Konzepte und Wünsche. Diese Haltung ermöglicht eine wohlthuende Selbstdistanzierung durch das Etablieren eines inneren, liebevollen Beobachters, der mir hilft, die Situation, so wie sie ist, anzuerkennen, anstatt mich für die menschlichen Reaktionen im Stressgeschehen (Konzentrationschwierigkeiten, psychosomatische Symptome, Konflikte) noch innerlich schlechtzumachen. Achtsamkeit ist erlernbar und jederzeit, an jedem Ort und in jeder Handlung möglich.

### *Achtsamkeitsbasierte Weiterbildungen*

Seit drei Jahren bietet das Institut für Kirche und Gesellschaft der Evangelischen Kirche von Westfalen in Schwerter eine Fortbildung Achtsamkeitstraining in Kooperation mit dem Institut für Achtsamkeit und Stressbewältigung an. Diese Weiterbildung richtet sich an alle, die Achtsamkeit erlernen und in ihrem Alltag praktizieren wollen. Dabei werden auf der Grundlage von MBSR (Mindfulness Based Stress Reduction) nach Jon Kabat-Zinn Aspekte der Achtsamkeit gelehrt und ihr Transfer in den Alltag durch Übungsaufgaben, Lerntandems und Peergroups unterstützt:

- Achtsamkeit auf den Körper
- Achtsamkeit auf den Atem
- Achtsamkeit auf die Wahrnehmungen (sehen, hören, schmecken, berühren)
- Achtsamkeit auf die Gedanken
- Achtsamkeit auf die Sprache

- Achtsamkeit in Bewegungen (Gehmeditation)

Die Zielsetzung der Weiterbildung ist, den Teilnehmenden einen nicht wertenden Zugang zu körperlichen, emotionalen und geistigen Phänomenen zu ermöglichen und so Gelassenheit und Stressresistenz zu steigern sowie durch Einstellungsänderung Entlastung im Alltag herbeizuführen.

Wie dargelegt, beinhaltet Work-Life-Balance nicht nur individuelle Aspekte der Stressbewältigung. Daher wird das o.g. Angebot um eine Weiterbildung Work-Life-Balance-Beratung ergänzt, die sich gezielt an Menschen in beratenden Berufen und unternehmensinterne AnsprechpartnerInnen richtet, wie Per-

sonalentwicklerInnen, Diversity- und Gesundheitsbeauftragte, SozialberaterInnen u.a. Die Weiterbildung integriert auf Basis eines personenzentrierten und systemischen Beratungsansatzes Achtsamkeits- und Entspannungsübungen auf medizinischer Grundlage im Spannungsfeld von Organisation und Management, Person und Rollenforderungen, Familie und sozialen Kontexten. Beraterisches Verhalten wird in Gesprächssituationen und Übungssequenzen eingeübt, beobachtet und erweitert. In Reflexionen zu den Übungen werden fachliche Aspekte zur Work-Life-Balance, zum Gesundheitsmanagement, zu Personalentwicklung und Arbeitsorganisation vermittelt. Achtsamkeitsübungen sind in die Weiterbildungsmodule integriert.

### *Work-Life-Balance und Gesundheit in individueller und systemischer Perspektive*

- Work-Life-Balance in biografischer Perspektive
- Stress, Stressfolgen und -bewältigung aus medizinischer Sicht; Diagnoseinstrumente
- Achtsamkeitsbasiertes Gesundheitsmanagement aus medizinischer Sicht und Ansatzpunkte für Unternehmen
- Coping-Strategien und Lösungsansätze in individueller und organisationaler Perspektive

### *Personenzentrierte systemische Beratung*

- Grundlagen personenzentrierter systemischer Beratung
- Auseinandersetzung mit der beraterischen Haltung, Funktion und Rolle
- Gesprächsführung, Problemexploration und Prozessgestaltung
- Selbstreflexion und Transfer in die eigene Beratungspraxis

### *Handwerkszeug für die Beratung*

- Bearbeitung innerer Entscheidungskonflikte mit systemischen Verfahren
- Das „Innere Team“ für eine gelungene Lebensbalance nutzen
- Selbstreflexion und Transfer in die eigene Praxis

### *Ressourcenorientierung in der Beratung*

- Hypnosystemische und imaginative Verfahren zum Aktivieren von Ressourcen
- Arbeit mit den eigenen Grenzen und Transfer in die Beratungspraxis
- Zeit- und Selbstmanagement und rationale Verfahren zur Entscheidungsfindung

### *Nutzen von Work-Life-Balance-Maßnahmen und -Beratung*

- Work-Life-Balance Maßnahmen in der Personalentwicklung
- Familienfreundliche Personalentwicklung und Arbeitszeitmodelle: Beispiele aus Unternehmen
- Rechtliche Möglichkeiten der Vereinbarkeit
- Betriebliches Gesundheitsmanagement

### *Supervision*

Präsentation eines eigenen Beratungs- oder Implementierungskonzepts zum Abschluss

Achtsamkeitsbasierte Weiterbildungen stoßen auf großes Interesse. Für die Integration dieses Konzept in andere Weiterbildungen und in den Alltag als pädagogische/r Mitarbeiter/in wird ein Angebot entwickelt.

**Friederike Höher**, Bildungsreferentin im Institut für Kirche und Gesellschaft der Ev. Kirche von Westfalen, Supervisorin und Coach  
f.hoeher@kircheundgesellschaft.de

## DEAE

### Zwischen Lebenslust und Nützlichkeit

#### Zur Zukunftsfähigkeit der Erwachsenenbildung



Dr. Gertrud Wolf

Das Spannungsgefüge, dem sich Erwachsenenbildung heute ausgesetzt sieht, könnte wohl kaum prägnanter umrissen worden sein, als mit dem Titel der **Fachtagung am 16.5.2011 in Erfurt**,

mit der Petra Herre in den Ruhestand entlassen wurde. „Lebenslust“ und „Nützlichkeit“, zwei Themen, die an sich schon genug Stoff bieten würden, um mehrere Tage zu füllen, die dann aber noch so gegenübergestellt nach weiteren Positionierungen, Stellungnahmen und Argumenten rufen. Mit den zwei Schlüsselvorträgen zur Eröffnung der Tagung wurde deshalb weniger das ganze Feld umrissen als vielmehr Positionen besetzt, die kennzeichnen, welche unterschiedlichen Gewichtungen hier möglich bzw. zurzeit anerkannt und zukunftsfähig sind.

#### Die Wahrheit des Möglichen mitdenken!

Den Anfang machte sozusagen mit einem Blick zurück in die Zukunft, der Hamburger Professor **Peter Faulstich**. Entlang von historischen und literarischen Zukunftsentwürfen von Thomas Morus' Utopia bis Ernest Callenbachs Ökotoxia diskutierte Faulstich die Probleme der heutigen Gesellschaft mit prekären Arbeits- und Lebensverhältnis-

sen unter dem Motto: „Zukünfte auf dem Prüfstand“. Dabei verwies er auch darauf, dass es keinesfalls ausreicht, der defizitären Realität nur die abstrakte Potenzialität eines „Goldenen Zeitalters“ entgegenzusetzen, sondern die Selbstverständlichkeit des Bestehenden aufzubrechen, die Schwächen zu erkennen und die Vielfalt des zukünftig Möglichen aufzuzeigen. Sowohl am Prinzip Lebenslust wie am Prinzip Nützlichkeit hatte der Hamburger Erwachsenenpädagoge so seine Zweifel anzumelden, sah aber im Spannungsgefüge von beiden auch eine Chance, weil es zu Beteiligung, Auseinandersetzung und Diskussion einlädt. Für Faulstich ist die Zukunftsaufgabe der Bildung zwischen Lebenslust und Nützlichkeit deshalb nur durch neue Beteiligungsformen zu bewältigen: „Vielmehr ist die Frage, wie wir leben wollen, wie wir also unsere Zukunft gestalten, nur gemeinsam lösbar. Sie ist das zentrale Problem demokratischen Diskurses. Wenn Demokratie als Lebensform verstanden werden soll, dann kann keine Institution einfach die politische Erziehung des Volkes verordnen, sondern sie muss sich auf Teilhabe beziehen und begründen.“

*„Ich fühle, also bin ich!“*

Vielleicht nicht eben gewollt, aber dafür umso passender ergänzte der zweite Eröffnungsvortrag Faulstichs Bemerkungen sehr treffend. Im Zentrum der Präsentation von Professorin **Wiltrud Giesecke** aus Berlin standen die Emotionen, ein nach wie vor weitgehend vernachlässigtes Thema der Erwachsenenbildung. Die bisher ungenügende Würdigung der Emotionalität in bildungstheoretischen Überlegungen erklärte Giesecke damit, dass Bildung – und ergänzt werden sollte hier vielleicht bürgerliche Bildung – der Vernunft, der Bändigung von Trieben, der Sublimierung und Kalmierung von Gefühlen diene. Dabei habe sich Bildung in diesen theoretischen Vorstellungen als intellektueller Entwicklungsprozess ausgewirkt, der sich vor allem an Inhalten orientierte. Bildung garantierte dadurch geradezu die Nichtanwesenheit von Emotionalität, die nämlich mit Irrationalität gleichgesetzt wurde.

Die Berücksichtigung von Emotionen in Praxis und Theorie der Erwachsenenbildung sieht Giesecke jedoch kei-

neswegs nur in ihrer instrumentellen Funktion. Im Rekurs auf Vendrell Ferran zitierte die Wissenschaftlerin, dass es für das Verständnis von Emotionen ausschlaggebend sei, „dass dem sozialen Kontext eine wichtige Rolle bei der Gestaltung der Erfahrung der Emotionen zukommt. Das Nachdenken über Emotionen lässt sich niemals aus dem sozialen Kontext herauslösen. Gesellschaftliche Faktoren beeinflussen, gestalten, bestimmen und schaffen sogar die Emotionen, die wir fühlen. Über Gefühle zu sprechen impliziert, sich auf soziale Normen und Gefühlskulturen zu beziehen.“

Damit schließt sich in der Reflexion der Kreis an der von Peter Faulstich geforderten Beteiligungskultur. Den Ruf nach Partizipation und mehr Partizipation hat es in der Vergangenheit gewiss immer wieder gegeben, auch in der Erwachsenenbildung. Was neu sein könnte, ist aber nun die Verbindung von Emotionalität und damit Persönlichkeit und Authentizität in einem sozialen, offenen Lern- respektive Bildungsprozess. Den Raum zwischen den Brückenpfeilern Lebenslust und Nützlichkeit gelte es dann, nicht normativ auszufüllen, sondern individuell und sozial gestaltbar zu machen.

#### Potenziale der evangelischen Erwachsenenbildung

Wie dies auf der Ebene der evangelischen Erwachsenenbildung auch wirklich gelingen kann, wurde in den anschließenden Arbeitsgruppen teilweise sehr anschaulich und sehr kontrovers diskutiert. Mit kleineren, aber auch deutlich Position beziehenden Beiträgen aus Theorie und Praxis gingen am Nachmittag vier Workshops an den Start:

1. Gender
2. Familie und Generationen
3. Balancen zwischen Arbeits- und Lebenswelt: Von Selbstsorge und Selbstbildung
4. Lebenskunst – Religion – Theologie

Hier kamen Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen, Praktiker und Praktikerinnen verschiedener Generationen miteinander ins Gespräch<sup>1</sup>, um dieses

<sup>1</sup>Dr. Sylvana Dietel, Dr. Angela Venth, Annet Brauch, Dr. Frederike Benthaus-Apel, Professorin Dr. Carola Iller, Dr. Gertrud Wolf, Ger-

Spannungsfeld für die vier profildbildenden Schwerpunktbereiche der evangelischen Erwachsenenbildung auszuleuchten und durchzubuchstabieren. So zeigte z. B. der Workshop, der Balancen zwischen Lebens- und Arbeitswelt thematisierte, wie Arbeit den Lebensrhythmus bestimmt und wie neue Lebenslaufregimes die Gestaltung der Lebenszusammenhänge, die lebensbegleitendes Lernen ermöglichen, zunehmend einschränken. Auf diesem Hintergrund reflektierte er die veränderten Relationen von Lernen und Bildung zwischen Beruflichkeit, Selbstsorge und Selbstbildung und die zukünftigen Anforderungen an die Gestaltung von Lernkulturen. Der Workshop, der Angebotslage und Konzepte religiöser Bildung und das Konzept des Lebenskunstlernens ins Gespräch brachte, fokussierte die ganz eigene „Nützlichkeit des Übernützlichen“ und mögliche biografische und soziokulturelle Wirkungen lebenskunstbezogener theologischer und religiöser Bildung. Im Workshop „Familie und Generationen“ beeindruckte die Praxis der evangelischen Erwachsenenbildung. Anhand von Beispielen aus dem Rheinland wurde gezeigt, wie sich Lernen im Lebensverlauf in Kursen und Kursreihen so abbildet, dass wirklich keiner verloren geht und den unterschiedlichen Bedürfnisse der Generationen optimal entsprochen wird.

Zwar wurde in allen Arbeitsgruppen sehr unterschiedlich diskutiert, allerdings mit einer wesentlichen Gemeinsamkeit: Die Thematik fällt in der evangelischen Erwachsenenbildung auf fruchtbaren Boden, denn die Nachfrage der Angebote und das erfolgreiche Handeln in der evangelischen Erwachsenenbildung hängt oftmals genau davon ab, wie gut es gelingt, diesem Spannungsbogen von Lebenslust und Nützlichkeit gerecht zu werden. Die Weiterentwicklung von Teilnahmeformen, wie sie Peter Faulstich einforderte, stellt dabei genauso eine Herausforderung und eine Chance dar wie die angemessene Berücksichtigung von Emotionalität und Authentizität, die Wiltrud Gieseke anmahnte. Denn auch im Protestantismus wird Bildung teilweise noch in

rit Heetderks, Doris Sandbrink, Professorin Dr. Steffi Robak, Claudia Pohlmann, Renate Krieger, Frederike Höher, Dr. Marion Fleige, Dr. Sebastian Lerch, Dr. Martin Bock, Franziska Baumann

einem „aufgeklärten“ Sinn verstanden, der einem weitgehend auf Verstand und Intellektualität beruhendem Bildungsideal verhaftet ist. Gleichzeitig bietet aber der christliche Bezugsrahmen der evangelischen Erwachsenenbildung viele Möglichkeiten, das Bildungssubjekt mit seinen vielfältigen, auch widersprüchlichen Gefühlen als ganzen Menschen zu denken und so auch seinen emotionalen Bildungsbedürfnissen Raum zu geben.

Zwischen Lebenslust und Nützlichkeit – das ist nicht einfach nur die Frage nach einer irgendwie zu legitimierenden Position, sondern wohl vor allem die Frage danach, wie wir Bildung in Zukunft denken wollen und wie wir die Zukunft denken wollen, für die wir uns und andere bilden möchten. Die Frage, wie wir leben wollen, sei nur gemeinsam lösbar, so Peter Faulstich in seinem Eröffnungsreferat. Solche Gemeinsamkeit braucht Orte und Anlässe und Personen. Mit ihrer Verabschiedung ist es Petra Herre gelungen, zu zeigen, wie diese Gemeinsamkeit beschaffen sein kann. Die Veranstaltung hat weniger Antworten gegeben als Fragen aufgerissen und damit im Sinne von Hannah Arendt einen Anfang gesetzt. Mit solchen Anfängen können auch Visionen Wirklichkeit werden.

Dr. Gertrud Wolf, Evangelische Arbeitsstelle Fernstudium im Comenius Institut, Heinrich-Hoffmann-Straße 3, 60528 Frankfurt am Main  
wolf@comenius.de

## Am Alltag lernen

*Laudatio für Petra Herre zum Abschied aus der Referententätigkeit in der DEAE*



Hans-Gerhard Klatt

*Gespräch der Generationen. Es wird Zeit, nun wieder das in den Mittelpunkt zu stellen, was*

*Wir nähern uns dem Abschluss dieses Tages gemeinsamer Reflexionen über Zustand und Aufgaben der evangelischen Erwachsenenbildung im Gespräch zwischen Wissenschaft und Praxis und im*

*diese Tagung von jeder anderen realen oder möglichen Fachtagung zum lebenslangen Lernen unterscheidet und zu einem einzigartigen Ereignis macht.*

Ich möchte mich dem Einzigartigen über einen zunächst noch allgemeinen Gedanken nähern. Es macht prinzipiell die Besonderheit der Bildungsprozesse in der Erwachsenenbildung mit ihrem Freiwilligkeitsprinzip aus, dass es nie nur um die Sache, sondern immer auch um die Person geht. Trotzdem kommt es auch in der Erwachsenenbildung häufig vor, dass sich die Personen, schon gar die organisierenden Personen, bemühen, sich in der Sache zu verstecken. Dass war auch über einige Strecken am heutigen Tag so, es sollte so sein, und es war gut so. Aber es kann heute bei dieser Feststellung nicht bleiben, gerade heute nicht. Denn: Im Ausgangspunkt und im Zielpunkt des heutigen Tages steht nicht nur allgemein „die Person“, sondern eine besondere Persönlichkeit mit einem besonderen berufsbiografischen Einschnitt. Petra Herre verabschiedet sich mit diesem Tag aus ihrer beruflichen Arbeit für die DEAE, und die DEAE verabschiedet Petra Herre. Die Themen des Tages waren so zusammengestellt, dass sie den Rahmen abstecken, in dem sich die Referententätigkeit von Petra Herre im Wesentlichen bewegt hat. Mir ist der Auftrag zugekommen, das explizit zu machen, was implizit uns den ganzen Tag schon beschäftigt hat. Und ich habe sehr gern diesen Auftrag übernommen, denn ich kann nun explizit ehren, was schon immer geehrt gehört hat.

Ich nehme dazu den Anfangsgedanken der Einladung noch einmal auf. Zwischen „Nützlichkeit“ und „Lebenslust“ sollten wir unsere Gedanken hin und her wandern lassen und den beiden Erwartungsmustern „Es soll etwas bringen!“ und „Es soll Spaß machen!“ gedanklich folgen. Legen wir also die beiden Erwartungsmuster, liebe Petra, an deine Arbeit in der DEAE an und schauen zurück:

1991/92 hatte die DEAE einen Nachfolger, eine Nachfolgerin für Gottfried Orth im Referat für Theologische Bildung gesucht und mit der Tübingerin Petra Herre gefunden. Im März 1992 hat sie in der Geschäftsstelle in Karlsruhe ihren Dienst angetreten. Sie war Nachfolger-

in von Gottfried Orth, der sich in dieser Position mit dem Thema „Erwachsenenbildung zwischen Parteilichkeit und Verständigung“ habilitiert und der theologischen Bildung in der DEAE sein ökumenisches Profil gegeben hatte. Das bot eine Chance, denn jetzt war weniger eine starke Position als vielmehr eine starke Organisation und Moderation gefragt, die positionelle Entfaltungsräume für viele aufschließt. „Es soll etwas bringen“ und „Es soll Spaß machen“ – messen wir den Start in der DEAE an diesen beiden Erwartungsmustern.



Dr. Wolfgang Wesenberg, Petra Herre

Die neue Stelle und der Umzug nach Karlsruhe waren Chance und Risiko gleichermaßen. Die Chance bestand darin, in der DEAE-Geschäftsstelle einen kirchlichen Ort zu finden, der besser zu ihr, zu Petra Herre, der Sozialwissenschaftlerin und Theologin passte als ein württembergisches Gemeindepfarramt. Sie hatte als wissenschaftliche Mitarbeiterin sieben Jahre von 1979 bis 1986 an der Pädagogischen Hochschule Reutlingen geforscht und gelehrt und war erst danach in den kirchlichen Dienst und ins Vikariat gegangen. Im Vikariat entdeckte sie, dass sie zu sehr Pädagogin war, um dauerhaft die Transferprobleme des eigenen theologischen Erkenntnisstandes in das Gemeindebewusstsein zu bearbeiten. Die DEAE-Geschäftsstelle war gerade für eine solche Problemwahrnehmung der ideale kirchliche Ort. Hier ging es gerade nicht um das Verdrängen und Überspielen tatsächlicher Probleme und das Verkleinern der eigenen Ansprüche, sondern um das Ausspielen von Versuchen, Anspruch und Wirklichkeit zur Deckung zu bringen. So war die theologische Kommission zum Thema „Ethische Urteilsfähigkeit als Thema theologischer Bildung“ anzuregen und zu begleiten (1992–96), danach

die Theologische Kommission zum Thema „Religiöse und Theologische Bildung heute: Klärungen – Herausforderungen – Aufgaben“ (1996–2001) mit ihren sechs Konsultationen, um die anstehenden Fragen in den öffentlichen Diskurs zu bringen. Diese zweite Kommission landete 2001 beim Thema Lebenskunst (in der Auseinandersetzung mit dem Philosophen Wilhelm Schmid). Was andere Theologinnen und Theologen mühsam ihrem Arbeitsalltag als kleine Fluchten in die eigenen intellektuellen Räume abringen müssen, ist Arbeitsauftrag für die DEAE-Referentin – keine Frage, dass sich hier Nützlichkeit und Lebenslust gut die Hand reichen. Dies geschah gleichermaßen für dich selbst, Petra, wie für die Beteiligten an der Kommissionsarbeit und den Konsultationen und die Leser und Leserinnen der vielen dokumentierenden Veröffentlichungen. Und es galt dadurch umso mehr, dass in den Arbeitsauftrag auch Kooperationen wie mit dem Plädoyer für eine ökumenische Zukunft bei der Durchführung der Ökumenischen Sommeruniversitäten gehörten, die den Reflexionshorizont über die DEAE hinaus weit gemacht haben und die – allerdings erst in der nachträglichen Rekonstruktion, nicht in der damaligen bewussten Wahrnehmung – der Ort waren, an dem wir beiden uns erstmals persönlich begegnet sind. Durch die Möglichkeit einer intensiven Zusammenarbeit mit der Missionssakademie Hamburg war dir auch die vertretungsweise Übernahme des Arbeitsbereichs Entwicklungsbezogene Bildung nicht unlieb, den du bis 1996 geleitet hast.

So viel zur schnell bestätigten Chance, die der Dienstbeginn in der DEAE darstellte. Ich sprach aber auch vom Risiko – wie sieht hier die Bilanz von Nützlichkeit und Lebenslust aus? Petra Herre hatte beim Wegzug aus Tübingen nicht nur zu gewinnen, sondern auch zu verlieren. Sie hatte spannende Projekte politischer Bildung für Frauen an der Tübingen VHS gemacht und war, noch gewichtiger, kommunalpolitisch gut verankert. Für die SPD saß sie im Tübinger Gemeinderat in Konstellationen und zu Zeiten, in denen politisch vorbereitet und eingeübt wurde, was heute nach dem sensationellen Wahlausgang die Regierungspolitik des Landes in Baden-Württemberg ausmacht. Welche neue

soziale Verortung konnte ihr die DEAE-Geschäftsstelle bieten? Der Arbeitsauftrag hatte viel mit Reisekader und Unterwegssein zu tun und – wie es kennzeichnend für die Erwachsenenbildung ist – der Bildung immer nur eines: „Wir auf Zeit“. Der mögliche Gegenpol, das damals noch achtköpfige „Wir“ in der Geschäftsstelle, war zu Beginn der Neunzigerjahre äußerst konfliktbeladen und kein leichter Einstieg für den neuen Bundesgeschäftsführer Andreas Seiverth, der ein Jahr zuvor gekommen war, und die neue Theologische Referentin. Die Lebenslust hat diese Geschäftsstellensituation sicher nicht befördert; Gehen, Kommen und Gehen von Kolleginnen und Kollegen brachten Unruhe und konzeptionelle Wechsel in den Betrieb – Gesine Hefft, Christel Ziegler, Andreas Koderisch, Astrid Messerschmidt und Tilman Evers, mit dem es allerdings dann eine lange gemeinsame Wegstrecke gab, sind hier zu nennen.



Prof. Dr. Wiltrud Gieseke

In einer Hinsicht aber war auch die erste Phase in der DEAE eine Zeit des absoluten Gewinns. Seit der gleichnamigen Mitgliederversammlung der DEAE 1989 in Loccum trat das „Wir“ der DEAE in „Frauen und Männer“ ausdifferenziert auf und stand die Geschlechterfrage oben auf der Tagesordnung der Verbandspolitik, und zwar konsequenter als in der EKD, deren Synode 1989 sich von der Ökumene das Thema „Gemeinschaft von Männern und Frauen in der Kirche“ hatte vorgeben lassen. 1991 war Frauenförderung in die Struktur geschlechterparitätischer Vorstandsbesetzung mit der Doppelspitze des geteilten Vorsitzes gegossen worden. Petras Aufgabe wurde es, die verbandskritischen Analyseergebnisse der Arbeitsgruppe „Frauenförderung in der EEB“ in die Bildungsarbeit des Verbandes umzusetzen. Fünf Frauenkonfe-

renzen sind von 1993 bis 2002 unter ihrer Ägide durchgeführt worden, die erste unter dem doppelsinnigen Thema „Frau – M(macht) – Erwachsenenbildung“, das einerseits auf die Weiblichkeit der evangelischen Erwachsenenbildung mit ihrem Frauenanteil von über 80% der Teilnehmenden anspielte und andererseits das geschlechterpolitische Machtgefälle mit der deutlichen Unterrepräsentation von Frauen in den Leitungspositionen in Angriff nahm. Es ist ein Musterbeispiel für die Praxis der Erwachsenenbildung, wenn durchgearbeitete Fragestellungen unmittelbar zu veränderter Praxis führen. Hier war es so: Die DEAE wurde in den 1990er-Jahren durch ihre Organisationsstruktur, Arbeitsweise und Kommunikationsform zum Vorbild. Frauenvorkonferenzen erweisen nicht nur ihre Nützlichkeit, sondern steigerten auch den Lustgewinn der Mitgliederversammlungen für die weiblichen Teilnehmenden und mit der Zeit auch für alle.

Sehr früh aber blieb die DEAE nicht bei Frauenförderung als Verbandsziel und der Organisation autonomer Frauenräume stehen, sondern erkannte auch die Gefahr, die in einer defizitorientierten Wahrnehmung weiblicher Lebenssituationen liegt. Es war wesentlich der sozialwissenschaftlichen Grundierung und dem vernetzten Denken von Petra Herre zu verdanken, dass sich zur Frauenperspektive die Gender-Perspektive gesellte und damit eine Bearbeitung der Geschlechterverhältnisse ins Zentrum der Erwachsenenbildung rückte, die auch die Männer in Anspruch nahm. Bereits die Mitgliederversammlung vom März 1997 erklärte in ihren „Tutzinger Thesen“ Geschlechterdemokratie zum Leitbegriff evangelischer Erwachsenenbildung; Petra Herre hatte diesen Leitbegriff bei der Heinrich-Böll-Stiftung entdeckt. Ein Ausschuss für Geschlecht und Bildung hat bis 2001 die Fragen vorangetrieben. Interessanterweise vererbte die explizite Arbeit der DEAE an Geschlechterfragen ausgerechnet zu einem Zeitpunkt, als gesellschaftlich und weiterbildungspolitisch „Gender Mainstreaming“ auf alle Fahnen geschrieben wurde. In ihrer Zusammenarbeit mit dem Frauenstudien- und Bildungszentrum der EKD blieb Petra Herre der Weiterarbeit an den Fragen treu bis hin zur Tagung des neuen

Comenius-Verbundes 2006 „Innovation – Geschlecht – Bildung und die Zukunft des Protestantismus“. Die DEAE als Ganzes aber begnügte sich mehr oder weniger mit dem Konsens, dass Gender-Fragen ein wesentliches Element bei der Qualitätspolitik sind.

Dich selbst, Petra, hat überrascht, wie viel Nützlichkeit und Lebenslust dir ein Arbeitsbereich über die Zeit eingebracht hat, den du anfänglich nur aus der in der zweiten Hälfte der 1990er-Jahre einsetzenden personalpolitischen Not der DEAE übernommen hast: der Arbeitsbereich Familienbezogene Bildung und Generationsfragen. Astrid Messerschmidt wechselte 1996 in den nun als Projekt organisierten Arbeitsbereich Entwicklungsbezogene Bildung und du hast auf der Referentinnenebene ihr Arbeitsfeld zusätzlich zu deinem angestammten der Theologischen Bildung übernommen.

Das Arbeitsfeld ist uneindeutig angesiedelt zwischen Sozial- und Bildungsministerien, zwischen Häusern der Familie, Familienbildungsstätten und Einrichtungen der Erwachsenenbildung und auf evangelischer Seite mindestens drei nicht nur kooperierenden Bundesverbänden. „Familie“ war das Thema der Konservativen, und „Familienbildung“ hatte nicht gerade die Strahlkraft einer avantgardistischen Position in der Disziplin der Erwachsenenbildung. Also kein Feld, mit dem viele Lorbeeren zu ernten waren. Heute, nach 15 Jahren der Leitung dieses Arbeitsfeldes, verabschiedet sich Petra Herre aus einer blühenden Tagungs- und Fachgesprächslandschaft, in der die aktuell entscheidenden gesellschaftlichen Fragestellungen von Integrationspolitik, des intergenerativen Zusammenlebens, der Wertebildung, der pädagogischen Bedeutung neurowissenschaftlicher Erkenntnisse, der biografischen Umbrüche, der Geschlechterpolitik und des Aushandelns zwischen Arbeits- und Lebenswelt verhandelt werden – Themen, die auch den heutigen Tag bestimmt haben. Dank der Aktivitäten von Petra Herre und der Unterstützung von Andreas Seiverth ist die DEAE von einer geförderten Institution unter vielen zur geschätzten Partnerin im Familienministerium geworden mit einer Führungsrolle für die theoretische Reflexion in der Familienbildung. Dass

innerhalb des in der Familienbildung verorteten Generationenthemas angesichts der demografischen Entwicklung das Thema „Bildung im Alter“ ein eigenes Arbeitsfeld verdient, war ein Gedanke, dem sich Petra Herre aus arbeitsökonomischen Gründen hätte verschließen können. Sie hat es aus inhaltlichen Gründen nicht getan und seit 2002 mit der Arbeits- bzw. Fachgruppe „Bildung im Alter“ einen weiteren profildbildenden Arbeitsbereich der DEAE begleitet.

Über Petra Herres eigenen Zugang zu diesem ganzen Feld, für das aktuell eindeutig ist, dass es etwas bringt und Spaß macht, gibt ihr nach wie vor lezenswerter Beitrag für den Revisionen-Band, der Festschrift zum 40-jährigen Jubiläum der DEAE, Auskunft: **„Zwischen Alltagsorientierung und feministischer Kritik“**. Heute bestimmen andere Begriffe die Diskussion, aber es lohnt sich, den Begriff noch einmal stark zu machen, der die Lebensweltorientierung eingeführt hat: *Alltag. „Familie ist im Wesentlichen Alltag“*, hat Petra Herre geschrieben; entsprechend entscheidet die Bedeutung des Alltags über den Stellenwert der Familienbildung. Warum die EEB stolz darauf sein kann über ein sie kennzeichnendes Profil *„Am Alltag lernen“* (Jörg Knoll), klärt Petra Herre so: *„Der Anspruch, vom Alltag der Menschen auszugehen, ist aber kein kruder, unkritischer, theorieloser Pragmatismus, der den ‚Alltag‘ als veränderungsresistenten Status quo hypostasiert und akzeptiert.“* Und dann zitiert sie meinen verehrten Tübinger sozialpädagogischen Lehrer Hans Thiersch: *„Die Forderung nach Alltagsorientierung lässt sich verstehen als leidenschaftliches Insistieren darauf, dass unter den entfremdenden Gefahren von Unterdrückung, Formen der Institutionalisierung, Verwissenschaftlichung und Professionalisierung die*



Petra Herre, Wilhelm Niedernolte

*Wirklichkeit der je eigenen Erfahrungen, der eigenen Anstrengungen, Enttäuschungen und Hoffnungen aktiviert wird.“*

Es ist eine schöne Formulierung pädagogischer Leidenschaft, die Wirklichkeit des je Eigenen zu aktivieren gegen alle Kräfte, Subjekte zu Rädchen im Getriebe zu machen und ansonsten der gesellschaftlichen Irrelevanz anheimzugeben. Sie erklärt, warum aus der DEAE-Geschäftsstelle für Petra Herre ein kirchlicher Ort geworden ist, der über 19 Jahre gehalten hat. Eine solche Erklärung ist auch notwendig, zumal wenn wir uns vergegenwärtigen, was diese 19 Jahre auch bestimmt hat. Eben nicht nur die beschriebenen Seiten inhaltlich-thematischer Arbeit in spannenden Kooperationsbezügen, zu denen natürlich auch die Fortsetzung der Theologischen Fachgruppenarbeit über die beschriebenen ersten beiden Kommissionen hinaus ebenso gehört wie die 2002 übernommene Aufgabe der hauptverantwortlichen Redakteurin für das forum EB und die europäische Ausweitung von Redaktionsarbeit im InfoNet Adult Education.

Belastungen gab es im Blick auf die Veränderungsprozesse der Arbeitsbedingungen. Kosteneinsparungen, Personalreduktionen, zwei Umzüge der Geschäftsstelle mit der Konsequenz einer Teilung der Arbeits- und Lebenswelt, der zehnjährige Organisationsentwicklungs-kampf, der Petra Herre nun nur deshalb nicht mehr zur hauptamtlichen Mitarbeiterin des Comenius-Institutes macht, weil sie in den Ruhestand geht. All dies hat zwar was gebracht, nämlich das Überleben der DEAE in schwierigen Zeiten, war also nützlich, aber mit Lebenslust hatte es nichts zu tun. Und ehrlicherweise muss man auch sagen, dass diese Seite ihres Arbeitsverhältnisses bei Petra Herre Spuren hinterließ. Wie kann man das aushalten? Das hat zu tun mit deiner pädagogischen Leidenschaft, die deinen biografischen Umbruch von der Beruflichkeit in die Nachberuflichkeit überdauern wird. Das Ende wird auch ein Anfang sein, denn du wirst der evangelischen Erwachsenenbildung nicht verloren gehen, die ja ohnehin entscheidend von der Generation 60+ getragen wird. Meinen ehrenden Blick auf deinen Umbruch möchte ich schließen mit einem Gedicht, das in der Spur bleibt, in der du gearbe-

itet hast, in der wir Erwachsenenbildner und -bildnerinnen in der Regel arbeiten. Immer mit viel Understatement, dem eigenen Zurücktreten hinter dem, was wir an Auftritten von ReferentInnen und Teilnehmenden und an deren dokumentierender Spurensicherung organisiert haben, und doch mit einer ungeheuren Emphase in den kleinen Tönen, die wir explizit als unsere Töne in die Welt setzen. Das Gedicht ist von Rose Ausländer und heißt „Ein bisschen“:

### „Ein bisschen“

Wir haben  
gegessen getrunken  
bewundert protestiert  
die Sterne bestaunt  
ein paar Menschen geliebt

Wir haben  
ein bisschen gelebt

Wir leben noch  
ein bisschen

(Rose Ausländer, Sanduhrschritt.  
Gedichte, Frankfurt a.M. 1994, S. 124)

Dass mit „ein bisschen“ sehr viel ausgesagt ist, wissen alle, die von Adornos Verdikt „Es gibt kein richtiges Leben im falschen“ herkommen. Dass du, Petra, das „bisschen Leben“, das vor dir liegt, mit einem Übergewicht der Lebenslust vor der Nützlichkeit leben kannst, das wünsche ich dir. Und ich danke dir dafür, wie sehr du die Nützlichkeit für die DEAE über die eigene Lebenslust gestellt hast, und hoffe, dass doch noch genügend eigene Lebenslust dabei war. Last, not least: Ich freue mich, dass nicht ich mit diesem Ton des „ein bisschen“ das Schlusswort des heutigen Tages sprechen muss, sondern dass eine Vesper folgt, die noch zu einigen größeren Worten in der Lage sein wird.

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

## Richtig „gehen“

*Lessons learned aus Petra Herres  
Abschied aus dem Berufsleben bei der  
DEAE (Erfurt, 16. Mai 2011)*



Dr. Peter Brandt

Der Abschied aus dem Berufsleben ist eine Passage, die in ihrer Bedeutung für den Einzelnen kaum zu überschätzen ist. In der Form, mit der der letzte Arbeitstag begonnen wird, kristallisiert sich das Selbstverständnis des „Passagiers“ ebenso wie die Wertschätzung und Wahrnehmung durch Arbeitgeber, Kollegen und Weggefährten. An Stimmung und Details des Abschieds dürfte sich vermutlich auch die spätere persönliche Erinnerung dessen festmachen, der „gegangen“ ist.

In der Praxis wird die Bedeutung des Übergangs in den Ruhestand erfahrungsgemäß oft unterschätzt, sodass unter den vielfältigen Formen, mit denen Myriaden von Arbeitnehmern in den Ruhestand verfrachtet wurden, sicher einige sind, die gründlich danebengingen. Oft bleibt es beim Standard-Blumenstrauß oder dem formalen Abschiedsschreiben des Chefs. Eine kleine Feierstunde in der Abteilung offenbart Kommunikationspleiten und gestörte horizontale und vertikale Beziehungen. Redebeiträge gipfeln im unvermeidlichen „Das wird jetzt sicher mehr ein Unruhestand werden“. Nicht, dass alle Abschiede Großveranstaltungen und perfekte Inszenierungen sein müssten – aber Petra Herres Abschied aus der DEAE hat gezeigt, **worauf es ankommt, wenn man es richtig machen will, und was den Unterschied macht.**

**Erstens:** Der Verband hat seine Mitarbeiterin in einem Rahmen verabschiedet, der „ihre“ Themen im Fokus hatte. Die DEAE-Vorsitzenden Birgit Rommel und Wilhelm Niedernolte hatten zu einer Fachtagung geladen, die unter dem Titel „Lebenslanges Lernen zwischen Nützlichkeit und Lebenslust – Themen evangelischer Erwachsenenbildung“ stand und mit hochkarätig besetzten Vorträgen und Arbeitsgruppen an der Schnittstelle von Arbeit, Lernen und Leben arbeitete. Dies

holte sowohl den Gegenstand „evangelische Erwachsenenbildung“ als auch die Person Herre ein, und zwar in einem doppelten Sinne: Der Verwertbarkeitszugriff auf Bildung und die Lebensförderlichkeit von Lernen sind Themen, die ihr Schaffen für den Verband ausgemacht haben, einerseits, und andererseits stand sie selbst an diesem Tag an einer besonderen Wegmarke von Arbeit und Leben. Noch mal: Was hier „den Unterschied macht“, ist nicht die Fachtagung. Es ist das Schaffen eines Rahmens, der Versatzstücke aus einer Berufsbiografie zu einem Bild verdichtet und eine interpretative Perspektive auf das Wirken der Person herstellt, die „geht“. Das kann auch ganz anders, viel kleiner gelingen.

**Zweitens:** Der Verband hat ins Erfurter Augustinerkloster geladen. Hier war Luther Mönch, und hierhin reist im September Papst Benedikt XVI., um einen Wortgottesdienst mit Vertretern der EKD zu feiern – der erste Papst, der nach 500 Jahren einen authentischen Lutherort besucht. Hier gibt es alles, was einen modernen Lernort ausmacht: Bildungsstätte, Begegnungsstätte, Bibliothek. Nicht, dass gute Abschiede in einem Kulturdenkmal ersten Ranges oder einem Kloster stattfinden müssten. Was hier „den Unterschied macht“, ist der nicht ganz alltägliche Rahmen, der Ort, der Bezüge herstellbar macht – zur Person und zu dem, mit dem sie sich befasst hat. Auch dies kann weniger staatstragend gelingen.

**Drittens:** Man hat Petra Herre anlässlich des Tages die druckfrische Ausgabe des relauncheden forum eb überreicht. Die Zeitschrift ist, wie nicht nur aufmerksame Leser bemerkt haben dürften, seit dem letzten Heft optisch und inhaltlich geschärft – eine Frucht der neuen Kooperation mit dem W. Bertelsmann Verlag und eine der letzten Leistungen der verantwortlichen Redakteurin Petra Herre. Nicht, dass alle scheidenden Mitarbeiter irgendein Schriftstück überreicht bekommen müssten, seien es Festschriften, Grußbotschaften oder Fotobücher. Was hier „den Unterschied macht“, ist das Geschenk, das den Kern des Schaffens reflektiert. Und darüber hinaus im Falle Herre zeigen konnte: Hier hat sich bis zuletzt noch Entscheidendes weiterentwickelt.

**Viertens:** Der Verband hat Petra Herre liturgisch entpflichtet. Unter der Leitung von Pfr. Aribert Rothe und an der Orgel begleitet von Landeskirchenmusikdirektor Dietrich Ehrenwerth wurde die Auslösung Herres aus ihren Dienstverpflichtungen als Ritus begangen. Für einen religiösen Arbeitgeber ist diese Form denkbar und je nach Amt und Aufgabe auch angemessen. Viele der Tagungsteilnehmer hatten dergleichen noch nicht erlebt, denn auch im evangelischen Raum ist die „Liturgie der Entpflichtung“ keine Selbstverständlichkeit. Erst 2002 ist von der Union der Evangelischen Kirchen und der Vereinigten Evangelisch-Lutherischen Kirche Deutschlands eine liturgische Handreichung erarbeitet worden. Sie ist getragen von der Erkenntnis, „dass die Verabschiedung aus einem kirchlichen Dienst wie jede Abschiedssituation im Leben von Menschen eine geistliche Herausforderung darstellt. (...) Daher ist (...) zunehmend wichtig geworden, die Schwelle im Leben eines Menschen, die mit dem Ausscheiden aus dem Dienst überschritten werden muss, gottesdienstlich durch eine einprägsame Handlung zu gestalten.“ Geprägt ist die „Handlung durch Fürbitte, Zuspruch und ggf. Segnung“; es wird aber auch „Raum für einen Ritus der Entlastung“ gegeben („Verabschiedung aus einem kirchlichen Dienst“, S. 5). Wo es um das „Loslassen eines Lebenswerkes“ geht, ist die neue Lebensphase „nach den bisherigen Parametern nicht mehr zu gestalten. (...) Auch die Frage nach dem, was man schuldig geblieben ist oder aus dem jetzigen Blickwinkel als falsch erkennt, stellt sich“ (ebd. S. 6). Nicht, dass künftig für letzte Arbeitstage Kirchen und Kapellen angemietet werden sollten wie für Trauungen. Was hier „den Unterschied macht“, ist die Form, die den ganzen Menschen an seiner biografischen Schwelle sieht und für einen Moment die Frage nach seiner Leistungsbilanz und Effektivität für den Arbeitgeber ausblendet. Während Laudationes immer wertende Bezugnahmen auf die Leistung des scheidenden Mitarbeiters vornehmen (und dies soll auch so sein!), entzieht der Ritus „das Abschiednehmen einer Bewertung der vorangegangenen Dienstausübung“ (ebd.). Hier wird der Mensch gesehen, der schlicht und ergreifend einen Teil seiner Lebenszeit in den Dienst eines anderen gestellt hat und für den diese Phase endet.

**Fünftens:** Der obligatorische Empfang mit Sekt und Häppchen gibt Gelegenheit für persönliche Botschaften der Gäste. Nicht, dass es stets eines Staffellaufs der Geschenkübergaben und Grußbotschaften bedarf. Was hier „den Unterschied macht“, ist die Öffentlichkeit, der sich die Übermittler ausgesetzt sehen. Die Würdigung der beschenkten Person ist nicht nur eine persönliche, sondern zugleich kollektiv vernehmbare. Die Laudatio ist dabei besonders wichtig. Fehlt sie, beschäftigt das die Betroffenen noch Jahre, wie die Tübinger Kulturwissenschaftlerin Regina Schamberger-Lang in einer Befragung von Ruheständlern herausgefunden hat.

Zurzeit werden zahlreiche Protagonisten der Erwachsenenbildung in den Ruhestand verabschiedet, da die Generation derer, die in den 1970er-Jahren im Zuge der Expansion des vierten Bereichs auf feste Stellen gelangt sind, die Altersgrenze erreichen. Die Reflexion über Kriterien gelungener Verabschiedung, wie sie am Beispiel Petra Herre gewonnen wurden, kann für die Gestaltung dieser Anlässe Orientierung bieten.

**Dr. Peter Brandt** hat Kath. Theologie, Mathematik und Erziehungswissenschaften studiert und arbeitet seit 2002 am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE). Er leitet die Abteilung Daten- und Informationszentrum strategisch und ist Redaktionsleiter der DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung.

DIE  
Heinemannstr. 12–14  
53175 Bonn  
brandt@die-bonn.de

## Stimmungen – Stimmen zur Verabschiedung von Petra Herre

### *Blick über den ökumenischen Gartenzaun*

Was einen katholischen Fachkollegen aus dem Rheinland bei Petra Herres Verabschiedung in Erfurt so in den Bann geschlagen hat: Das war die kunstvolle Verbindung von Profanem und Liturgischem, die kollegialen Segensprüche und Handauflegungen zum neuen Lebensabschnitt, die protestantische Förmlichkeit gepaart mit heiterem Gesang, wobei manche Kollegen aus der Ökumene, die ich lange kenne, ganz ungeahnte musische Fähigkeiten zeigten. Der Chor der Augustinerkirche in Erfurt – ein magischer Ort in mehrfachem Sinne. Dass von hier wirklich Kraft ausgeht, seit Luthers Zeiten bis heute, ließ sich zwei Tage später in Bonn erfahren. Da nahm die Jubilarin an einem erwachsenenpädagogischen Kolloquium teil, gerade so, als sei gar nichts gewesen.

Reinhard Hohmann, Lingen/Bonn

### *„Und jedem Abschied wohnt ein Zauber inne ...“*

Einen Abschied mit ganz viel Zauber und noch mehr Aufbruchsstimmung – das war für mich der Abschied von Petra Herre in Erfurt. Denn hier hat die DEAE auch gezeigt, was sie kann: wichtige Akzente setzen, am Puls der Zeit sein und trotzdem das Traditionelle nicht aus den Augen verlieren, ein offenes Forum sein und Themen nach vorne bringen. Dass das Thema zwischen Nützlichkeit und Lebenslust auch in Zukunft noch leitend für die Diskussion sein wird, haben wir in unserer kleinen, produktiven Arbeitsgruppe erfahren können. Besonders interessant war für mich wie-

der einmal die Verknüpfung von Theorie und Praxis, die fast immer sehr befruchtend ist, aber nicht automatisch stattfindet. Gerade aus diesem Grund braucht es solche Veranstaltungen wie die in Erfurt. Denn Theorie und Praxis zusammenzuführen braucht einen passenden Rahmen, verbindende Themen und eine kluge Moderation. All das ist in Erfurt gelungen. Während Verabschiedungen häufig ein Übergewicht an Rückblicken beinhalten, standen hier auch die Blicke nach vorne im Vordergrund: Da geht noch was! Ein schöner Abschied, der so viel Zukunft verspricht!

Dr. Gertrud Wolf, Wetzlar/Frankfurt

### *Was wir erinnern, ist das Leben*

„Nicht was wir gelebt haben, ist das Leben, sondern das, was wir erinnern und wie wir es erinnern, um davon zu erzählen.“ (Gabriel Garcia Marquez)

Von dieser Fachtagung und Verabschiedung von Petra Herre lohnt es sich („Nützlichkeit“) zu berichten, sich zu erinnern und davon zu erzählen („Lebenslust“). Wie kompakt in der Fachtagung die Themen aufgegriffen wurden, die sie in fast zwei Dekaden bearbeitet und sich auch an ihnen abgearbeitet hat, um sie für den theoretisch-praktischen Diskurs in der DEAE nutzbar zu machen, ist die eine Seite der Medaille.

Wie sie in der Augustinerkirche im Vespergottesdienst als wissenschaftliche Referentin von ihrem Dienst verpflichtet wurde, wie sie kaleidoskopartig als ganzer Mensch und hochkompetente Kollegin über eine lange Wegstrecke geehrt wurde, das war von unglaublicher Würde und eine Sternstunde in der Geschichte der DEAE. Denn sie hat gezeigt, welche Schätze und Reichtümer

die evangelische Kirche und die evangelische Erwachsenenbildung haben, um Menschen an so einem entscheidenden Meilenstein im Leben zu begleiten. Die Adjektive im neuen Untertitel des forums erwachsenenbildung in etwas anderer Reihenfolge passten auch zu dieser Zäsur: evangelisch, kompetent, profiliert.

Doris Sandbrink, Düsseldorf

### *Improvisationen am folgenden Sonntagmorgen*

Das Augustinerkloster in Erfurt. Ein schöner Ort für die Verabschiedung von Petra Herre. Erinnerungsgesättigt, anregend, polarisierend. Ich habe den Eindruck, die theologische Kommission der DEAE zum Thema „Lebenskunst“ hat sich noch einmal versammelt. Dies zu nutzen, um aus der Perspektive einer länger zurückliegenden Arbeitsgemeinschaft auf den Ertrag der Tagung zu schauen, dafür war dann die Zeit leider doch kurz. Und uns bleibt die Frage erspart: „Sind wir wirklich nicht weiter? Immer noch tastend nach den Anschlüssen an öffentlichem Diskurs und Praxis?“ Gottesdienst zur Verabschiedung von Petra Herre in der Augustinerkirche. Die einen überlassen sich dem Abschiedsgefühl, andere sind irritiert. Kein Wunder: Vorstandsmitglieder erscheinen im Talar im Schatten Luthers, andere singen a capella, und gleichzeitig soll es erwachsenenpädagogisch informativ, flexibel und unterhaltsam zugehen. Jedenfalls ist dem Empfang danach eine überraschende Natürlichkeit und Wärme inne. Ich wundere mich, mit wem die Kollegin in den letzten Jahren alles zu tun hatte. Warme Worte der Erinnerung, des Abschieds, Dank. Eine Überraschung im letzten Moment.

Dr. Wolfgang Wesenberg, Berlin

## Petra Herre im Gespräch mit Doris Sandbrink, Evangelisches Bildungswerk Nordrhein Zeitzeugin der Evangelischen Erwachsenenbildung



*forum eb:* Ich freue mich Doris, dass wir heute Gelegenheit haben, über deine Arbeit und deine Berufsvita in der evangelischen Erwachsenenbildung zu sprechen. Du arbeitest schon sehr lange in der EEB. Welches waren die Stationen und Bereiche? Jetzt bist du Studienleiterin im Evangelischen Erwachsenenbildungswerk Nordrhein und Bildungspolitische Sprecherin der Evangelischen Erwachsenenbildung in Nordrhein-Westfalen.

Doris Sandbrink: Angefangen hat es mit dem Studium der Erwachsenenbildung in Hannover. Ich gehörte zur zweiten Generation derjenigen, die Erwachsenenbildung studiert haben, und durch einige Kommilitoninnen und Kommilitonen, die berufsbegleitend studierten und die in der evangelischen Kirche tätig waren, habe ich den Praxisbezug zur evangelischen Jugend- und Erwachsenenbildung bekommen. Nach meinem Studienabschluss 1977 habe ich angefangen als „Praktikantin“ in der evangelischen Arbeitsstelle Fernstudium für kirchliche Dienste. Ich gehörte zur „Generation Praktikum und Zeitverträge“ der 1980er-Jahre und habe sieben Monate quasi unentgeltlich gearbeitet, habe Fernstudienbriefe mitkonzipiert und geschrieben und damals auch mit Prof. Strunk zusammengearbeitet. Danach habe ich drei Zeitverträge bei der Evangelischen Kirche in Deutschland bekommen und als 24-Jährige 1978 in der Bildungsabteilung der Kirchenkanzlei der EKD angefangen.

Ich hatte die befristete Aufgabe, eine bildungspolitische Dokumentation zusammenzustellen, was auf einen Beschluss der EKD-Synode zurückging, und all das, was im Bereich der EKD in Bildung und Erziehung gemacht wurde, sichtbar zu machen. Und so habe ich alle Arbeitsbereiche von Tagesstättenbereich für Kinder, Schulen bis hin zum Hochschulbereich und Erwachsenenbildung in den zehn vom Comenius-Institut herausgegebenen braunen Bänden dokumentiert. Ein vierter Zeitvertrag hätte eine Festeinstellung impliziert, und so endete meine Tätigkeit bei der EKD im Herbst 1980.

*forum eb:* Wie ging das dann nach 1980 weiter?

Doris Sandbrink: Parallel zur Schreibtischarbeit bei der EKD habe ich in der Evangelischen Erwachsenenbildung Niedersachsen nebenberuflich gearbeitet und die Fernstudienkurse als Tutorin zusammen mit Folker Thamm und Anne-Elisabeth von Pöppinghausen begleitet. Weiterhin habe ich eine Ausbildung auch zur Telefonseelsorgerin gemacht und mir so weitere Praxisfelder geschaffen. Berufsbedingt sind mein Mann und ich dann ins Rheinland gezogen, und dort habe ich am 1.12.1980 eine Stelle im Evangelischen Erwachsenenbildungswerk Nordrhein angetreten und auf der Basis von zwei Jahreszeitverträgen die Bildungsarbeit mit Langzeitarbeitslosen aufgebaut. Als die-

se Ende 1982 ausliefen, wurde ich Mutter. Und dann war ich erst mal für sechs Jahre weg vom Fenster und habe nur ehrenamtlich in der Kirchengemeinde gearbeitet und mir niemals vorstellen können, mit drei kleinen Kindern jemals wieder einen Job in der Erwachsenenbildung finden zu können. Aber es hat doch geklappt. Seit dem 1. Dezember 1988 bin ich ohne Unterbrechung im Evangelischen Erwachsenenbildungswerk tätig. Die Stundenzahl stieg mit dem Alter der Kinder, und seit zehn Jahren arbeite ich auf ganzer Stelle. Ich überblicke einen ziemlich langen Zeitraum.

*forum eb:* Also du bist sozusagen ein lebendiges Geschichtsbuch der evangelischen Erwachsenenbildung ... Was waren deine Arbeitsschwerpunkte beim Evangelischen Erwachsenenbildungswerk in Düsseldorf nach 1988?

Doris Sandbrink: Die Tätigkeitsschwerpunkte waren unschwer mit Geschlecht und Lebenssituation verwoben: Zuständigkeit für den Bereich Eltern und Familienbildung und für den der Frauenbildung. Und damals, Ende der Achtzigerjahre, stand die Langzeitfortbildung von Eltern-Kind-Gruppenleiterinnen in Zertifikatskursen und die Entwicklung von Rahmenkonzepten im Fokus. Der zweite wichtige Arbeitsbereich war auch dem damaligen Zeitgeist geschuldet, spezifische Frauenbildungsangebote zu entwickeln. Dies wurde konzeptionell begleitet durch unsere Arbeitsgruppe Frauenförderung, die über zehn Jahre zusammengearbeitet und frauenbildungsspezifische Aspekte bearbeitet hat.

Das dritte Arbeitsfeld war Begleitung und Überprüfung der Weiterbildungsangebote auf ihre Kompatibilität mit dem Weiterbildungsgesetz. Diese eher administrative Prüfungsfunktion schloss auch eine Überprüfung und Beratung der didaktischen und methodischen Qualität der Angebote mit ein.

*forum eb:* Ein Bereich deiner Arbeit ist jetzt noch nicht zur Sprache gekommen, die politische Bildung. Welche Bedeutung hat das Thema Fremdenfeindlichkeit und das Argumentationstraining gegen Stammtischparolen, vorangetrieben, entwickelt von Klaus-Peter Hufer, gehabt?

Doris Sandbrink: Eine große seit 1993, als die fremdenfeindlichen Aktivitäten

deutlich zunehmen. Ich wohne in der Gegend von Solingen, und auch in meinem Stadtteil gab es einen Brandanschlag auf ein Haus von türkischen Migrant\*innen. An dem Thema konnten wir in NRW nach Hünxe und Solingen nicht vorbeigehen, und da bot sich dieses Kursformat „Argumentationstraining gegen Stammtischparolen“ an. Nach diesem Modell habe ich eine Fortbildung unserer hauptamtlich pädagogischen Mitarbeitenden initiiert und selbst viele Kurse und Seminare durchgeführt. Die Spannweite dieses Arbeitsbereichs ist nachzulesen in dem Artikel für den Band *Re-Visionen evangelischer Erwachsenenbildung* der DEAE (2001).

**forum eb:** *Ja, Doris, noch mal zurück zu den Tätigkeitsfeldern. Du hast dich sehr intensiv – auch auf dem Hintergrund deiner Lebenssituation als berufstätige Frau mit 3 Kindern – mit Frauenbildung und Frauenpolitik auseinandergesetzt: Wie sah diese Arbeit in NRW aus?*

Doris Sandbrink: Das waren die Themen, die auch in der DEAE eine große Rolle gespielt haben, dass Frauen sich ihrer Kompetenzen und ihrer Stärken im Bereich der Erwachsenenbildungsarbeit qualitativ und quantitativ bewusst werden. Die Aussage, Weiterbildung ist weiblich, galt es in unserer Arbeitsgruppe Frauenförderung empirisch und persönlich sichtbar zu machen und konzeptionell zu verorten und auch auf didaktische Fragen hin zu reflektieren, z.B. welche Methoden geeignet sind, um Männer oder Frauen jeweils spezifisch anzusprechen. Wir haben unseren Beitrag dazu geleistet, dass mehr Frauen in die Presbyterien kommen, mit dem Effekt, dass sich die Präsenz von Frauen in den kirchlichen Gremien dann auch erhöht hat, die wir „bearbeitet“ haben. Wir haben das Konzept entwickelt „Frauen fit in die Öffentlichkeit“, wir haben Projekte gemacht mit den Modulen des Volkshochschulverbandes „Mehr Frauen für unsere Stadt“, um Frauen zu qualifizieren, in den Ausschüssen der Kommunen Verantwortung zu übernehmen. Das waren uns wichtige Anliegen, die Stimme von Frauen hörbar zu machen. Und das war Ausdruck des damaligen Zeitgeistes. Wir haben um jedes Wort und um inklusive Sprache gerungen. Wir haben das Thema Gender-Gerechtigkeit aufgenommen, die Diskus-

sion auf Kreissynoden vorangetrieben und Kirchenkreise beraten. Es ist verrückt, aber in vielen kirchlichen Gremien war meine Lebenssituation als berufstätige Mutter damals durchaus ein Türöffner, und das habe ich intensiv genutzt.

Ich habe noch bis 2005 Frauenkompetenzkurse im Langzeitformat gemacht. Und ich bin nach wie vor glühend davon überzeugt, dass es unglaublich wichtig ist, Langzeitkurse zu machen, und dass diese eintägigen Veranstaltungen niemals das Maß an Bewegung und Veränderung in der Berufs- und Lebensbiografie ermöglichen können, wie es vormals das Fernstudium oder Langzeitformate vermochten. Ich verstehe das natürlich, warum viele einfach nicht mehr die Zeit für solch aufwendige Kurse haben, weil sich die Lebenssituation der Teilnehmenden in der Evangelischen Erwachsenenbildung stark verändert hat.

**forum eb:** *Dass sich die Zeitfenster für Weiterbildung geändert haben, zeigen ja auch Formate wie das „Fernstudium Evangelischer Erwachsenenbildung“. Wie beurteilst du hier die Veränderungen?*

Doris Sandbrink: Die Berufsorientierung von Frauen und Männern greift sehr viel stärker und sehr viel früher. Wir haben große Schwierigkeiten, Kursleitende langfristig an uns zu binden. Kursleitende, oft Lehrerinnen oder Erzieherinnen, die bisher diese Arbeit über Jahre gemacht haben, wollen heute – verständlicherweise – so schnell wie möglich wieder in ihren Job zurück. Darauf müssen wir uns konzeptionell einstellen. Das heißt, wir müssen jetzt auch anders qualifizieren. Wir müssen, und das gilt für alle Arbeitsbereiche, Kursleitende und Teilnehmende an uns binden, ihre Zeitkorridore und Möglichkeiten berücksichtigen und respektieren und uns darauf einstellen und andere Veranstaltungsformate finden.

Es ist eine zentrale Herausforderung, unsere Fortbildungsangebote passgenau zu gestalten, was Zeitmöglichkeiten, Qualifikationserfordernisse und biografische Hintergründe anlangt.

Das sieht im Bereich der Eltern- und Familienbildung so aus, dass die Eltern-Kind-Gruppenarbeit ihren Fokus jetzt auf dem ersten Lebensjahr hat und wir entsprechende Qualifizierungsangebo-

te machen. Die lebenslaufbegleitende Perspektive bedeutet weiterhin, darauf aufbauend Elternkompetenzkurse wie „Starke Eltern starke Kinder“ anzubieten, diese durch den Pubertätskurs „Aufbruch, Umbruch, kein Zusammenbruch“ zu ergänzen und last not least darauf basierend den Kurs „Starke Großeltern starke Kinder“ vorzuhalten. Die Fortbildungen finden am Wochenende statt, der anschließende Fachaustausch und Supervision als Unterstützung der Arbeit findet eintägig statt, wird aber längst nicht ausreichend angenommen, weil den Kursleitenden die Zeit fehlt.

**forum eb:** *Welche Veränderungen siehst du speziell im Bereich Eltern- und Familienbildung?*

Doris Sandbrink: Eltern- und Familienbildung kann ohne Kooperation und ohne Zusammenarbeit in Netzwerken nicht mehr funktionieren. Die Zusammenarbeit mit Tageseinrichtungen für Kinder ist ganz wichtig. In Nordrhein-Westfalen haben wir seit 2006 das Modell Familienzentren, und viele von unseren Einrichtungen arbeiten mit Familienzentren zusammen: Wir begeben uns dorthin, wo Eltern und Kinder aufzufinden sind. Und das ist eine gute Möglichkeit für niedrigschwellige Arbeit.

Ein weiteres wichtiges Kooperationsfeld ist die wachsende Zusammenarbeit mit Schulen, z.B. mit Elternkompetenzkursen und Angeboten für Schülerinnen und Schüler. Zum Teil finanziert aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds. Aber es ist schwierig, Zeitfenster zu finden, an denen Eltern auch können. So machen wir Angebote für Eltern am Abend oder an Samstagen. Mit Schülerinnen und Schülern arbeiten wir im Rahmen von Projektwochen zusammen. Dabei geht es um Kommunikationstrainings, um Berufsorientierung, um Praktika besonders in Kooperation auch mit evangelischen Einrichtungen (Sozialpraktika). Das ist ein unglaublich wichtiges Tätigkeitsfeld. Aber dafür fehlt uns noch die flächendeckende Unterstützung auch durch die Schullandschaft in Nordrhein-Westfalen. Einen ersten Ansatzpunkt, die „Schubladenexistenz“ der verschiedenen Bildungsbereiche aufzubrechen, sehe ich in der Bildungskonferenz, die in Nordrhein-Westfalen auch initiiert worden ist und wo ganz deutlich geworden ist, dass Schule ohne

die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit Eltern nicht mehr geht und Schulen gut beraten sind, mit Einrichtungen der Weiterbildung und Familienbildung zu kooperieren. Wir haben da eine Menge anzubieten, und die Bedarfe sind identifiziert.

**forum eb:** *Ich möchte jetzt noch nach den kirchenpolitischen Rahmenbedingungen, Veränderungen und Herausforderungen fragen. Wie beurteilst du hier die Entwicklungen?*

Doris Sandbrink: Bildung ist natürlich ein zentrales Thema auch für die Evangelische Kirche im Rheinland, aber die evangelische Erwachsenenbildung steht natürlich nicht im Zentrum. Wir wissen, dass bei Wegfall staatlicher Refinanzierungsmöglichkeiten die Kirche diese Verluste nicht auffangen wird. Das ist eine ganz klare Ansage, und darauf haben wir uns auch eingestellt. Wir arbeiten mit sehr viel weniger Personal und unglaublichem Aufgabenzuwachs. Wir sind viel stärker in zeitintensiven Netzwerken verankert. Wir haben andere Handlungsfelder bearbeitet, andere Finanzierungsquellen aufgetan und sind in unseren Projekten heraus aus dem üblichen angebotsorientierten Schema in der Weiterbildung gegangen, hinein in die Quartiere und hin zu den dort lebenden Menschen und Einrichtungen im Stadtteil. Das bedeutet intensive Beziehungsarbeit, Netzwerkpflege, Vertrauensarbeit, aber diese Arbeit kann man finanziell nicht in Unterrichtsstunden abbilden. Und das ist eine veränderte Situation im Vergleich vor zehn oder zwanzig Jahren: Nichts geht mehr ohne Kooperation.

**forum eb:** *Wie gestalten sich die bildungspolitischen Rahmenbedingungen? Es gab ja da auch unterschiedliche „Konjunkturen“, verschiedene Landesregierungen.*

Doris Sandbrink: Wir haben in NRW das bestausgestattete Weiterbildungsgesetz und die höchste Landesförderung, trotz der Kürzungen, die jetzt zum Glück von der neuen Landesregierung um 13% abgemildert wurden. In NRW wird aber durch das Weiterbildungsgutachten des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung und die politischen Vorstellungen der neuen Landesregierung auf den Abbau der Disparitäten im Bildungsbereich ein viel größeres Gewicht draufgelegt, Wege zu finden, um mehr bildungsbenachteiligte Menschen an-

zusprechen und den Anspruch von Bildungsgerechtigkeit einzulösen. Es gilt, neue Ideen und auch neue Veranstaltungsformate zu entwickeln, mit denen es gelingt, Analphabeten, Schulabbrecher, schulumüde Jugendliche ab 16, Menschen mit Migrationshintergrund, von Armut gefährdete Menschen und auch arbeitslose Menschen anzusprechen. Hier schließt sich der Kreis zum Beginn meiner Berufstätigkeit hier in Düsseldorf, als ich Gesprächswochen für Arbeitslose, Arbeitslosenselbsthilfegruppen und Arbeitslosennetzwerke aufgebaut habe.

**forum eb:** *Welches waren weitere Arbeitsschwerpunkte im Evangelischen Bildungswerk Nordrhein?*

Doris Sandbrink: Seit 2004 beschäftigen wir uns ganz intensiv mit Fragen der Qualitätspolitik und des Qualitätsmanagements. NRW hat als Fördervoraussetzung für die Anerkennung von Weiterbildungseinrichtungen das Vorhalten eines gängigen Qualitätsmanagementsystems vorgeschrieben. Wir sind 2008 zertifiziert worden und werden jetzt in diesem Jahr rezertifiziert. Das bedeutet für ein großes Bildungswerk eine große Herausforderung, alle Kirchenkreise und alle Mitgliedseinrichtungen darauf vorzubereiten, die Qualitätsziele und die Qualitätsbereiche und die Schlüsselprozesse jeweils auf ihre Bedarfe hin durchzudeklinieren und umzusetzen. Qualitätsmanagement zielt darauf ab, die Qualität der Bildungsarbeit und die Zufriedenheit der Teilnehmenden auch zu erhöhen. Aber diese Arbeit ist nicht so eben nebenbei zu machen. Als Qualitätsbeauftragte und Auditorin betrachte ich es auch für die innerkirchlichen Diskussion als hilfreich, wenn wir präzise nachweisen können, über welche Fortbildungen unsere hauptberuflichen pädagogischen Mitarbeitenden verfügen, welche sie anbieten, welche Qualifikation die nebenberuflichen Kursleitenden haben, auf welcher Basis wir die Teilnehmendenzufriedenheit ermitteln und wie wir uns kontinuierlich verbessern. Hier sind wir schon deutlich weitergekommen. Und so langsam können wir die Früchte dieser Qualitätspolitik auch ernten.

**forum eb:** *Diese Früchte sind zum Beispiel?*

Doris Sandbrink: Wir haben mühevoll gelernt, uns in der Öffentlichkeit anders und professioneller zu präsentieren und andere Formate zu verwenden. Wir haben auch einen Projektmitarbeiter beschäftigt, der zwei Jahre zum Thema Marketing in der evangelischen Erwachsenenbildung gearbeitet hat. Die Ergebnisse dieses Projektes fließen jetzt auch ein in unsere Überlegungen für ein Marketingkonzept sowie in die Öffentlichkeitsarbeit unserer Mitgliedseinrichtungen.

**forum eb:** *Noch eine Frage zu einem weiteren Arbeitsfokus eures Bildungswerks. Der Kollege Gerrit Heetderks, der Leiter des Bildungswerks, hat ja den Schwerpunkt „Bildungsarbeit mit Älteren“, und da ist ja auch das Bildungswerk wirklich bundesweit führend.*

Doris Sandbrink: Er könnte es natürlich am besten selber sagen, und die Erfahrungen dieser langjährigen Arbeit sind dokumentiert in einem Buch, das unter seiner Herausgeberschaft gerade bei Vandenhoeck & Ruprecht erschienen ist und die vielen Projektstränge zum Thema Innovative Arbeit mit Älteren in der Kirche zusammenfasst. Diese Pionierarbeit konnte gelingen, weil die evangelische Erwachsenenbildung von Anfang an zusammengearbeitet hat mit anderen, mit dem Diakonischen Werk, gemeinsame Projektideen entwickelt hat und Fördermittel akquirieren konnte.

**forum eb:** *Eine sehr schöne und runde Arbeit bei allen Veränderungen. Du bist gewissermaßen eine Zeitzeugin der evangelischen Erwachsenenbildung. Ich danke dir für das Gespräch.*

Doris Sandbrink, Studienleiterin und weiterbildungspolitische Sprecherin der EEB in NRW  
Evangelisches Erwachsenenbildungswerk Nordrhein  
Graf-Recke-Str. 209  
40237 Düsseldorf  
sandbrink@eeb-nordrhein.de

Karin Jurczyk

## Familie als Herstellungsleistung – Herausforderung für die Bildungsarbeit mit Familien



Der Blick auf den Familienalltag zeigt, dass Familie bedingt durch gesellschaftliche Veränderungen immer mehr zu einer aktiven Herstellungsleistung wird. Sie ist keine gegebene Ressource, auf die Gesellschaft, Wirtschaft und Individuen einfach zurückgreifen können, sondern sie muss täglich und im biografischen Verlauf als Familie durch Praktiken beteiligter Akteure hergestellt werden. Bildungsarbeit für Familien heute muss deshalb vermehrt relevantes praktisches Alltagswissen vermitteln, die Rolle von Familie als eigensinnigem (Ko-)Produzent von Bildung anerkennen und sich an dem ausrichten, was vielgestaltige und dynamische Familien für ihre konkreten Herstellungsleistungen brauchen.

### 1. Der Fokus: Familienalltag

Das Alltagsleben in Familien scheint so nah und selbstverständlich, dass wir es als eigenen Gegenstand selten in den Blick nehmen. Es ist in seiner ganzen Banalität jedoch gerade deshalb so bedeutsam, weil hier „alles zusammenkommt“ (Jurczyk/Rerrich 1993), was Wissenschaft, Praxis und Politik ansonsten getrennt beobachten. Aspekte wie Arbeitsteilung, Armut, Einstellungen und Familienformen kommen aber im wirklichen Leben nicht jeweils für sich vor, sondern sie sind verschränkt, gleichzeitig und sich gegenseitig beeinflussend. Diese Komplexität des Alltags zu erfassen bedeutet, das Zusammenspiel solch

unterschiedlicher äußerer und innerer Faktoren in Familien zu erfassen.

Einen genauen Blick darauf zu werfen, wie der Alltag funktioniert – oder eben nicht funktioniert –, wer daran beteiligt ist und was die Akteure konkret tun und fühlen, ist wichtig, weil die „Alltagsvergessenheit“ der Teilsysteme oft diejenigen verfehlt, die sie beschreiben oder erreichen wollen (Daly 2003). Zudem gibt es immer mehr Hinweise darauf, dass der Alltag nicht mehr „einfach so“ funktioniert bzw. dass sein Gelingen hoch voraussetzungsvoll geworden ist und dass eben dieses „Knirschen im Alltagsgefüge“ zu vielfältigen Problemen und neuen Herausforderungen an individuelle und gesellschaftliche Akteure führt (vgl. Henry-Huthmacher/Borchard 2008; Jurczyk et al. 2009). Wir ahnen eher, dass ein Leben in Familie den Charakter der ungefragten Selbstverständlichkeit verloren hat, als dass wir über systematische Kenntnisse über Ursachen und Folgen verfügen würden.

### 2. Drei Imperative gesellschaftlichen Wandels

Familie ist eng verwoben mit anderen gesellschaftlichen Subsystemen und sich wandelnden sozial-ökologischen Umwelten, ebenso hängt das veränderte Alltagsleben von Familien mit gesellschaftlichen Veränderungen zusammen. Problematisch sind jedoch

weniger die einzelnen Veränderungen als solche als vielmehr ihre Gleichzeitigkeit, die aber nicht aufeinander abgestimmt ist und die damit das ganze Gefüge in und um Familien durcheinanderbringt.

Von besonderer Bedeutung ist erstens die Erosion der im Nachkriegsdeutschland relativ reibungslos funktionierenden Arbeitsteilung zwischen Familie und Erwerb, die eng mit der traditionellen Arbeitsteilung zwischen Frauen und Männern verknüpft war und ist. Heute trifft eine flexibilisierte und mobile Arbeitswelt auf veränderte Familien, in denen die Frauen mehr sein wollen als Mütter und Hausfrauen, häufiger Trennungen stattfinden und in multilokalen Familien sich die Raum-Zeit-Pfade aller Familienmitglieder vervielfältigen. Diese sogenannte „doppelte Entgrenzung“ (Jurczyk et al. 2009) führt dazu, dass bspw. gemeinsame Familienzeit zu einem prekären und immer wieder aktiv herzustellen Gut wird. Dabei spielen die konkreten sozialen Ökologien, in denen Familien leben, eine große Rolle. Denn obwohl die Trennlinien zwischen Beruf und Familie erodieren, haben sich die Kontextinstitutionen wie bspw. Schule und Kitas weder an die veränderten Arbeitswelten noch an die veränderten Familien angepasst. Sie folgen weiterhin dem starren fordistischen Muster und vertrauen auf die allzeit verfügbare Hausfrau. Familie, Beruf, Geschlechterbilder und wohlfahrtsstaatliche Kontextinstitutionen passen nicht mehr zusammen.

Ein zweiter Imperativ, der auf Familien einwirkt, sind die steigenden Ansprüche an Familie, die v.a. aus dem Bildungsbereich kommen. Familie wird als Bildungsort neu entdeckt (Büchner/Brake 2006). Die wachsende gesellschaftliche Bedeutung von Bildung als Humanressource reicht tief in die Familien hinein, denn Förderung soll „von Anfang an“ geschehen, schulbegleitend, ja lebenslang erfolgen. Entsprechend notwendige Veränderungen im Bildungsbereich selber verlaufen demgegenüber schleppend und widersprüchlich, sie werden oft an die Familien weitergereicht.

Eine dritte Herausforderung resultiert aus den gleichzeitig schwindenden Ressourcen von Familie, die eng mit ihrer zunehmenden Fragilität zu tun haben. Hohe Scheidungs- und Trennungsraten, von denen auch immer häufiger Kinder betroffen sind, kleiner werdende und weniger nah verfügbare Verwandtschaftsnetze, eine weitverbreitete Verunsicherung beim Erziehungswissen durch geringere Rückgriffsmöglichkeiten auf tradiertes Wissen und die begrenzte Verfügbarkeit notwendigen neuen Wissens machen es schwieriger, dass Familien auf sie gerichtete Selbst- und Fremderwartungen erfüllen.

Diese drei Aspekte zusammengenommen führen zu einer strukturellen Überforderung von Familie. Das Zerbröckeln von gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, die fraglos akzeptiert wurden („Tradition“), muss durch individuelle Praktiken in Familien kompensiert werden. Familien und ihre Mitglieder müssen in Zeiten der Entgrenzung neue und vielfältige Gestaltungsleistungen erbringen. Diese sind umso anspruchsvoller, je komplexer und dynamischer Familie als haushaltsübergreifendes Netzwerk ist. Eltern erfahren vielfältige Probleme bei der Erbringung von Sorgeleistungen, sie belasten sich bis an ihre Grenzen und vernachlässigen ihre Selbstsorge (Jurczyk et al. 2009). Damit wird das Gelingen von Familie als System mit Eigenlogik und Eigensinn unter heutigen Bedingungen, in denen es von aktiven Gestaltungsleistungen abhängt, sehr störanfällig. Angesichts wachsender sozialer Ungleichheiten sind die Ressourcen und die Kompetenzen für diese Gestaltungsleistungen jedoch ungleich verteilt.

### 3. Familie als Herstellungsleistung

#### *Zeitdiagnostische Verortung*

Vor dem Hintergrund des beschriebenen mehrdimensionalen sozialen Wandels wird sichtbar, dass Familie heute „getan“, ja bewusst hergestellt werden muss, weil ihr Entstehen, ihr Alltag und ihre Kontinuität sich nicht mehr selbstverständlich und fraglos ergeben. Familie ist weniger denn je eine gegebene Ressource, auf die Gesellschaft, Wirtschaft und Individuen einfach zurückgreifen können, sondern sie muss täglich und im biografischen Verlauf als Familie immer wieder durch Praktiken beteiligter Akteure hergestellt werden.

Hinterlegt werden kann diese neue Perspektive auf Familie durch drei Zeitdiagnosen im Kontext von Theorien der späten Moderne (Heaphy 2007). Der Verlust der Selbstverständlichkeit von Familie im Hinblick auf ihr Zustandekommen, ihr alltägliches Funktionieren sowie ihre Kontinuität im biografischen Verlauf ist auf Enttraditionalisierung, Individualisierung und Postfordismus zurückzuführen. Enttraditionalisierung meint, dass fraglose Gegebenheiten (Werte, Regeln) nicht mehr akzeptiert, sondern durch Reflexivität ersetzt werden. Damit ist auch ein Leben in Familie und die Gründung einer eigenen Familie nicht mehr der einzig denkbare Lebensentwurf. Individualisierung meint die (teilweise) Entbindung von Individuen aus vorgegebenen Gruppen wie Stand und Klasse, aber eben auch aus Familie, das Recht auf und den Zwang zu einem selbstständig geführten Leben. Dies bedeutet zwar ein Ende der Zwangsvergemeinschaftung qua Tradition, es tun sich hiermit jedoch neue Spannungsverhältnis-



Dr. Karin Jurczyk ist Leiterin der Familie und Familienpolitik am Deutschen Jugendinstitut e.V. München. inhaltlichen Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen Familienpolitik, Elternschaft und Arbeitswelt, Hilfen für Familien, alltägliche Lebensführung, Zeit, Gender, Entgrenzung von Privatheit und Öffentlichkeit sowie Familie als Herstellungsleistung.

Deutsches Jugendinstitut  
Nockherstr. 2  
81541 München  
jurczyk@dji.de

se auf zwischen Autonomie und Gemeinschaft. Dies macht die Herstellung von ideeller Gemeinsamkeit und praktischer Gemeinschaft in Familien zu einem andauernden Prozess mit hohem Fragilitätsgrad. Der Verlust von Selbstverständlichkeit hat schließlich mit strukturellen Verschiebungen zwischen gesellschaftlichen Bereichen in Richtung Postfordismus zu tun (s.o.). Die „Entgrenzungen“ sowohl in Familie als auch im Beruf lassen die lange gültigen zeitlichen und räumlichen Trennungen zwischen ihnen verschwimmen. Auch wenn hierin durchaus Chancen für eine Neugestaltung des Familienalltags liegen, erfordern sie doch vermehrt bewusste und gezielte Herstellungsleistungen, v.a. führen sie zu einer strukturellen Überforderung und Belastung von Familien, weil bislang in Ermangelung gesellschaftlicher Unterstützungen individuell kompensiert werden muss, was strukturell auseinanderbricht.

#### *Grundformen der Herstellung von Familie*

Es lassen sich drei Grundformen unterscheiden, die familiale Akteure im Rahmen der Herstellung von Familie erbringen (Schier/Jurczyk 2007). Die erste ist das sogenannte Balancemanagement: Es umfasst vielfältige organisatorische, logistische Abstimmungsleistungen der Familienmitglieder, um Familie im Alltag lebbar zu machen. Da in Familien mehrere individuelle Lebensführungen mit unterschiedlicher Teilhabe an Beruf und Familie, Schule etc. und unterschiedliche Bedürfnisse und Interessen aufeinander treffen, müssen diese ausbalanciert werden. Dabei spielen Rahmenbedingungen – wie bspw. Arbeits- oder Schulzeiten – eine große Rolle. So erfordert die Erosion fester Arbeitszeiten individuelles Grenzmanagement, um gemeinsame Zeiten als Familie zu finden, Kopräsenz zu ermöglichen. Das Balancemanagement zielt also auf die praktische Gewährleistung des „Funktionierens“ von Familie. Die zweite Form, die Konstruktion von Gemeinsamkeit, umfasst Prozesse, in denen in alltäglichen und biografischen Interaktionen Familie als gemeinschaftliches Ganzes hergestellt wird. Dies geschieht im gemeinsamen Tun und im Sich-aufeinander-Beziehen. In Analogie zum sozialkonstruktivistischen Ansatz des „Doing Gender“ bezeichnen wir die Konstruktion von Familie als zusammengehörige Gruppe und ihre Selbstdefinition als solche als „Doing Family“ im eigentlichen Sinn.

Bedeutsam ist auch eine dritte Form der „Displaying Family“ (Finch 2007) insbesondere für solche Familien, die nicht dem gängigen Familienbild entsprechen, wie etwa Patchwork- oder Pflegefamilien. Um sich und anderen zu signalisieren „Wir sind eine Familie!“, wird das Familienleben ästhetisiert und inszeniert.

#### *Akteure und Handlungsmodi*

Familie als Herstellungsleistung basiert auf den Interaktionen zwischen den verschiedenen Familienmitgliedern, Familie kann also weder nur als System noch nur aus der Perspektive Einzelner betrachtet werden. Familiäre Gemeinsamkeit im Sinne einer einheitlichen Sichtweise und Deutung ist nur punktuell gegeben. Dass die Sicht der Familienmitglieder auf die gleiche Familie ziemlich weit auseinandergeht, ja ihre Interessen und Praxis in Konflikt zueinander geraten können, ist kein Betriebsunfall, sondern konstituiert Familie als Spannungsverhältnis des Interesses an Gemeinschaft und an Individualität.

Nur ein Teil familialer Aktivitäten – bspw. kochen, einkaufen – erfolgt intentional. Auch wenn Intentionalität notwendig ist, um Familie herstellen zu können, erfolgen viele Aktivitäten eher situativ, sie verdanken sich aktuellen, wechselnden, nicht vorhersehbaren Anforderungen. Herausgehobene Bedeutung kommt familialen Routinen und Ritualen zu, die heute zunehmend selbst „erfunden“ werden. Sie geben dem Alltag Struktur und gewährleisten, manchmal über Generationen, die Reproduktion der familiären Ordnung und Identität. Ebenso wichtig für das Familienleben sind beiläufige Interaktionen, also der Austausch über allgemeine Begebenheiten, Befindlichkeiten und Trivialitäten. Hierüber kann Beziehung, kann ein Gespräch entstehen. Solche Aktivitäten sind oft „vermischtes Tun“, indem beispielsweise Trösten und Zuhören während der Essenzubereitung stattfinden. Gemeinsame Mahlzeiten umfassen nicht nur Ernährung, sondern Zuwendung, kulturelles Lernen, Gesundheitserziehung und mehr. Auch solche Beiläufigkeiten, in denen über den Modus der Beiläufigkeit das „eigentlich Wichtige“ entstehen kann, müssen paradoxerweise zunehmend bewusst hergestellt werden.

#### **4. Herausforderungen für die Bildungsarbeit**

Familie ist nicht nur eine Herstellungsleistung, sie erbringt selber vielfältige gesellschaftliche Leistungen wie die Erziehung von Kindern und Bindungsfähigkeit, Gesundheit und Bildung u.a.m. Diese sind eingebunden in vielfältige Alltagsaktivitäten und werden nicht entlang ihrer Funktionalität für Gesellschaft erbracht. Dass Familie „hergestellt“ wird, ist jedoch Voraussetzung dafür, dass Familie überhaupt diese Leistungen für Individuen und Gesellschaft erbringen kann. Allerdings zielt der Terminus „Leistung“ auf die Anstrengung, etwas zu erreichen, nicht auf das Gelingen von Familie.

Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass ein Verständnis des Familienalltags einschließlich der Inblicknahme seiner endogenen und exogenen, kulturellen und ökonomischen Einflussfaktoren sowie



deren Aneignung in alltäglicher Praxis kein akademischer Selbstzweck ist, sondern mit der Frage verbunden ist, wie trotz der beschriebenen Verwerfungen und strukturellen Überforderungen Familie als ein gemeinsamer Lebenszusammenhang möglich ist. Wie können Familien heute angesichts des dynamischen Wandels Verlässlichkeit gewährleisten, Sorgearbeit erbringen und einen funktionierenden Alltag herstellen? Und wie kann Familie trotzdem öffentlich relevante Leistungen wie Bildung und Erziehung als „common goods“ erbringen? Welche Unterstützungen helfen (welchen) Familien in der forcierten Moderne?

Die Herstellung von Familie als einer sich nicht mehr von selbst ergebenden aktiven, praktischen Leistung, mit der sowohl im Alltag als auch im Lebensverlauf und den diversen Statuspassagen ein mehr oder weniger gemeinsamer Lebenszusammenhang von Individuen ermöglicht wird, fordert die Bildungsarbeit neu heraus: Erstens ist Familie mit neuen Inhalten und in neuem Ausmaß darauf angewiesen, dass ihr relevantes praktisches Alltagswissen vermittelt wird, denn Familie zu leben muss zunehmend erlernt werden. Zweitens ist Familie aber ein eigensinniger (Ko-)Produzent von Bildung, sie ist eine lebensbegleitende Bildungswelt, die im Familienverlauf hohe Varianzen und entsprechend verschiedene Bedarfe aufweist. Bildungsarbeit muss sich also ihrerseits mit der Rolle als anpassungsfähiger Koproduzent bescheiden und sich als Begleitung von Fa-

milie verstehen. Dies ist insofern von Bedeutung, als das Hineintragen von Bildungsangeboten in Familie durchaus ambivalent ist: Es bewegt sich zwischen Kolonialisierung und Hilfe, auf dem schmalen Grat zwischen zusätzlicher Überforderung und notwendiger Unterstützung, vor allem für schwer erreichbare Teilgruppen. Eine alltagsnahe Bildungsarbeit muss sich an dem ausrichten, was vielgestaltige Familien heute für ihre konkreten Herstellungsleistungen brauchen. Drittens resultieren hieraus sehr heterogene und sich wandelnde Bedarfe, die es immer wieder neu zu erkunden gilt. Bildungsarbeit muss die alltäglichen Herstellungsleistungen von Familien anerkennen und Lernchancen in den Kontext alltäglicher, fast beiläufiger Prozesse integrieren.

#### Literaturverzeichnis

- Büchner, Peter/Brake, Anna (Hrsg.) (2006): *Bildungsort Familie: Transmission von Bildung und Kultur im Alltag von Mehrgenerationenfamilien*, Wiesbaden, VS Verlag.
- Daly, Kerry (2003): *Family theory versus the theories families live by*. In: *Journal of Marriage and Family*, Heft 4, S. 771–784.
- Finch, Janet (2007): *Displaying families*. In: *Sociology*, Heft 1, S. 65–81.
- Heaphy, Brian (2007): *Late Modernity and Social Change. Reconstructing Social and Personal Life*. London.
- Henry-Huthmacher, Christine/Borchard, Michael (Hrsg.) (2008): *Eltern unter Druck. Selbstverständnisse, Befindlichkeiten und Bedürfnisse von Eltern in verschiedenen Lebenswelten*. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Jurczyk, Karin/Rerrich, Maria S. (1993): *Einführung. Alltägliche Lebensführung: der Ort, „wo alles zusammenkommt“*. In: Jurczyk, K./Rerrich, M. S. (Hrsg.): *Die Arbeit des Alltags. Beiträge zu einer Soziologie der alltäglichen Lebensführung*. Freiburg im Breisgau: Lambertus, S. 11–45.
- Jurczyk, Karin/Jurczyk, Karin/Schier, Michaela/Szymenderski, Peggy/Lange, Andreas/Voß, Günter G. (2009): *Entgrenzung von Arbeit – Entgrenzung von Familie. Grenzmanagement im Alltag als neue Herausforderung*. Berlin: edition sigma.
- Schier, Michaela/Jurczyk, Karin (2007): *Familie als Herstellungsleistung in Zeiten der Entgrenzung*. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, Heft 34, S. 10–17.

Carola Iller

## Familie – Familienbild – Familienbildung



Carola Iller

Dr. phil., ist außerplanmäßige Professorin am Institut für Bildungswissenschaft, Arbeitseinheit Weiterbildung und Beratung, der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg. Arbeitsschwerpunkte: Bildung und Kompetenzentwicklung im Lebenslauf, Bildungsbeteiligung und Partizipation, Institutionen der Erwachsenenbildung. Institut für Bildungswissenschaft, Akademiestr. 3, 69117 Heidelberg, iller@ibw.uni-heidelberg.de

*Familienbildung hat sich zum Reflexionsraum für intergeneratives Lernen entwickelt, in dem nicht nur Wissen über Erziehung vermittelt, sondern Beziehungen und Familienbilder entwickelt und konstruiert werden. Angesichts der Pluralisierung von familialen Lebensformen ist es wichtig, Familienbildung als ein professionelles und theoretisch fundiertes Angebot der Erwachsenenbildung zu etablieren, ohne den Bezug zu den familialen Lebenswelten aufzugeben.*

Die Entwicklung der Familienbildung ist eng verbunden mit der Entwicklung der Familie als Institution und Lebensform. Angesichts der sich wandelnden Anforderungen an Familie als Bildungsort sowie des Wandels von Erziehungszielen und Wertmaßstäben für das Zusammenleben mit Kindern hat sich die Familienbildung in den vergangenen hundert Jahren grundlegend verändert. Von der Mütterschule zur Vermittlung von Kenntnissen zur Säuglingspflege, Ernährung und angemessenen erzieherischen Maßnahmen hat sich Familienbildung mittlerweile zum Interaktions- und Reflexionsraum für intergeneratives Lernen entwickelt.

Der Wandel von Ansprüchen an das Leben mit Kindern stellt hohe Anforderungen an die Familienmitglieder, zumal die Erwartungen an das familiäre Zusammenleben im Generationenverlauf einer stetigen Neu- und Umorientierung unterliegen. Das Wissen über die bestmöglichen Bedingungen des Aufwachens wird nicht mehr selbstverständlich von einer Generation zur nächsten weitergegeben, sondern immer wieder einer neuen Sichtung und Bewertung unterzogen. Die Fülle an – mehr oder weniger wissenschaftlich fundierten – Empfehlungen und Ratsgebern einerseits sowie neue Herausforderungen an die gemeinsame Lebensgestaltung im Zuge des gesellschaftlichen Wandels stellen Familien vor immer wieder neue Anpassungsleistungen des familiären Miteinanders. Familienbildung bietet hier einen angemessenen Raum zur Interaktion und Reflexion und eröffnet damit Entwicklungsmöglichkeiten für die Individuen, aber auch für die Familie als Beziehungssystem.

In der öffentlichen Wahrnehmung wird Familienbildung jedoch häufig nur funktional als Maßnahme zur Prävention von Kindeswohlgefährdung angesehen. Diese Ausrichtung findet ihre Begründung in der gesetzlichen Verankerung der Familienbildung im Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG), § 16. Auch wenn in diesem Kontext der Anspruch einer ressourcenorientierten Familienarbeit besteht, ist Familienbildung im Rahmen familienpolitischer Maßnahmen und der Hilfen zur Erziehung immer in der Gefahr, Eltern nur

in ihrer funktionalen Rolle als Erziehungspersonen wahrzunehmen und ihnen Hilfsbedürftigkeit in der Ausgestaltung des familialen Zusammenlebens zu unterstellen (vgl. Brandhorst 2003). Dadurch wird der Spielraum für selbstbestimmtes und eigeninitiatives Lernen im Austausch der Generationen erheblich eingeschränkt, ebenso wie die Wirkungsmöglichkeiten der Familienbildung, die dann weder individuell noch gesellschaftlich einen Beitrag zum „doing family“ (vgl. Schier/Jurczyk 2007) leisten kann. Gleichwohl ist die Sichtweise auf Familienbildung als Präventionsmaßnahme der Kinder- und Jugendhilfe in der öffentlichen Wahrnehmung und institutionellen Förderung sehr relevant und prägt das Image deutlich mit.

Im Folgenden soll zunächst der Wandel von Familienformen präziser bestimmt werden, um dann in einem weiteren Schritt den Beitrag der Familienbildung zu erläutern und einen Ausblick auf zukünftige Entwicklungen der Familienbildung zu geben.

### Was heißt „Familie“ heute?

Als Familie wird heute allgemein der dauerhafte und auf persönlicher Verbundenheit beruhende Zusammenhang von mindestens einem Elternteil mit mindestens einem Kind verstanden (vgl. Peukert 2007, S. 36). In diesem sehr allgemeinen Begriffsverständnis werden bereits einige Merkmale der Familie nicht mehr erwähnt, die angesichts historischer und soziokultureller Veränderungen hinterfragt werden und keine Allgemeingültigkeit mehr beanspruchen können. Nicht genannt werden beispielsweise das Zusammenleben in einer Wohnung, die gemeinsame Ehe der Eltern und die leibliche Elternschaft. Die Familie wird somit als eine Grundform des Zusammenlebens von Erwachsenen und Kindern angesehen, in der persönliche Verbundenheit und Dauerhaftigkeit wesentlich sind. Diese Grundform hat sich in unterschiedlichen Gesellschaften und historischen Epochen zwar modifiziert und neu formiert, in ihrem Kern hat sie sich aber als äußerst stabil erwiesen (Bertram u. Bertram 2009, S. 80 ff.).

Gerade in gesellschaftlichen Umbruchsituationen zeigen sich Familien und Verwandtschaftssysteme als robuste Formen des Zusammenlebens von Erwachsenen und Kindern. Theorien des Wandels familialer Lebensformen gehen deshalb davon aus, dass das Zusammenleben mit Kindern als eine historisch veränderbare und gestaltbare Herstellungsleistung von Individuen in Abhängigkeit von gesellschaftlichen Gegebenheiten anzusehen ist (ebd.).

Der Wandel und die Ausdifferenzierung von Familienformen ist also kein Anzeichen eines Bedeutungs-

verlustes der Familie, wie angesichts der Zunahme von Patchwork- und Eineltern-familien immer wieder aufgebracht wird, sondern Ausdruck einer Anpassungsleistung an sich verändernde Rahmenbedingungen für das Leben mit Kindern. Um nur die wichtigsten dieser sich ändernden Rahmenbedingungen zu nennen, sei hier verwiesen auf die demografische Entwicklung, insbesondere die steigende Lebenserwartung, die Zunahme partnerschaftlicher Familienmodelle, einschließlich des Anspruchs einer gerechten Arbeitsteilung im Haushalt und Erwerbsleben, infolge der gestiegenen Lebenserwartung und individuellen Autonomie eine höhere Scheidungshäufigkeit und schließlich die Migration, die die soziokulturelle Vielfalt von Familienformen im sozialen Nahbereich verdichtet und dadurch stärker wahrnehmbar macht.

Angesichts der Vielfalt von Familienformen sollte allerdings nicht verschwiegen werden, dass entgegen aller Prognosen die Ehegattenfamilie nach wie vor die dominante Form des Zusammenlebens mit Kindern ist (vgl. Statistisches Bundesamt 2008, S. 44 ff.). In über 80 Prozent aller Familien in Deutschland leben beide Elternteile verheiratet im gemeinsamen Haushalt mit ihren Kindern. In knapp 7 Prozent der Familien leben die Eltern in einer nichtehelichen Lebensgemeinschaft, und in 12 Prozent aller Familien lebt nur ein Elternteil mit dem Kind bzw. den Kindern zusammen, wobei es mehrheitlich die Mütter sind, die mit einem, seltener mit zwei oder mehr Kindern zusammenleben.

Durch die spätere Familiengründung, die geringere Kinderzahl in einer Familie und die gestiegene Lebenserwartung der älteren Generation ist die Lebensphase des Zusammenlebens von Eltern mit ihren minderjährigen Kindern kürzer, die Phase des „kinderlosen“ Familienlebens dagegen länger geworden. Dies wirft die Frage auf, wie lange die Eltern-Kind-Beziehung als „Familie“ angesehen werden soll. Betrachtet man die emotionale Verbundenheit, so ist von einer sehr langfristigen Beziehung auszugehen: 94 Prozent der im Alterssurvey befragten 70- bis 85-Jährigen gaben an, ihren Kindern nahe oder sehr nahe zu stehen (vgl. Kohli 2007, S. 59 f.). Die erwachsenen Kinder (40- bis 55-Jährige) fühlen sich zwar seltener, aber immerhin noch zu 75 Prozent mit ihren Eltern eng verbunden. Die Verbundenheit kommt darüber hinaus auch in den materiellen Transfers zum Ausdruck, in denen die Eltern noch lange die gebende Generation gegenüber ihren erwachsenen Kindern und teilweise auch Enkelkindern darstellen (ebd.), während in den immateriellen Austauschbeziehungen die Unterstützung (Rat, häusliche Hilfe etc.) mit zunehmendem Alter von der jüngeren an die ältere

Generation geleistet wird. Trotz gesunkener Geburtenzahlen und steigender Lebenserwartung wird die Familie als Beziehungsform nicht an Bedeutung verlieren, vielmehr ist davon auszugehen, dass sich ihre Bedeutung verändern wird.



Alle beobachtbaren Entwicklungen zu den Rahmenbedingungen des Zusammenlebens mit Kindern legen deshalb die Annahme einer Pluralisierung von familialen Lebensformen, nicht jedoch eine grundsätzliche Auflösung der Familie nahe. Bei der Erforschung der Zukunft der Familie haben sich vor allem zwei Einflussgrößen als bedeutsam erwiesen: die Relevanz der dauerhaften Partnerschaften (mit oder ohne Trauschein) und die Dichte des Verwandtschaftssystems angesichts rückläufiger Geburtenzahlen (vgl. zusammenfassend Burkhart 2009). Die Entwicklung dieser Parameter wird wesentlich mit entscheiden, ob das Zusammenleben von Eltern mit ihren leiblichen Kindern, die Patchworkfamilie mit sozialen Vätern oder Müttern, Halb- und Stiefgeschwistern oder die Einelternfamilie, die Mehrgenerationenhaushalte oder Lebensformen mit der Wahlverwandtschaft jenseits der herkömmlichen familialen Wohnformen die Gesellschaft prägen werden. Familie wird nur noch eine von vielen Lebensentwürfen sein, und die Ausgestaltung der verschiedenen Lebensformen wird die Individuen vor hohe Anforderungen an die Gestaltung ihrer sozialen Beziehungen stellen. Bislang sind Veränderungen in den familialen Lebensformen jedoch nur in geringem Maße zu beobachten – sie betreffen eher das Binnenleben der Familien, die Beziehungsmuster, die Zeitverteilung und Gestaltung der gemeinsam verbrachten Zeit und weniger die Strukturen des Zusammenlebens insgesamt.

### Der Beitrag der Familienbildung

Familienbildung ist angesichts der Veränderungsanforderungen und Gestaltungsmöglichkeiten familialer Lebensformen ein Angebot zur Reflexion sozialer Beziehungen und Netzwerke geworden und geht damit weit über das Verständnis der Familienbildung als einer Intervention der „Frühen Hilfen“ in belaste-

ten Familien und Elternttraining hinaus (vgl. auch Iller 2010).

Die veränderten Aufgaben der Familienbildung werden bereits im Beschluss der Jugendministerkonferenz im Mai 2003 in Ludwigsburg zum Ausdruck gebracht. Unter dem Eindruck des Amoklaufs am Gutenberg-Gymnasium in Erfurt 2002 betonte die Jugendministerkonferenz in diesem Beschluss die öffentliche Verantwortung für die Erziehungsleistungen der Familie (vgl. Jugendministerkonferenz 2003, S. 2). In dem Beschluss wird die Familie als zentraler Ort für gelingendes Aufwachsen gewürdigt, zugleich aber der Schutz- und Förderauftrag der staatlichen Gemeinschaft benannt, wobei die Familienbildung als „wesentliches Element zeitgerechter Bildungskonzepte“ (ebd.) besonders hervorgehoben wird.

Familienbildung soll deshalb breitenwirksam an **alle Familien** gerichtet sein und „möglichst viele erreichen“ (ebd., S. 3).

Ob die Familienbildung diesem Anspruch gerecht wird, ist schwer zu entscheiden, denn es gibt keine aktuellen, repräsentativen Untersuchungen zur Familienbildung, die die vielfältigen Lernorte und Lernformen berücksichtigen würden. Im Gegenteil haben gegenläufig zu dem gestiegenen gesellschaftlichen und politischen Interesse die Forschungsaktivitäten zur Familienbildung in den vergangenen zwei Jahrzehnten eher nachgelassen (vgl. dazu auch Brödel 2007, S. 329).

Aus Einzelfallstudien und Praxisberichten<sup>1</sup> geht jedoch bereits hervor, dass Einrichtungen der Familienbildung mit neuen Konzepten und neuen Formaten (Zeiten, Orte) auf die veränderten Lebenssituationen von Familien reagieren. Der „klassische“ Eltern-Kind-Kurs hat mittlerweile eine erhebliche Ausdifferenzierung hinsichtlich der Tageszeiten und Zielgruppen erfahren: Neben Peking-Gruppen und Eltern-Kind-Seminaren werden Kurse speziell für das erste, zweite, dritte Lebensjahr des Kindes, für Alleinerziehende, für Großeltern, für Frauen mit Migrationshintergrund (z.B. Angebot des Evangelischen Erwachsenenbildungswerkes, eeb nordrhein) oder Kurse für sehr junge Eltern oder belastete Eltern (z.B. Baby-Nest – Leichter Start mit Kind vom Erzbistum Köln) angeboten. Darüber hinaus wurden altbewährte Kursinhalte, wie Kochen, Nähen, Wirtschaften, modernisiert, indem Titel und Ausschreibungstexte den veränderten Bedürfnissen der potenziellen Teilnehmer/innen angepasst wurden (z.B. der Survival-Haushalt oder die Schneiderwerkstatt, eeb nordrhein).

Neben diesen zeitlich umfangreicheren Kursangeboten werden vielfach auch Angebote erprobt, die in der „rush-hour of life“ zwischen Familienaufgaben und Beruf Platz finden: Workshops oder halbtägige Veranstaltungen, in denen z.B. gezielt Väter mit ihren Kindern für gemeinsame Aktivitäten angesprochen oder Feste und Feiertage sowie besondere lebensphasenbezogene Fragestellungen (Schuleintritt, Geburt eines Geschwisterkindes o.Ä.) in den Mittelpunkt gestellt werden. Hierbei werden auch Formate gewählt, die eine Vermischung von Bildung mit Freizeit, Gesundheit, Medien oder kulturellen Aktivitäten darstellen. Diese Mischformen heben zum Teil auch die Trennung zwischen **Komm- und Gehstruktur** auf und bieten alternativ eine „**Stehstruktur**“: ein Angebot, das im Vorbeigehen wahrgenommen wird und zum Verweilen einlädt, wie ein Familien-Kaffee oder eine Tauschbörse mit Infotheke zu familienrelevanten Themen.

In Weiterführung dieser Idee der Popularisierung von Familienbildung kann auch die Thematisierung familienrelevanter Fragen in den Medien der Familienbildung zugerechnet werden. Die Familienbildung über Ratgeberliteratur hat eine lange Tradition und kann als Ursprung der Familienbildung angesehen werden. Mittlerweile haben neben Printmedien vor allem die audiovisuellen Medien, wie Videofilme, Fernsehen oder Internetportale für Eltern oder Familien, eine große Verbreitung erlangt.

Allerdings ist zu berücksichtigen, dass die zunehmende Pluralität und der Lebensweltbezug der Bildungsangebote zulasten der „Sichtbarkeit“ der Familienbildung gehen können. Sowohl interessierten Familien wie auch Trägern und öffentlichen Mittelgebern könnte die Wahrnehmung des Angebots schwerfallen, wenn Bildungsveranstaltungen zeitlich, räumlich und in der Aktivitätsform nicht mehr eindeutig als „Unterricht“ zu charakterisieren sind.

Andererseits wird in Untersuchungen zur Inanspruchnahme von Familienbildung immer wieder deutlich, dass die herkömmlichen Angebote viele Eltern nicht erreichen (vgl. Minsel 2007, S. 304 f.). Transparenz der Angebote und eine stärkere Sozialraumorientierung könnten hier einen Beitrag zur Orientierung innerhalb des Angebots und zur Öffnung der Angebote für neue Adressat/innen-Gruppen leisten. Vor allem belastete Familien verfügen häufig nicht über die zeitlichen und informatorischen Ressourcen, umfangreiche Recherchen zum passenden Angebot vorzunehmen oder lange Wegezeiten zu unbekanntem Veranstaltungsorten zurückzulegen. Neben der Vernetzung mit Kindertageseinrichtungen und Schulen wäre für erwerbstätige Eltern

<sup>1</sup> Ich danke Doris Sandbrink vom Evangelischen Erwachsenenbildungswerk Nordrhein, Astrid Gilles-Bacciu vom Generalvikariat des Erzbistums Köln und Kathie Wiederkehr von der Fachstelle Elternbildung im Kanton Zürich (jetzt Stiftung Kinderschutz, Schweiz), die mir Informationsmaterialien über ihre Arbeit zur Verfügung gestellt haben.

oder Eltern in Ausbildung hier auch eine stärkere Vernetzung zur Arbeitswelt der Adressat/innen anzustreben. Eine konkrete Perspektive zur Weiterentwicklung der Familienbildung könnte deshalb in der Verknüpfung mit beruflicher Aus- und Weiterbildung bestehen. Beispiele hierfür gibt es bereits: Das Projekt „CLIP“ des Schweizerischen Bundes für Elternbildung bietet Seminare in Betrieben an, z.B. zum Thema „Eltern sein in einer fremden Kultur“ oder „Ich schaffe alles und bin so müde“. Weitere Beispiele entstehen in der Jugendberufshilfe im Rahmen von Projekten, die sich vor allem an sehr junge Eltern richten und diese z.B. im Rahmen einer Teilzeitausbildung begleiten und beraten.

In Zukunft wird es erforderlich sein, mit theoretisch fundierten und professionell ausgearbeiteten Ansätzen unterschiedliche Bedürfnisse und Kompetenzen der Adressat/innen aufzugreifen und die vorhandene Infrastruktur angemessen in die Bildungskonzepte einzubinden. Dies wird zu einer weiteren Ausdifferenzierung der Angebote führen, standardisierte, evidenzbasierte Programme, wie Elterntrainings, können hier allenfalls Teilbereiche einer kompensatorischen Familienbildung abdecken.

Grundsätzlich ist für die Öffnung der Familienbildung als eines „Angebots für alle“ wichtig, sie anerkennend und wertschätzend im Hinblick auf vorhandene Kompetenzen der Familien auszurichten und die Adressat/innen nicht durch Verweis auf ihre Erziehungsdefizite anzusprechen (vgl. auch AWO 2010). Über alle Schichten und Milieus hinweg formulieren Lernende mittlerweile hohe Erwartungen an selbstbestimmtes Lernen. Gerade bei der Ansprache belasteter Familien sollte nicht eine inhaltszentrierte Vermittlungsdidaktik eingesetzt werden, auch wenn hinsichtlich der Methodenerfahrungen und der Vertrautheit mit Situationen der Selbstdarstellung ein sensibles Vorgehen zu empfehlen ist, um den verschiedenen Lerngewohnheiten und Erfahrungen gerecht zu werden. Teilweise wird in der Bildungsarbeit mit Lernungewohnten eine Ausrichtung im Sinne eines Trainings empfohlen, weil vermutet wird, dass die Teilnehmenden durch zu große Freiheitsgrade und ungewohnte Verfahren der Mitbestimmung im Kursverlauf überfordert werden könnten. Diese Annahme ist aber durch nichts belegt, im Gegenteil hat die Teilnehmerorientierung in der Erwachsenenbildung, insbesondere mit Lernungewohnten, eine lange und sehr erfolgreiche Tradition (vgl. Tietgens 1980).

Angesichts der Vielfalt an Formaten und Themen der Familienbildung wäre es sinnvoll, eine Bestandsaufnahme vorzunehmen, in der die Leistungen der Familienbildung sichtbar gemacht werden

und die „Schätze der Familienbildung“ gehoben werden. Grundsätzlich ist nicht von Konzeptlosigkeit in der Familienbildungspraxis auszugehen, sondern allenfalls von einer fehlenden Transparenz. Vor allem aber fehlt es an einer finanziellen Absicherung für bewährte Angebote und die Entwicklung neuer Konzepte. In der bundesweiten Befragung von Lösel u.a. (2006) zeigte sich, dass das vorhandene Angebot für jede 46. Familie in Deutschland eine Veranstaltung pro Jahr ermöglicht (Lösel u.a. 2006, S. 149). Knapp 90% der antwortenden Einrichtungen gaben an, in den letzten Jahren mit rückläufigen öffentlichen Zuschüssen und rückläufigen Trägerzuschüssen konfrontiert gewesen zu sein (vgl. Lösel u.a. 2006, S. 49). Gleichzeitig seien die Einnahmen aus Spenden und Teilnahmebeiträgen gestiegen, was allerdings zu erhöhtem Aufwand für die finanzielle Absicherung der Familienbildung und damit weniger Zeit für Konzeptarbeit und Teilnehmenden-Akquisition geführt habe. Eine bessere finanzielle Ausstattung könnte deshalb wesentlich zur Breitenwirksamkeit der Familienbildung beitragen.

### Familienbildung als Bildung im Lebenslauf

Die Familienbildung ist gegenwärtig noch stark auf die Belange junger Familien zugeschnitten. Obwohl seitens der Eltern auch noch Informations- und Beratungsbedarf im Hinblick auf die Entwicklung ihrer Kinder jenseits des Kleinkindalters besteht, gibt es kaum Angebote für diese Lebensphasen. Besondere Herausforderungen stellen der Übergang in die weiterführende Schule, die Pubertät sowie der Übergang in die Berufsausbildung bzw. das Studium dar. Gerade in Übergangssituationen sind Familien als Ressource und Unterstützungssystem besonders beansprucht (Menz 2009, S. 242 ff.). Familienbildung könnte hier also wichtige Informationsaufgaben übernehmen, aber auch Reflexions- und Bildungsmöglichkeiten für die Familienmitglieder eröffnen. Insgesamt wäre in der Familienbildung eine stärkere Orientierung am Familienzyklus und den Lebensphasen der Familienmitglieder anzustreben, vom Kleinkindalter bis zum Auszug der Kinder aus dem Elternhaus, dem „Empty nest“, aber auch im Hinblick auf die Interaktion zwischen Großeltern und Enkeln (vgl. Minsel 2007, S. 313).

Mit zunehmendem Alter der Kinder werden die Informationsbedürfnisse der Familienmitglieder jedoch differenzierter, sodass die Entwicklung und Verbreitung von Angeboten eng in Zusammenarbeit mit Multiplikatoren oder intermediären Organisationen für Familien in unterschiedlichen Lebenslagen erarbeitet werden sollte (vgl. auch Rupp u.a. 2010, S. 109 ff.).



Dies könnte auch bedeuten, Themen der Familienbildung in der Schule aufzugreifen und Kinder und Jugendliche zur Reflexion ihres Familienbildes und der Beziehungen in der Familie unabhängig von den Erziehungskompetenzen der Eltern zu befähigen. Die Idee, Themen der Familienbildung in den schulischen Unterricht einzubeziehen, wurde auch von der Jugendministerkonferenz 2003 als eine Form frühzeitiger und nachhaltiger Bildung von Familienkompetenz benannt und dabei folgender Appell beschlossen:

„Die Jugendministerkonferenz appelliert deshalb an die Kultusministerkonferenz, die für Familien und Erziehung wichtigen sozialen Kompetenzen wirksam zum Gegenstand schulischer Bildung zu machen“ (Jugendministerkonferenz 2003, S. 6).

In dieser Perspektive ist die Familienbildung nicht mehr auf einzelne Entwicklungsphasen der Familie begrenzt, sondern sie adressiert alle Lebensalter und thematisiert je nach Familienphase die Beziehungsformen und Entwicklungsaufgaben, die sich im Verlauf des Familienlebens ergeben.

Damit ist die institutionelle Entwicklung der Familienbildung vor besondere Herausforderungen gestellt, denn derartige Bildungsangebote werden am besten mit engem Bezug zur Lebens- und Arbeitswelt der Adressat/innen und damit in Zusammenarbeit mit unterschiedlichen Akteuren entwickelt und koordiniert. Dies hat in der Praxis dazu geführt, dass Anbieter von Familienbildung in verschiedenster Form Kooperationen und Netzwerke aufbauen, z.B. in Form von Runden Tischen, Familienzentren oder Arbeitskreisen (vgl. Rupp u.a. 2010, S. 129 ff.). In Weiterentwicklung dieser losen Formen der Zusammenarbeit werden zukünftig vor allem die sozialraumbezogene Planung und Koordination des Angebots von solchen Netzwerken übernommen. Damit die Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen Trägern, intermediären Organisationen, Verbänden und der staatlichen Gemeinschaft substanziell zur Förderung der Familienbildung beitragen kann, ist es jedoch dringend erforderlich, nicht nur die Infrastruktur und Aufgaben solcher Netzwerke zu klären, sondern auch ein gemeinsames Verständnis von Familie und Familienbildung zu erarbeiten (ebd.).

– Anzeige –

## Idealisten

**Wo sind die modernen Idealisten? Gibt es einen Weg zu einer neuen Blüte des Idealismus?**



Christian Lucke,  
Ferdinand van Koolwijk

**Der erfolgreiche Idealist**

Idealismus auf neuen Wegen

2010, 208 S.,

19,90 € (D)/34,50 SFr

ISBN 978-3-7639-4688-4

ISBN E-Book

978-3-7639-4689-1

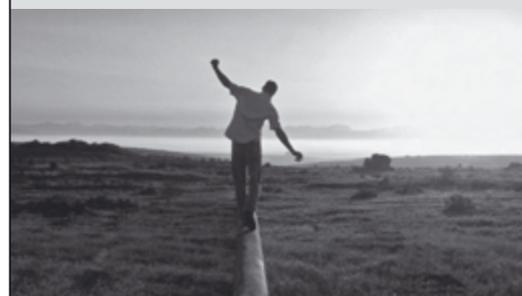
Best.-Nr. 6004131

Idealistische Projekte wie Greenpeace oder Amnesty International haben die Welt verändert – aber ihre Gründungszeit liegt lange zurück.

Trotz dieser Erfolge hat der Idealismus in den letzten 20 Jahren stetig an Einfluss und Glanz verloren. Das Buch untersucht die Ursachen, beschreibt die Quellen des Idealismus und formuliert erfolgversprechende Strategien anhand zahlreicher Praxisbeispiele.

Die Autoren geben konkrete Hinweise, wie eine neue Blütezeit des Idealismus aktiv und praktisch gefördert werden kann.

[wbv.de](http://wbv.de)



W. Bertelsmann Verlag

Bestellung per Telefon 0521 91101-11 per E-Mail [service@wbv.de](mailto:service@wbv.de)



Bislang haben die unterschiedlichen Trägerschaften, finanziellen, personellen Voraussetzungen und rechtlichen Einbindungen der Familienbildung eine übergreifende konzeptionelle Weiterentwicklung eher erschwert. Man könnte hierin aber auch eine Chance sehen, wenn es gelänge, über ein gemeinsames Bild der Familie und Familienbildung die Bildungsarbeit mit Familien innerhalb des Bildungssystems deutlicher zu konturieren und damit ihre Schnittstellenfunktion herauszustellen.

#### Literaturverzeichnis

- AWO Bundesverband e.V. (Hrsg.) (2010): Familien in benachteiligten und von Armut bedrohten oder betroffenen Lebenslagen als Adressaten von Elternbildung und Elternarbeit, Expertise. Schriftenreihe Theorie und Praxis, Berlin: Eigendruck.
- Bertram, Hans; Bertram, Birgit (2009): Familie, Sozialisation und die Zukunft der Kinder. Opladen u. Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Brandhorst, Katrin (2003): Hilfen zur Erziehung – Ausdifferenzierung der traditionellen Settings. In: Homfeldt, Hans Günther (Hrsg.): Basiswissen Pädagogik: Pädagogische Arbeitsfelder, hrsg. von Arnold, Rolf u. Petillon, Hanns, Band 3: Handlungsfelder der Sozialen Arbeit (S. 243–261), Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Brödel, Rainer (2007): Familie als Gegenstand der Weiterbildungsforschung. In: Heuer, Ulrike/Siebers, Ruth (Hrsg.): Weiterbildung am Beginn des 21. Jahrhunderts, Festschrift für Wiltrud Gieseke, Münster u.a.: Waxmann, S. 329–337.
- Burkhart, Günter (2009): Einleitung: Einblicke in die Zukunft der Familie. In: Burkhart, Günter (Hrsg.): Zukunft der Familie. Prognosen und Szenarien. Zeitschrift für Familienforschung, Sonderheft 6, Opladen u. Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, S. 9–28.
- Gnahn, Dieter (2007): Kompetenzen – Erwerb, Erfassung, Instrumente. Bielefeld: Bertelsmann.
- Iller, Carola (2010): Familienbildung. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online (EEO), Fachgebiet Erwachsenenbildung, Anbieter von Erwachsenenbildung: Einrichtung und Organisation, hrsg. von Christine Zeuner, Weinheim und München: Juventa Verlag ([www.erzwissenschaft.de](http://www.erzwissenschaft.de): DOI 10.3262/EEO 16100070)
- Jugendministerkonferenz 2003: Stellenwert der Eltern- und Familienbildung – Stärkung der Erziehungskompetenz. Beschluss vom 22./23. Mai 2003. Download: <http://www.familienbildung.de/download/pdf/Jugendministerkonferenz%202003.pdf>.
- Kohli, Martin (2007): Von der Gesellschaftsgeschichte zur Familie. Was leistet das Konzept der Generationen? In: Lettke, Frank/Lange, Andreas (Hrsg.): Generationen und Familien. Analysen – Konzepte – gesellschaftliche Spannungsfelder, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 47–67.
- Lösel, Friedrich u.a. (2006): Bestandsaufnahme und Evaluation von Angeboten im Elternbildungsbereich, Abschlussbericht, Download: <http://www.bmfsfj.de/doku/elternbildungsbereich/pdf/abschlussbericht2006.pdf>.
- Menz, Simone (2009): Familie als Ressource. Individuelle und familiäre Bewältigungspraktiken junger Erwachsener im Übergang in Arbeit. Weinheim und München: Juventa.
- Minsel, Beate (2007): Stichwort Familie und Bildung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 10 (2007) 3, S. 299–316.
- Peukert, Rüdiger (2007): Zur aktuellen Lage der Familie. In: Ecarius, Jutta (Hrsg.): Handbuch Familie, Wiesbaden: VS Verlag, S. 36–56.
- Rupp, Marina u.a. (2010): Handbuch zur Familienbildung im Rahmen der Kinder- und Jugendhilfe in Bayern. ifb-Materialien 7-2010, Staatsinstitut für Familienbildung an der Universität Bamberg: Eigendruck.
- Schier, Michaela; Jurczyk, Karin (2007): „Familie als Herstellungsleistung“ in Zeiten der Entgrenzung. Aus Politik und Zeitgeschichte, APuZ 34/2007, Download: <http://www.bpb.de/publikationen/5SYHQ7.html>.
- Statistisches Bundesamt (2008): Datenreport 2008. Ein Sozialbericht für die Bundesrepublik Deutschland. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Tietgens, Hans (1980): Teilnehmerorientierung als Antizipation. In: Breloer, G./Dauber, H./Tietgens, H. (Hrsg.): Teilnehmerorientierung und Selbststeuerung in der Erwachsenenbildung. Braunschweig, S. 177–235.
- Tschöpe-Scheffler, Sigrid (Hrsg.) (2005): Konzepte der Elternbildung – eine kritische Übersicht. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Watkins, Vanessa; Daheim, Cornelia (2009): Zukunftsforschung: Analyse von Szenariostudien zur Familie. In: Burkhart, Günter (Hrsg.): Zukunft der Familie. Prognosen und Szenarien. Zeitschrift für Familienforschung, Sonderheft 6, Opladen u. Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, S. 31–50.

Julia Franz

## Intergenerationelles Lernen zwischen (sozialen) Großeltern und Enkelkindern – Bildung in familiär orientierten Lebenswelten



Dr. Julia Franz arbeitet als Wissenschaftlerin am Lehrstuhl für Allgemeine Erziehungswissenschaft I der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind intergenerationelles Lernen sowie die Gestaltung von Lehr- und Lernarrangements. Universität Erlangen – Nürnberg  
Regensburger Str. 160  
90478 Nürnberg  
Julia.Franz@ewf.uni-erlangen.de

In diesem Beitrag wird intergenerationelles Lernen zwischen (sozialen) Großeltern und Enkelkindern in den Blick genommen. Ausgehend von einer systematischen Beschreibung familienorientierter intergenerationaler Bildungskonzepte, erfolgt deren Reflexion auf der Basis empirischer Erfahrungen und theoretischer Überlegungen. Abschließend werden Anregungen für die pädagogische Begleitung von intergenerationalen Projekten gegeben.

### 1. Einleitung

Das Miteinander der Generationen und dessen gezielte Förderung wird derzeit viel diskutiert (vgl. Amrhein/Schüler 2005). Im Rahmen demografischer Veränderungen wird in Zukunft die Situation gegeben sein, dass eine Mehrheit an Älteren einer Minderheit an Jüngeren gegenübersteht. Solche Wandlungsprozesse betreffen auch Familienstrukturen. Die steigende gemeinsame Lebensspanne von Älteren und Kindern bringt vielfältige Potenziale für intergenerationale Lernprozesse in Familien mit sich. Gleichzeitig wird aufgrund der im Kontext von Arbeitsmigration entstehenden „multilokalen Mehrgenerationenfamilien“ (Bertram 2000) befürchtet, dass sich die Austauschprozesse zwischen Generationen verringern könnten (vgl. Klerqc 1997). Im Zuge dieses befürchteten Mangels an lokalen familiären Generationenbeziehungen wird in der Diskussion die Rolle von „sozialen“ Großeltern und Enkelkindern betont, die zwar nicht miteinander verwandt sind, aber in ähnlichen Rollenmustern agieren (vgl. Amrhein 2004). Gleichzeitig wird die institutionelle Unterstützung intergenerationaler Lernprozesse in Institutionen der Familien- und Erwachsenenbildung gefordert. In diesem Beitrag wird daher die Frage verfolgt, wie verwandte oder soziale Großeltern und Enkelkinder in Institutionen der Erwachsenen- und Familienbildung gemeinsam lernen können. Dazu wird zunächst – aufbauend auf der Differenzierung von Generationen- und Lernbegriffen – ein systematisches Verständnis von familiär orientierten intergenerationalen Bildungskonzepten entwickelt. Im Anschluss daran werden Besonderheiten beim Lernen zwischen (sozialen) Großeltern und Enkelkindern vor dem Hintergrund empirischer Forschungsergebnisse reflektiert.<sup>1</sup> Im abschließenden Ausblick erfolgen Anregungen für die pädagogische Begleitung von intergenerationalen Projekten.

### 2. Zum Verständnis von intergenerationellem Lernen in familialen Lebenswelten

Intergenerationelle Bildungsprojekte können unterschiedliche Formen annehmen (vgl. Franz et al.

2009; Marquard et al. 2008) und systematisch nach dem jeweils inhärenten Verständnis von „Generation“ sowie vom „Lernen“ unterschieden werden.<sup>2</sup>

Generationen können entlang drei unterschiedlicher Differenzierungen beschrieben werden (vgl. Liebau 1997). Sie werden zunächst über das verwandtschaftliche Verhältnis charakterisiert. Dieser genealogische Generationenbegriff bezieht sich auf die genetische Abfolge von Familienangehörigen. Darüber hinaus werden Generationen über Lernbeziehungen beschrieben. Bei diesem auf Schleiermacher zurückgehenden pädagogischen Generationenbegriff wird davon ausgegangen, dass eine Generation – aufgrund eines thematischen Wissensvorsprungs – die Position der Vermittelnden einnimmt, während die andere die Rolle der Lernenden besetzt. Schließlich werden Generationen auch als gesellschaftliche Gruppierungen verstanden, die historische Ereignisse ähnlich verarbeitet haben. Von einem solchen gesellschaftlich-historischen Generationenbegriff ist dann die Rede, wenn von der „Nachkriegsgeneration“ oder der „68er-Generation“ gesprochen wird. Familiär orientierte intergenerationale Projekte haben im genealogischen Verständnis von Generationen ihr wichtigstes Fundament. Gleichwohl finden sich auch Aspekte eines pädagogischen Generationenbegriffs, denn häufig beinhalten die Konzepte, dass Ältere Kindern etwas beibringen sollen. Zudem sind die Bildungsprozesse auch durch Elemente eines gesellschaftlich-historischen Generationenbegriffs angereichert, wenn Ältere und Kinder über die Unterschiedlichkeit ihrer jeweiligen Kindheit ins Gespräch kommen. In familiär orientierten intergenerationalen Bildungsprozessen dominiert daher ein genealogischer Generationenbegriff, der durch die beiden anderen Begriffe angereichert wird. Die so verstandenen Generationen können auf unterschiedliche Weise zu Lernprozessen angeregt werden, je nachdem, ob sie dazu angeregt werden, voneinander, miteinander oder übereinander zu lernen.

#### Genealogisches „Voneinander-Lernen“

Generationen können in intergenerationalen Projekten zum Voneinander-Lernen angeregt werden. Diese Form impliziert, dass zwei Generationen aufeinander treffen und eine Generation die jeweils andere unterstützt. Die Kombination eines genealogischen Generationenbegriffs mit dem Prinzip des Voneinander-Lernens erscheint als Regelfall in familiären Lebenswelten, bei der eine Generation der anderen etwas beibringt. Traditionell lernt hier die jüngere von der älteren Generation. Im Zuge schneller gesellschaftlicher und technologischer Veränderungen vervielfältigen sich aber auch die Möglichkeiten

<sup>1</sup> Diese empirischen Forschungsergebnisse (vgl. Franz/Scheunpflug 2009; Franz et al. 2009) entstanden im Kontext des vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderten und von der Katholischen Bundesarbeitsgemeinschaft (KBE) getragenen Projekts „Generationen lernen gemeinsam: Nachhaltigkeit“ (2006–2008).

<sup>2</sup> Vgl. auch die ausführlichere Argumentation bei Franz 2010.

für Ältere, von Kindern zu lernen, beispielsweise im Hinblick auf den Umgang mit Neuen Medien. In der pädagogischen Praxis der Familienbildungsstätten wird diese Form des Lernens im Rahmen von Großeltern-Enkel-Seminaren bereits vielfältig genutzt, wenn (soziale) Großeltern naturkundliches Wissen und handwerkliche Fähigkeiten tradieren oder (soziale) Enkelkinder Anleitungen für den Umgang mit dem PC, dem Internet oder dem Handy geben.

### *Genealogisches „Miteinander-Lernen“*

Bei einem genealogisch orientierten Miteinander-Lernen steht die neue Erfahrung einer (sozialen) Familie im Vordergrund. Hier werden gemeinsame Lernaktivitäten fokussiert, bei denen die Generationen miteinander an einem Thema arbeiten, das für alle Beteiligten neu ist. Das Wissen über das jeweilige Themengebiet wird in gemeinsamen Lernprozessen erarbeitet (vgl. Meese 2005). Ein Beispiel aus der pädagogischen Praxis sind hier Großeltern-Enkel-Wochenenden, bei denen die Generationen sich mit einem Thema auseinandersetzen und gezielt Zeit mit miteinander verbringen. Zudem entwickeln sich in Veranstaltungen, bei denen nicht verwandte Kinder und Ältere thematisch zusammentreffen, beobachtbare genealogische Rollenmuster.

### *Genealogisches „Übereinander-Lernen“*

Bei einem genealogischen Konzept, dass das Übereinander \_ Lernen der Generationen fokussiert, stehen die Erfahrungen und historischen Lebensumstände der jeweils anderen Generation im Mittelpunkt (vgl. ebd.). Insofern wird der genealogische Generationenbegriff hier durch ein gesellschaftlich-historisches Verständnis angereichert

Ein Übereinander-Lernen zwischen (sozialen) Großeltern und Enkelkindern kann in Institutionen der Erwachsenen- und Familienbildung angeregt werden, indem die Generationen als Zeitzeugen für ihre historischen bzw. aktuellen Lebenswelten agieren. Bei verwandten Großeltern und Enkelkindern bietet sich eine Reflexion der eigenen Familiengeschichte an, während bei sozialen Generationenverhältnisse die Reflexion gemeinsamer Erfahrungsräume wie beispielsweise „Schule – früher und heute“ im Mittelpunkt stehen kann.

### **3. Reflexion**

Nach der systematischen Darstellung werden nun anhand von vier Thesen Bildungsprozesse familienorientierter intergenerationeller Projekte reflektiert. Diese basieren auf empirischen Erfahrungen (vgl.

Franz/Scheunpflug 2009; Franz 2010) sowie auf theoretischen Beschreibungen des Verhältnisses von sozialen und biologischen Großeltern und Enkelkindern.

### *Das Lernen zwischen (sozialen) Großeltern und Kindern funktioniert in intergenerationellen Projekten nahezu selbstläufig.*

In der empirischen Forschung familienorientierter Projekte hat sich gezeigt, dass Kinder und Ältere sehr positiv aufeinander reagieren, sie in Projekten direkt aufeinander und ein nahezu selbstläufiger Lernprozess zwischen ihnen entsteht. Dass Kinder so positiv reagieren, kann aus einer entwicklungspsychologischen Theorieperspektive<sup>3</sup> dahin gehend interpretiert werden, dass für Kinder in erster Linie ein genealogischer Generationenbegriff greift, der eng mit ihrer Identitätskonstruktion in der familialen Lebenswelt verknüpft ist. Die damit implizierte Rollenbeziehung ermöglicht einen unkomplizierten Umgang von Kindern mit Älteren. Die Älteren befinden sich wiederum aus entwicklungspsychologischer Perspektive in einer Entwicklungsphase, in der das Bedürfnis, Lebenserfahrungen weiterzugeben, besonders zentral sei und eine wichtige Form der Sinnstiftung im dritten Lebensalter beinhalte (vgl. Lüscher 2010). Aus dieser Perspektive wird daher angenommen, dass sich die Entwicklungsphasen von Älteren und Kindern komplementär gegenüberstehen würden und dies gut in intergenerationellen Projekten genutzt werden könne (vgl. Kessler 2005).

*In der Praxis impliziert das familienorientierte Projektmodell häufig die Vorstellung, dass Ältere ihr Wissen an Jüngere weitergeben. Dieses Konzept eignet sich nur begrenzt für das Zusammentreffen von Jugendlichen und Älteren.*

Wir haben durch die empirische Untersuchung feststellen können, dass sich biologische wie soziale Großeltern häufig daran orientieren, dass sie Kindern etwas beibringen können. Für Projekte, in denen es darum geht, dass Kinder etwas von ihren oder über ihre Großeltern lernen sollen, bildet dies eine wichtige Ausgangsbasis. Wenn aber das gemeinsame Miteinander-Lernen im Fokus stehen soll, kann es zu Schwierigkeiten führen, da Kinder dann nicht als Lernpartner, sondern als „zu Belehrende“ wahrgenommen werden. Je näher die Kinder dem Jugendalter stehen, desto weniger wahrscheinlich wollen sie aber belehrt werden, sondern als eigene Personen mit eigenen Orientierungen und Wertvorstellungen wahrgenommen werden. Die pädagogische Begleitung solcher Projekte hat hier die manchmal



<sup>3</sup> Vgl. im Folgenden die ausführlichere Darstellung bei Franz 2010.

schwierige Aufgabe, dieses Jung-lernt-von-Alt-Muster zu reflektieren und gegebenenfalls aufzubrechen. Das familiäre Modell von intergenerationellen Projekten eignet sich daher nur begrenzt für das Zusammentreffen von Jugendlichen und Älteren, da Jugendliche sich in einer Entwicklungsphase befinden, in der die intensive Auseinandersetzung mit der Welt außerhalb der Familie im Mittelpunkt steht. Sie haben daher tendenziell ein höheres Interesse an der intensiven thematischen Auseinandersetzung mit historisch-gesellschaftlich orientierten Perspektiven von älteren Generationen.

*Die Interaktion zwischen biologisch verwandten Großeltern und Enkelkindern befindet sich im ambivalenten Spannungsfeld von Nähe und Distanz.*

Die Interaktion zwischen biologischen Großeltern und Enkelkindern befindet sich im ambivalenten Spannungsfeld von Nähe und Distanz (vgl. auch Lüscher 2010) und betont damit das gleichzeitige Vorhandensein verschiedener Gefühle und Orientierungen in Familienverhältnissen. Diese Ambivalenz konnten wir auch in unserer empirischen Forschung festmachen. So berichteten die Erwachsenenbildner/-innen aus unserer Studie davon, dass die Großeltern sich auf der einen Seite auf „auf die spielerische gesellschaftliche Ebene“ der Kinder begeben konnten. Dabei sei die vorhandene familiäre Nähe förderlich, da die Großeltern ihren Enkeln in der Regel wohlwollend gegenüberstehen würden. Auf der anderen Seite kann die familiäre Nähe aufgrund der mangelnden Distanz zueinander intensive Lernprozesse zwischen Generationen behindern (vgl. auch Höpflinger u. a. 2006). So zeigten viele biologische Großeltern auch – im Rahmen ihrer gefühlten Verantwortung für die Kinder – ein mehr oder weniger bevormundendes Verhalten: Dies äußerte sich in Kochprojekten durch gut gemeinte Ermahnungen wie „Geh nicht an den Herd, der ist heiß“. Mitunter können solche beschützenden Sätze der Großeltern Lernerfahrungen der Kinder einschränken. Hier bedarf es einer sensiblen pädagogischen Begleitung, die die Großeltern ab und zu in ihre Schranken weist.

*Soziale Großeltern ermöglichen außerfamiliäre Differenzenerfahrungen bzw. die Anerkennung des anderen.*

Wir konnten in der empirischen Forschung feststellen, dass die Beziehung zwischen Kindern und sozialen Großeltern relativ selbstläufig funktioniert und beide Generationen ungezwungen aufeinander zugehen. In diesem Zugehen erfahren die Kinder et-

was über die Perspektive der älteren Generation außerhalb ihrer eigenen Familie. Insofern stellen soziale Großeltern eine Art Brückenfunktion zwischen familiärer und sozialer Welt dar (vgl. Höpflinger u. a. 2006). Umgekehrt erhalten die sozialen Großeltern die Möglichkeit des Einblicks in die aktuellen Lebenswelten von Kindern, wodurch eventuell auch die soziale Teilhabe verstärkt werden kann (vgl. Mahne/Motel-Klingebiel 2009, S. 35). Diese gegenseitige Erfahrung der Andersheit erscheint gerade für ältere Kinder und Jugendliche wichtig, da hier die Möglichkeit gegeben wird, historische und biografische Sichtweisen anderer Generationen kennenzulernen und zu reflektieren. Darüber hinaus können durch solche Erfahrungen der Andersheit auch die eigenen Familienangehörigen wieder in einem neuen Licht erscheinen.

#### **4. Ausblick: Anregungen für die pädagogische Begleitung intergenerationeller Projekte**

Abschließend werden nun vor dem Hintergrund der empirischen Erfahrungen fünf zentrale Anregungen für die pädagogische Begleitung intergenerationeller Projekte für (soziale) Großeltern und Enkelkinder thematisiert (vgl. auch Franz et al. 2009).

So ist ein klares Rollenverständnis in der Begleitung von intergenerationellen Projekten von großem Nutzen. Die Projektleitung sollte eine klare und neutrale Position zwischen den Generationen einnehmen und darauf achten, dass alle beteiligten Generationen zum Zuge kommen. Dies ist – wie in der empirischen Forschung deutlich wurde – keine leichte Aufgabe, da dies permanente Gratwanderungen zwischen den Bedürfnissen der Generationen impliziert. In diesem Zusammenhang kommt auch der pädagogischen Flexibilität ein enormer Stellenwert zu. Gerade wenn mehr als zwei Generationen beteiligt sind, gibt es immer wieder Phasen, in denen die eine oder andere Generation gerade nicht zum Zuge kommt. In solchen Situationen müssen in intergenerationellen Projekten spontan Alternativangebote entwickelt werden. Ein weiterer wichtiger Punkt betrifft vor allem die Planung intergenerationeller Projekte. Die Reflexion der eigenen Ressourcen spielt hier eine zentrale Rolle. So gilt es zu reflektieren, welche Erfahrungen mit welchen Generationen in der eigenen Einrichtung schon vorliegen. Zudem kann auch der Sozialraum, die Gemeinde der Einrichtung als Ressource verstanden werden. Hier gilt es dann zu überlegen, ob es vielleicht schon Initiativen oder Vereine gibt, die sich bereits mit dem Thema auseinandersetzen und mit denen kooperiert werden kann. In der empirischen Untersuchung zeigte sich weiterhin, dass der kollegiale Austausch mit anderen Mitarbeitenden der Einrichtung von zentraler Bedeutung sein kann,

da durch die Auseinandersetzung emotional die Motivation zur Gestaltung eines intergenerationellen Projekts aufrechterhalten werden und ein fremder Blick bei der Gestaltung eines Projekts zu wertvollen Perspektivwechseln führen kann. Schließlich zeigte die Forschung, dass ein gewisses Maß an Generationensensibilität für die Begleitung intergenerationeller Projekte förderlich ist. Generationensensibilität meint hier die permanente Antizipation und Reflexion der Bedürfnisse von (sozialen) Großeltern und Enkelkindern.

Franz, J./Frieters, N./Scheunpflug, A./Tolksdorf, M./Antz, E.-M. (2009): Generationen lernen gemeinsam. Theorie und Praxis intergenerationeller Bildung. Bielefeld.

Höpfinger, F./Hummel, C./Hugentobler, V. (2006): Enkelkinder und ihre Großeltern. Intergenerationelle Beziehungen im Wandel. Zürich.

Kessler, E.-M. (2005): Interaktion zwischen älteren Menschen und Jugendlichen – ein psychologisch förderlicher sozialer Kontext für beide Seiten? Eine experimentelle Laborstudie im theoretischen Rahmen der Entwicklungspsychologie der Lebensspanne. Dissertation. Jacobs University Bremen.



#### Literaturverzeichnis

- Amrhein, V. (2004): Die Rolle der Großeltern im Familienverband – und ihre Alternativen. In: Das Familienhandbuch des Staatsinstituts für Frühpädagogik (IFP): Online im Internet: [http://www.familienhandbuch.de/cmain/f\\_Aktuelles/a\\_Elternschaft/s\\_1096.html](http://www.familienhandbuch.de/cmain/f_Aktuelles/a_Elternschaft/s_1096.html) [18.03.2011].
- Amrhein, V./Schüler, B. (2005): Dialog der Generationen. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung „Das Parlament“. Bd. 8, S. 9–17.
- Bertram, H. (2000): Die verborgenen familiären Beziehungen in Deutschland. Die multilokale Mehrgenerationenfamilie. In: Kohli, M./Szydlik, M. (Hg.): Generationen in Familie und Gesellschaft. Opladen, S. 97–121.
- Franz, J. (2010): Intergenerationelles Lernen ermöglichen. Orientierungen zum Lernen der Generationen in der Erwachsenenbildung. Bielefeld.
- Franz, J./Scheunpflug, A. (2009): Zwischen Seniorität und Alterität. Eine empirische Rekonstruktion intergenerationellen Lernens. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Heft 3, S. 437–456.
- Klerqc, J. (1997): Intergenerationelles Lernen. Der Blick über die Ländergrenzen hinweg. In: Meisel, K. (Hg.): Generationen im Dialog. Frankfurt am Main: DIE, S. 84–94.
- Liebau, E. (1997): Generationen – ein aktuelles Problem? In: Liebau, E. (Hg.): Das Generationenverhältnis. Über das Zusammenleben in Familie und Gesellschaft. Weinheim/München, S. 15–38.
- Lüscher, K. (2010): Ambivalenz der Generationen. Generationendialoge als Chance der Persönlichkeitsentfaltung. In: Erwachsenenbildung, Vierteljahrszeitschrift für Theorie und Praxis, 55. Jg, Heft 1, S. 9–13.
- Mahne, K./Motel-Klingebl, A. (2009): Familiäre Generationenbeziehungen. In: Deutsches Zentrum für Altersfragen (DZA) (Hg.): Themen und Auswertungskonzepte für den Abschlussbericht zur 3. Welle des Deutschen Alterssurveys. Berlin, S. 32–52.
- Marquard, M./Schabacker-Bock, M./Stadelhofer, C. (2008): Alt und Jung im Lernaustausch. Eine Arbeitshilfe für intergenerationelle Lernprojekte. Weinheim/München.
- Meese, A. (2005): Lernen im Austausch der Generationen. In: DIE – Zeitschrift für Erwachsenenbildung, II. Heft, S. 37–39.

Christian Mulia

## Bildungsaufgabe Altern



Dr. Christian Mulia ist Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Seminar für Praktische Theologie der Universität Mainz, Diplompädagoge und Pfarrer im Ehrenamt. Saarstraße 21, 55099 Mainz, mulia@uni-mainz.de

*Vor dem Hintergrund des demografischen und soziokulturellen Wandels werden vier Lernfelder des Alters aus gerontologischer wie theologischer Sicht untersucht: Biografie, Produktivität, Kunst und Kultur sowie Körper und Gesundheit. Als Konsequenz wird der Vorschlag für ein mehrperspektivisches, milieusensibles Grundangebot der kirchlichen Altenbildung unterbreitet. Ortsgemeinden haben sich stärker als bisher mit übergemeindlichen, aber auch mit nicht kirchlichen Einrichtungen zu vernetzen. In professionstheoretischer Sicht wäre über die Entwicklung einer Gemeinde-/Pastoralgeragogik als neues kirchliches Berufsfeld nachzudenken.*

### 1. Drei Herausforderungen einer „Gesellschaft des langen Lebens“

#### *Der demografische Wandel*

Als starkes Motiv für einen Handlungsbedarf in Kirche und Gesellschaft wird in der Regel der demografische Wandel angeführt. Dieser äußert sich in einem „dreifachen Altern“ (Hans Peter Tews), wonach erstens die absolute Zahl älterer Menschen steigt, zweitens ihre relative Zahl im Verhältnis zu den jüngeren Generationen zunimmt und drittens die Zahl der Hochaltrigen anwächst. Vor diesem Hintergrund hat der englische Soziodemograf Peter Laslett ein funktionales Gliederungsmodell des Lebenslaufs entworfen, nach dem die späte Lebensphase in zwei Abschnitte unterteilt wird: Während Menschen im Dritten Alter beruflich und erzieherisch entpflichtet sind, zugleich aber ihre Produktivitätskräfte in hohem Maße weiterbestehen, sind sie erst im Vierten Alter auf fremde Hilfe angewiesen, wenn die körperlichen und geistigen Kräfte schwinden (vgl. Laslett 1995, S. 261–284). Spätmoderne Gesellschaften zeichnen sich dadurch aus, dass sich die Phase des Dritten Lebensalters – auf sozialgeschichtlich bisher einmalige Weise – für breite Bevölkerungsteile ausgeweitet hat.

#### *Der Möglichkeitssinn des Alters*

An dieses Faktum knüpfen theologische Überlegungen an, die den Statusübergang ins Dritte Alter als eine riskante Schwellenzeit deuten. Denn mit dem Auszug der Kinder aus dem Elternhaus und dem Ausscheiden aus dem Berufsleben gehen jene Tätigkeitsbereiche verloren, die über Jahrzehnte Anerkennung und Erfüllung gewährten, den Lebensalltag strukturierten, für Orientierung sorgten und nicht zuletzt eine soziale Einbindung in Beziehungsnetze mit sich brachten. Demgegenüber kann kirchliche Altenbildung die Betroffenen darin unterstützen, die Möglichkeitsräume des Alters zu entdecken, neue sinnstiftende Verantwortungsrollen zu finden und sich in soziale Netzwerke zu integrieren. Diese lebens-

geschichtliche Übergangsphase gibt Anlass, darüber nachzudenken, welche Lebenswünsche, Interessen und Talente in den zurückliegenden Jahrzehnten vernachlässigt oder verschüttet worden sind. Die Bildungsherausforderung, den Möglichkeitssinn im Alter zu schärfen wird durch die christliche Grundüberzeugung gestützt, dass die Glaubensbeziehung zu Gott Menschen jedweden Alters neu ausrichtet (vgl. Kirchenamt der EKD 2009, S. 38–40).

#### *Der normativ-kulturelle Wandel*

Neben den quantitativ-demografischen Veränderungen sind die westlichen Gesellschaften durch einen qualitativen Wandel, d.h. einen soziokulturellen Modernisierungsprozess, geprägt, der sich auf die Formel „Die 68er-Generation ist alt geworden“ bringen lässt. Die Grundannahme einer normativ-kulturellen Alltagsrevolution hat der Soziologe Dieter Otten auf der Basis einer repräsentativen Internetbefragung von 7.800 Personen der Jahrgänge 1938 bis 1958 belegen können (vgl. Otten 2008, S. 187–205). Danach hat in der Nachkriegszeit ein fundamentaler Wertewandel stattgefunden, der erstmals von den zwischen 1938 und 1943 geborenen Frauen und Männern vorgelebt worden ist und sich insbesondere in einem in den 1960er-Jahren einsetzenden Geburtenrückgang („Pillenknicke“) manifestiert. Dieser soziokulturell-normative Befund bildet sich auch in der vierten Kirchenmitgliedschaftsuntersuchung der EKD ab, die unter den Evangelischen sechs Milieus unterscheidet (vgl. Schulz/Hauschildt/Kohler 2008, S. 49–86). Danach nimmt unter den nachwachsenden Altersgenerationen der Umfang der Milieus ab, die vornehmlich die Gemeindeangebote nutzen (Seniorenausflüge, Frauenhilfe, Handarbeitskreise etc.) bzw. ehrenamtliche Aufgaben übernehmen. So sinkt die Zahl der „Bodenständigen“ mit eher geringem Bildungs- und Berufsstatus und einer stark traditionellen Wertorientierung ebenso ab (70 Jahre und älter: 45%/60–69 Jahre: 35%/50–59 Jahre: 15%) wie die Zahl der „Hochkulturellen“ mit hohen Bildungsabschlüssen und Berufspositionen und konservativer Grundeinstellung (von 28% über 30% auf 17%). Demgegenüber verzeichnen die beiden modern bzw. postmateriell ausgerichteten Milieus, die über ein durchschnittliches bis hohes ökonomisches, soziales und kulturelles Kapital verfügen, erhebliche Zugewinne: Bei den oftmals freiwillig engagierten „Kritischen“ steigt die Zahl von 5% (70 Jahre und älter) über 7,5% (60–69 Jahre) auf 21% (50–59 Jahre) und bei den stärker familienorientierten „Geselligen“ von 0,5% über 10% auf 18%. Geringere Größenverschiebungen zeigen sich bei den „Mobilen“, die nach Lebensgenuss, Unabhängigkeit und Events streben (0,5%/0,5%/6%), und bei den stark traditionell orientierten „Zurückgezogenen“ mit geringem Bildungsabschluss und Ein-

kommen (21%/18%/24%). Die Rezeption der Milieutheorie, die sich für die Strukturierung der künftigen kirchlichen Altenbildung als weiterführend erweist (vgl. Abschnitt III.1), berücksichtigt eine weitere soziologische Diagnose: Das Alter hat sich im Blick auf Lebenslagen, Lebensformen und Lebensstile pluralisiert, wobei die Problematik einer wachsenden sozialen Ungleichheit bis hin zur Altersarmut beachtet werden muss. Unterschiedliche Ruhestandszeiten, neue Lebenspartnerschaften von verwitweten bzw. geschiedenen Seniorinnen und Senioren oder die Übertragung von Betreuungsaufgaben an Großeltern in Haushalten von Doppelverdienern oder von Alleinerziehenden wirken als Einflussfaktoren auf eine Dezentrierung der Altersphase.



## 2. Lernfelder des Alters

### *Perspektivenverschränkung als konzeptionelles und methodisches Prinzip*

Die skizzierten Herausforderungen bilden die Grundlage für ein Konzept der künftigen kirchlichen Altenbildung, das aus bildungstheoretischen Überlegungen und Praxiserkundungen hervorgeht (vgl. Mulla 2011). Mit Rekurs auf ein Gliederungsmodell der Geragogin Sylvia Kade (vgl. Kade 1997, S. 48–52) werden vier zentrale Lernfelder des Alters – nämlich (1.) Biografie, (2.) Produktivität, freiwilliges Engagement und Zivilgesellschaft, (3.) Kultur, Kunst und Ästhetik sowie (4.) Körper, Gesundheit, Reisen und Spiritualität – in einem ersten Durchgang daraufhin untersucht, welche human- und sozialwissenschaftlichen Chancen einerseits und welche theologisch-religionspädagogischen Potenziale andererseits in ihnen stecken. Hierbei werden gemeinsame Grundanliegen und Zielperspektiven der theologischen und nicht theologischen Ansätze – vor allem die Förderung einer selbstbestimmten Lebensführung und einer Partizipation am gesellschaftlichen Leben – herausgearbeitet, aber auch divergierende Positionen markiert. In jedem der vier Sinnfelder wurden jeweils zwei Pro-

jekte einer innovativen kirchlichen Seniorenbildung erkundet (z.B. der „Kulturführerschein“ in Düsseldorf und die „Zeitschreiber“ in München) und die Ergebnisse – im Sinne einer Theorie-Praxis-Rückkopplung – auf die fachwissenschaftlichen Annahmen bezogen und in handlungsleitende Optionen überführt.

### *Bildungsimpulse für eine humane Kultur des Alter(n)s*

In den analysierten Feldern treten gleichermaßen subjektbezogene Lernbedarfe und gesellschaftliche Interessenlagen zutage: Die Rekonstruktion der eigenen Biografie durch das Erzählen von Lebensgeschichte(n) dient nicht nur der Identitätsvergewisserung, sozialen Verortung und Lebensbilanzierung. Sondern im intergenerationellen Dialog können die Älteren als Zeitzeugen fungieren (z.B. bezüglich der Kriegs- und Nachkriegszeit) und lebensdienliches Wissen hinsichtlich der Bewältigung von Krisen- und Kontingenzerfahrungen an die Jüngeren weitergeben. Rechtfertigungstheologisch gilt es zu bedenken, dass der Wert und die Würde des alternen Menschen nicht vom Ausmaß seiner (nicht) erbrachten Lebensleistungen abhängig gemacht werden dürfen. Die gerontologischen Überlegungen zur Produktivität des Alters finden sich eingebettet in die öffentliche Diskussion über die Transformation der Arbeitsgesellschaft in eine „Tätigkeitsgesellschaft“ (Gerhard Mutz), in der die herkömmliche Erwerbsarbeit durch unterschiedliche Formen eines öffentlich geförderten – unentgeltlichen oder gering entlohnten – Freiwilligenengagements ergänzt wird. Die Kirchen und ihre Wohlfahrtsverbände müssen sich stärker als zivilgesellschaftliche Akteure begreifen lernen, die einer großen Zahl von Ehrenamtlichen bedürfen: In den 52.000 Einrichtungen des Diakonischen Werkes und der Caritas steht den rund eine Million hauptamtlich Angestellten die gleiche Zahl von freiwillig Engagierten gegenüber. Stärker als bisher ist der „Motivwandel der Ehrenamtlichen“ (Reinhard Liebig/Thomas Rauschenbach), bei dem sich eigennützige Motive (Selbstentfaltung, Freude und Geselligkeit) mit altruistisch-gemeinwohlorientierten Beweggründen verbinden, zu berücksichtigen. Bezüglich des Lernfeldes „Kultur“ gewinnt der Keyworker-Ansatz, der an die Forderung nach einer „Kultur für alle“ (Hilmar Hoffmann) anschließt, zunehmend an Bedeutung. Er zielt auf die Förderung der Partizipation der Älteren, d.h. auf deren Mitwirkungsmöglichkeit an sozialen und kulturellen Prozessen im Gemeinwesen, ab und nimmt dezidiert auch sozial benachteiligte Milieus in den Blick. Eine Schlüsselfunktion übernehmen hierbei die Keyworker/innen, die in der Regel selbst Mitglieder der zu gewinnenden Zielgruppe sind und daher die Hürden der kulturellen

Teilhabe kennen. Im Bereich „Körper“ ist sozial- wie individualethisch vor allen Dingen zu beachten, dass Gesundheit nicht bloß die Heilung von körperlichen und psychischen Erkrankungen bezeichnet, sondern auch – oder sogar primär – den konstruktiven Umgang mit individuellen Beeinträchtigungen meint. Kirchliche Altenarbeit trägt mit ihren vielfältigen Angeboten – von der Seelsorge über diakonische Hilfe bis zur Förderung von sozialer und kultureller Teilhabe – insofern zu einer humanen Alterskultur bei, als sie ältere Menschen in ihrer Lebens- und Leidensfähigkeit, also in ihrer „Kraft zum Menschsein“ (Karl Barth), unterstützt. Über die aufgeführten Aspekte hinaus kommen in den untersuchten Bildungsprojekten existenzielle Themen, Fragestellungen und Erfahrungen zur Sprache, die durch Vermittlung von christlichen Deutungsmustern reflektiert, konfrontiert und vertieft werden können (z.B. Sinnverlust und Neuorientierung im Ruhestand; Verarbeitung von Lebensbrüchen; Täter und Opfer im Krieg; interreligiöse Begegnungen). Dabei erfolgt die Kommunikation in Form von offenen religiösen Suchbewegungen und selbstbestimmten Lernprozessen.

### 3. Drei Konsequenzen für eine zukunftsfähige Bildungsarbeit

#### *Ein mehrperspektivisches, milieusensibles Grundangebot*

Eine humane Kultur des Alter(n)s kann nur dadurch adäquat gefördert werden, dass die Pluralisierung des Alters und damit die spezifischen Alltagsorientierungen, Vorlieben und Lernzugänge der einzelnen Milieus größere Beachtung finden. Auf bildungsstrategischer Ebene resultiert daraus der Vorschlag, in jeder Stadt bzw. Region das Grundangebot einer differenziellen, polyperspektivischen und milieusensiblen kirchlichen Altenbildung sicherzustellen. Die Angebotsmatrix ergibt sich daraus, dass zum einen die vier Lernfelder des Alters und zum anderen die sechs kirchlichen Milieus berücksichtigt werden (vgl. Abb. 1).

Einerseits wäre darauf hinzuwirken, dass innerhalb einer Region jedem Milieu auf mindestens einem – aber möglichst auf mehreren – der aufgeführten Sinnfelder ein adäquates Angebot unterbreitet wird. Andererseits können einzelne Veranstaltungen so konzipiert werden, dass sie verschiedene Zielgruppen miteinander ins Gespräch bringen (z.B. ein

Sinnfeld/Milieu	Biografie	Produktivität	Kultur	Körper
Die Hochkulturellen	Erzählcafé „Zeitschreiber“ Goldene Konfirmation	Freiwilliges Engagement	„Kulturführerschein“ Kunst und Religion	„Biblische Reisen“
Die Bodenständigen	Erzählcafé Goldene Konfirmation		Feste interreligiös feiern	Seniorenfreizeit Gesundheitsberatung
Die Mobilen	Goldene Konfirmation		Kirchenpädagogik	„Biblische Reisen“
Die Kritischen	Erzählcafé „Zeitschreiber“ Goldene Konfirmation	Freiwilliges Engagement	„Kulturführerschein“ Keyword	„Biblische Reisen“ Einkehrwoche mit Qi Gong
Die Geselligen	Erzählcafé Goldene Konfirmation	Freiwilliges Engagement	Feste interreligiös feiern	Meditativer Tanz
Die Zurückgezogenen	Goldene Konfirmation	Männerstamm-tisch zu (wirtschafts-)politischen Fragen	Keyword	

Grundangebot einer polyperspektivischen kirchlichen Altenbildung mit ausgewählten Beispielen

Erzählcafé mit interessanten Gästen und Themen). In diesem Zusammenhang gilt es, auch das Potenzial der Goldenen Konfirmation als milieuübergreifender Alterskasualie weiter auszuschöpfen.

### *Gemeinwesenorientierung und Kooperation der Gemeinden*

Diese bildungsstrategischen Überlegungen haben unmittelbare kirchentheoretische Konsequenzen, die an das gegenwärtig diskutierte „Modell kirchlicher Orte“ anknüpfen (Pohl-Patalong 2004, S. 127–155) und es zivilgesellschaftlich ausweiten: Nicht nur Ortsgemeinden und ihre Mitarbeitenden müssen die Leitvorstellung einer Allzuständigkeit zugunsten einer regionalen Differenzierung fallen lassen, sondern die parochialen wie nicht parochialen Einrichtungen sind hinsichtlich einer differenziellen Alten(bildungs)arbeit grundsätzlich auf die Kooperation mit nicht kirchlichen Trägern (z.B. Kultureinrichtungen, Wohlfahrtsverbänden und Bildungsin-

(Gesprächsfähigkeit und Gruppenleitung), (2.) Didaktik und Methodik, (3.) Projektarbeit (Planung, Öffentlichkeitsarbeit und Durchführung), (4.) Netzwerkarbeit und Ressourcenmanagement und (5.) Begleitung von Ehrenamtlichen (Beratung, Betreuung und Qualifizierung). Hinsichtlich der beruflichen Qualifikation der hauptamtlichen Mitarbeiter/innen empfiehlt sich demnach eine Doppelstrategie: Auf der einen Seite ist das Studium der Gemeindepädagogik stärker um entsprechende gerontologische Module im Wahlpflicht-/Schwerpunktbereich anzureichern. Auf der anderen Seite besteht die Möglichkeit, ein abgeschlossenes Studium (z.B. der Diplompädagogik oder Sozialarbeit) durch einen konsekutiven Masterstudiengang oder einen berufsbegleitenden Weiterbildungsstudiengang im Fach „Gerontologie“ zu vertiefen. Noch konsequenter wäre es jedoch, den evangelischen „Gemeindegereagogen“ bzw. die katholische „Pastoralgeragogin“ als neue kirchliche Berufe mit eigenständigen Qualifikationsprofilen einzuführen und entsprechende Studiengänge oder zumindest Schwerpunktmodu-



stitutionen) und freien Initiativen angewiesen. Mit ihrer insbesondere in den alten Bundesländern guten Infrastruktur und Personalausstattung können die kirchlichen Einrichtungen wiederum als selbstbewusste Kräfte auftreten, die anderen Akteuren im Dritten Sektor ihre Ressourcen zur Verfügung stellen (z.B. Räumlichkeiten, Fortbildungsangebote und öffentliche Foren für Selbsthilfegruppen oder Seniorenetzwerke). Die gebotene Netzwerkarbeit fordert die beteiligten Organisationen dazu heraus, Träger egoismen und Parallelstrukturen abzubauen, die Arbeitsfelder stärker zu koordinieren, voneinander zu lernen sowie die materiellen und immateriellen Ressourcen miteinander zu teilen (z.B. Qualifizierungsprogramme für bürgerschaftliches Engagement).

### *Die Gemeindegereagogik als neues Berufsfeld*

Da die Ortspfarrer/innen eine solche gemeinwesenorientierte Altenbildung nicht zusätzlich verantworten können, sind verstärkt kirchlich-pädagogische Mitarbeiter/innen mit gerontologischen Fachkenntnissen einzustellen. Hierfür ist der Erwerb von Kompetenzen erforderlich, die gemeinhin der Berufsgruppe der Gemeindepädagoginnen und Diakone zugeschrieben werden (vgl. Pohl-Patalong 2004, S. 142 f.): Fähigkeiten in den Bereichen (1.) Kommunikation

le zu entwickeln. Gerade weil an den kirchlichen und staatlichen Fachhochschulen Wissenschaften vertreten sind, die zur Weiterentwicklung der gerontologischen Forschung und Praxis beitragen (Psychologie, Soziologie, Sozialarbeit, Pflegewissenschaft, Theologie etc.), empfehlen sie sich als Orte des interdisziplinären Lernens.

#### Literaturverzeichnis

- Kade, Sylvia (1997): Altersbildung. Bd. 2: Ziele und Konzepte, 2. Aufl., Frankfurt a. M.
- Kirchenamt der EKD (Hg.) (2009): Im Alter neu werden können. Evangelische Perspektiven für Individuum, Gesellschaft und Kirche, Gütersloh.
- Laslett, Peter (1995): Das Dritte Alter. Historische Soziologie des Alterns, Weinheim/München.
- Mulia, Christian (2011): Kirchliche Altenbildung. Herausforderungen – Perspektiven – Konsequenzen (PThe 110), Stuttgart.
- Otten, Dieter (2008): Die 50+ Studie. Wie die jungen Alten die Gesellschaft revolutionieren, Reinbek bei Hamburg.
- Pohl-Patalong, Uta (2004): Von der Ortskirche zu kirchlichen Orten. Ein Zukunftsmodell, Göttingen.
- Schulz, Claudia/Hauschildt, Eberhard/Kohler, Eike (2008): Milieus praktisch. Analyse- und Planungshilfen für Kirche und Gemeinde, Göttingen.

Michael Sommer

## Bilanz nach 6 Jahren: InfoNet – Europäisches Netzwerk für Informationen aus der Erwachsenenbildung



Dr. Michael Sommer ist Referent für Öffentlichkeitsarbeit in der Akademie Klausenhof. Er ist Koordinator des EU-Netzwerks „European InfoNet Adult Education“ sowie verantw. Redakteur der Zeitschrift „Erwachsenenbildung“ Akademie Klausenhof Klausenhofstr. 100 46499 Hamminkeln sommer@akademie-klausenhof.de

InfoNet, der von der Katholischen Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (KBE) verantwortete Informationsdienst zur Erwachsenenbildung in Europa, hat sich unter den Fachleuten als Nachrichtenquelle etabliert. Dies zeigen die Nutzerzahlen einer statistischen Analyse, die InfoNet-Redakteur und Projektkoordinator Dr. Michael Sommer auf der Jahrestagung der Initiative in der Akademie Klausenhof (Hamminkeln) vorgestellt hat. Demnach werden die thematischen „InfoLetter“, die alle zwei Monate erscheinen, rund 30.000 Mal pro Jahr heruntergeladen. Auch das Webportal wird mit rund 4.000 Besuchern pro Monat gut genutzt. „Allerdings ist die potenzielle Zielgruppe von (englischsprachigen) Experten in der Erwachsenenbildung mit Interesse für Europa nicht besonders groß, sodass InfoNet immer ein Fachportal bleiben wird.“ Es habe sich aber gezeigt, dass viele europäische Institutionen in den EU-Mitgliedsländern, wie etwa die europäischen Agenturen vor Ort, InfoNet als Quelle nutzen. Insgesamt habe sich der Ansatz, mit kurzen, journalistisch aufbereiteten Artikeln über aktuelle Themen, Best-Practice-Beispiele und Projekte zu berichten, bewährt.

32 Mitglieder des Netzwerkes waren zur Jahreskonferenz, die von KBE-Bundesgeschäftsführerin Andrea Hoffmeier eröffnet wurde, in die Akademie Klausenhof gekommen. Das Treffen bildete gleichzeitig das Ende der zweiten Förderphase, der Antrag für eine dritte Periode ist gestellt.

### Europäische Perspektive

InfoNet startete 2005, zunächst mit dem Ziel, Zeitschriften auf dem Gebiet der Erwachsenenbildung zu einem Netzwerk zusammenzuschließen, in dem Material, Texte und Erfahrungen ausgetauscht wurde. Von Anfang an war die DEAE, vertreten durch die Wissenschaftliche Referentin Petra Herre, aktiv bei der Entwicklung dabei. Bald stellte sich heraus, dass das Netzwerk mehr Potenzial hatte als nur eine interne Kooperation. Es wurden Richtlinien entwickelt, wie Artikel für ein europäisches Publikum interessant sein könnten, ein europäisches Redaktionsteam wurde zusammengestellt und die Homepage als Artikeldatenbank für alle Interessierten geöffnet.

Neben der Orientierung an den sichtbaren Produkten gewann die Formung einer gemeinsamen europäischen Identität an Bedeutung: Jeder und jede, ob aus Norwegen oder Malta, aus Portugal oder aus Serbien oder aus anderen Ländern, brachte seine ganz eigenen professionellen Arbeitsstile und Herangehensweisen in das Netzwerk ein.

Diese sichtbare europäische Vielfalt in der Zusammenarbeit zog zwei Tendenzen nach sich: Zum einen

brauchte eine ergebnisorientierte Kooperation eine Vereinheitlichung, die den Arbeitsablauf in Gang hielt und Missverständnisse vermeiden half. Dazu entwickelte das Redaktionsteam eine Richtschnur für das Verfassen von Texten, mit Vorgaben etwa zur Länge und anderen formalen Aspekten wie die Erläuterungen von Abkürzungen usw. Am meisten Probleme bereitete das Kriterium der „Kritik“ oder kritischen Position. Viele der Autoren haben eine positive Berichterstattung über ihr Land, über Projekte und Konzepte im Sinn. Das Redaktionsteam, vertreten sind derzeit die Länder Portugal, Finnland, Schweden, Dänemark und Deutschland, gibt anhand dieser Richtschnur allen Autoren ein Feedback. Zum anderen kommen alle Korrespondenten – InfoNet deckt inzwischen rund 25 europäische Länder ab – mindestens einmal jährlich zu einem Workshop zusammen, indem diese Richtschnur, aber auch Themen, (potenzielle) Leser, Abläufe oder Entwicklungsmöglichkeiten besprochen werden. Diese Events dienen außerdem der Verfestigung des Zusammenhalts innerhalb des Netzwerkes und finden immer in einem anderen Land statt.

Die europäische Perspektive bezieht sich bei InfoNet aber nicht nur auf die innere Struktur und die Art der Berichterstattung. Viele der beteiligten Redakteure haben, angeregt durch InfoNet, in ihrer täglichen Arbeit eine neue Sichtweise erlangt, greifen europäische Themen auf oder haben sogar eine eigene Europa-Rubrik in ihre Publikation aufgenommen. Damit erreichen europäische Ideen in einem zweiten Schritt eine noch viel breitere Leserschaft.

### Themenspektrum

Die meisten der etwa 300 Artikel, die pro Jahr neu angefertigt werden, befassen sich mit nationalen Ereignissen: neue Gesetze, Finanzierungswege, Projektprogramme, Beispiele für gelungene Weiterbildungskonzepte usw. Diese Berichte spiegeln sozusagen die Vielfalt in Europa wider, und besonders hier zeigt sich auch die Stärke von InfoNet: über ein breites Netz von Experten zu verfügen, die kompetent aus den verschiedenen Ländern berichten können. Auch wenn nicht jeder Text auf große Resonanz stößt – so kommt dennoch eine Fülle von guten Konzepten zusammen, aus denen sich die Leser das herausuchen können, was sie interessiert.

Der zweite Bereich sind Berichte von der europäischen Ebene, etwa neue Initiativen von der Kommission, Interviews mit relevanten Personen oder die Vorstellung von europäischen Institutionen. Eine Umfrage unter den Nutzern von InfoNet ergab, dass diese Berichte von den meisten als besonders wichtig erachtet werden. InfoNet kann zwar nicht wie eine

Nachrichtenagentur funktionieren, d.h. innerhalb kürzester Zeit aktuell berichten, aber es kann zu den aktuellen Ereignissen Hintergrundinformationen bereitstellen.

Ein weiteres Themenfeld sind Projektberichte: Gerade die europäischen Projekte leiden darunter, dass es kaum Wege gibt, ihre Ergebnisse europaweit zu verbreiten. InfoNet berichtet regelmäßig über diese Projekte – wobei die Auswahl und die Darstellung thematisch-inhaltlich gesteuert, und manchmal auch Zufällen zu verdanken sind.

Eine eigene Arbeitsgruppe „Content“ unter der Leitung des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung – hier war die DEAE auch beteiligt – hat sich mit inhaltlichen Verbesserungsmöglichkeiten befasst und in ihrem Abschlusspapier empfohlen, sich mehr mit Buchbesprechungen und Wissenschaftsberichterstattung zu beschäftigen. Daraufhin wurde eine redaktionelle Arbeitsgruppe gebildet, die nach relevanten (englischsprachigen) Büchern recherchiert und wissenschaftliche Themen aufgreifen soll. Neu sind umfassende Länderberichte, die nach einem bestimmten Raster einen Überblick über die Situation der Erwachsenenbildung verschaffen.

Alle Beiträge werden jeden zweiten Monat in einem „InfoLetter“ zusammengefasst, der an rund 4.400 Bezieher per E-Mail verbreitet wird. Jeder dieser InfoLetter ist einem bestimmten Thema gewidmet, wie etwa „Beratung“, „Europäisches Jahr der Freiwilligentätigkeit“ oder „Partizipation“. Markenzeichen der InfoLetter ist mittlerweile die Karikatur des bekannten deutschen Karikaturisten Gerhard Mester geworden.

Die Korrespondenten können die Texte in ihrer Muttersprache verfassen. Sie geben die Beiträge dann in das Onlinesystem ein. Ein Übersetzungsbüro überträgt die Texte ins Englische, wobei alle Autoren die englische Version vor Veröffentlichung noch korrigieren können. Alle Texte werden bestimmten Stichworten zugeordnet, die es dann ermöglichen, dass die Beiträge auf dem Onlineportal thematisch zugeordnet werden können.

### Netzwerksteuerung und -entwicklung

Wichtige Entscheidungen werden bei InfoNet von einer Steuerungsgruppe getroffen, die von der KBE geleitet wird. Hier sind die Leiter von Arbeitsgruppen und Vertreter relevanter Institutionen, wie etwa von der europäischen Dachorganisation zur Erwachsenenbildung EAEA, vertreten. Außerdem gibt es verschiedene Arbeitsgruppen, die sich mit der Homepage und Datenbank, Marketing, Qualitätssicherung und Evaluation oder Konferenzplanung beschäftigen.

Dazu zählte auch eine Gruppe, die sich mit der Nachhaltigkeit auseinandersetzt, die finanziellen Möglichkeiten analysierte und Perspektiven für einen dauerhaften Fortbestand von InfoNet aufzeigte. Dabei wurde deutlich, dass InfoNet durchaus in Sachen europaweiter Berichterstattung ein Alleinstellungsmerkmal besitzt und sich durch eine möglichst weite Verbreitung und Nutzung für eine öffentliche (EU-) Förderung anbietet.

Zuständig für die gesamte Koordination und Verwaltung von InfoNet ist die Akademie Klausenhof, die alle Finanzen zentral abwickelt und zuständig für die Redaktion des Onlineportals, des InfoLetters und für die Umsetzung aller Arbeitsschritte ist.

### Fazit

Mittlerweile hat sich InfoNet als das Informationsportal zur Erwachsenenbildung in Europa etabliert. Auch die europäische Kommission greift auf die Kompetenzen des Netzwerkes zurück, indem sie z.B. Koordinator Dr. Michael Sommer von der Akademie Klausenhof zu EU-Konferenzen als Experten einlädt. Doris Pack, die Vorsitzende des Bildungsausschusses im Europäischen Parlament, hat in ihrer Rede zum zehnjährigen Bestehen des Grundtvig-Programms ausdrücklich InfoNet als gelungenes Projekt hervorgehoben, das weiter Bestand haben sollte. Die gute Entwicklung des Netzwerkes bestätigt auch die Evaluation der Universität Duisburg-Essen, die anregt, einen Beirat einzusetzen, der InfoNet noch enger an die aktuelle Entwicklung der europäischen Erwachsenenbildung anbindet. Dort wird allerdings auch festgehalten, dass das größte Hindernis für eine weitere Entwicklung die sehr knappen finanziellen Ressourcen sind – vor allem die Personalkosten für die Hauptakteure werden in einem viel zu geringem Maße gefördert.

„European InfoNet Adult Education“ wird über das Programm „Lebenslanges Lernen“, Aktion „Grundtvig“ gefördert. Im Netzwerk sind 30 europäische Organisationen vertreten.

Ingrid Ambos

## „Lernende fördern – Strukturen stützen“ – DIE legt Gutachten zum Weiterbildungsgesetz Nordrhein-Westfalen vor



Ingrid Ambos, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Programm „System und Steuerung“, Forschungs- und Entwicklungszentrum, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V., Heinemannstr. 12–14, 53175 Bonn  
ambos@die-bonn.de

Zwei Jahre lang hat ein Team des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V. (DIE) untersucht, wie das Weiterbildungsgesetz (WbG) in Nordrhein-Westfalen (NRW) dazu beigetragen hat, Weiterbildung als lebensbegleitenden Prozess zu organisieren und mehr Menschen zum Lernen zu motivieren, um auf diesem Wege den Zusammenhalt in der Gesellschaft zu stärken. Ende Februar wurde der Evaluationsbericht dem Auftraggebenden Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW übergeben. Seit der kurze Zeit später erfolgten Veröffentlichung wird das Gutachten in der Weiterbildungslandschaft und vor allem von den betroffenen Landesorganisationen intensiv diskutiert. Anfang Juni stellte Ekkehard Nuissl von Rein, wissenschaftlicher Direktor des DIE und Leiter des Projekts, die Empfehlungen bei der Weiterbildungskonferenz im nordrhein-westfälischen Landtag vor.

Im Mittelpunkt der Evaluation standen verschiedene Themenfelder:

- die Entwicklung des förderfähigen Pflichtangebots der kommunalen Volkshochschulen (VHS) und des vergleichbaren Angebots der nach WbG anerkannten Einrichtungen in anderer Trägerschaft (WBE-AT),
- die Wirksamkeit des zweiten Bildungswegs,
- die Entwicklung der Weiterbildungsberatung,
- die Wirksamkeit der Bildungsfreistellung nach dem Arbeitnehmerweiterbildungsgesetz (AWbG),
- nachfrageorientierte Finanzierungsmodelle der Weiterbildung sowie
- ressortspezifische weiterbildungspolitische Ansätze des Landes.

Einige ausgewählte Aspekte werden nachfolgend vorgestellt.

### Gemeinwohlorientierung

In NRW charakterisieren Gemeinwohlorientierung und Pflichtangebot den Kernbereich staatlichen Engagements in der Weiterbildung, das sich in der Förderung von VHS und WBE-AT niederschlägt.

Gemeinwohlorientierung hat zunächst eine inhaltliche Dimension durch die Bestimmung förderfähiger Themenschwerpunkte im § 11 Abs. 2 WbG. Nach unseren Ergebnissen haben sich die Definition und die in der Vergangenheit erfolgte Aushandlung des gemeinwohlorientierten Themenspektrums unter Einbezug der Weiterbildungspraxis bewährt. Die vergleichsweise offene Abgrenzung des förderfähigen Angebots eröffnet Spielräume, um regionale und zielgruppenspezifische Besonderheiten produktiv zu berücksichtigen. Aus DIE-Sicht bedarf die Ausgestaltung des Themenspektrums nach § 11 Abs. 2 WbG perspektivisch einer kontinuierlichen Weiterentwicklung,

damit auch zukünftig das förderfähige Angebot gesellschaftlichen Anforderungen bzw. bildungspolitischen Prioritätensetzungen des Landes entspricht. Eine Empfehlung bezieht sich daher auf die Festlegung von Verfahren, die das Themenspektrum in bestimmten Zeitabständen auf den Prüfstand stellen.

Gemeinwohlorientierung hataus DIE-Sicht weitere Aspekte zu berücksichtigen, im Besonderen die Gewinnung Bildungsbenachteiligter für Weiterbildung. Ausgehend davon, dass auch in NRW bestimmte Bevölkerungsgruppen in der Weiterbildung deutlich unterrepräsentiert sind wie z.B. Migrant(inn)en, einkommensschwache und bildungsferne Milieus, Analphabeten und Schulabbrecher/innen, haben wir die Erreichung gesellschaftlicher Gruppen, die besonderer Unterstützung bedürfen, als weiter zu stärkende Kernaufgabe definiert. Daher empfehlen wir auch, die WbG-Förderung zusätzlich gezielt auf die Bildungsarbeit mit bestimmten Zielgruppen zu richten und dabei die Multiplikatoren einzubeziehen. Zu diesen Zielgruppen zählen wir diejenigen Menschen, die bisher in der Weiterbildung aufgrund vielschichtiger Verknüpfungen objektiver und subjektiver Faktoren unterrepräsentiert und von gesellschaftlicher Exklusion bedroht sind. Aus DIE-Sicht sollte ein Teil der WbG-Förderung zukünftig für die Bildungsarbeit für und mit diesen Zielgruppen zweckgebunden eingesetzt werden. Für eine entsprechende Regelung bietet sich der Abschluss einer Zielvereinbarung zwischen dem Land und den Landesorganisationen der Weiterbildung an.

### Qualität und Professionalität

Die WbG-geförderte Weiterbildung in NRW ist einem hohen Qualitätsanspruch verpflichtet. Ausdruck dafür ist u.a. die Zertifizierung der meisten VHS und WBE-AT nach einem anerkannten Qualitätsmodell – ohne dass es dazu bislang eine rechtliche Verpflichtung gibt. Um die Qualität der Weiterbildung zu erhalten und festzuschreiben, empfehlen wir, zukünftig die Anforderungen an ein angemessenes System des Qualitätsmanagements explizit im WbG als Anerkennungsvoraussetzung zu berücksichtigen.

Für die Gewährleistung von Qualität in der Weiterbildung sowie für die Sicherung des Zugangs und der Bedarfsorientierung stellen unseres Erachtens auch professionelle Strukturen zentrale Faktoren dar. Dabei betrachten wir Hauptberuflichkeit des pädagogischen Personals als Garant für Kontinuität und Professionalität.

Unsere Untersuchungen haben gezeigt, dass sich das Aufgabenspektrum des hauptberuflich tätigen pädagogischen Personals in den letzten Jahren erwei-

tert hat. Auch das Ziel, mehr Menschen an Weiterbildung zu beteiligen, hat die Anforderungen erhöht. Als Schwerpunkte können genannt werden: Management von Netzwerken und Pflege von Kooperationsbeziehungen, Supportangebote für Teilnehmende und an Weiterbildung Interessierte sowie die Umsetzung pädagogischer Konzepte zum besseren Erreichen von Zielgruppen.

Diese Entwicklungen legen es nahe, die professionelle Struktur in der WbG-geförderten Weiterbildung weiter zu stützen, zum einen durch die Stärkung der Ressourcen des hauptberuflich tätigen pädagogischen Personals im Rahmen einer Modifikation der Fördersystematik. Zum anderen schlagen wir vor, Mindestanforderungen an die Beschäftigung nebenberuflicher Lehrkräfte festzulegen und zu sichern. Darüber hinaus empfehlen wir die Förderung und Ausweitung von Fortbildungsaktivitäten des haupt- und nebenberuflichen Personals.

### Fördersystematik

Wichtige Aufgabe der Evaluation war es, für die kommunalen VHS und die WBE-AT Vorschläge zur Modifizierung der aktuellen Fördersystematik zu entwickeln. Hintergrund hierfür war die Kritik des Landesrechnungshofs, wonach die aktuelle Förderpolitik des Landessich nicht mehr an aktuellen Bedarfen orientiere, Förderungsgerechtigkeiten schaffe und zudem kompliziert und intransparent sei.

Bei den zu erarbeitenden Modellen orientierte sich das DIE an folgenden Leitlinien: Erhalt der pluralen Trägerlandschaft; Sicherung eines flächendeckenden, wohnortnahen und gemeinwohlorientierten Angebots; Gewährleistung der Existenzfähigkeit kleiner Einrichtungen; Stärkung der Hauptberuflichkeits- sowie Planungssicherheit für Einrichtungen.

Mit Blick auf die Fördersystematik für die WBE-AT ergab sich eine besondere Herausforderung daraus, dass bei ihnen – im Unterschied zu den VHS – zur Neuberechnung der Förderansprüche kein Außenkriterium wie die Einwohnerzahl zur Verfügung steht. Um dennoch einen transparenten und gerechten Fördermechanismus zu installieren, soll aus DIE-Sicht zukünftig auf die erbrachten Leistungen (Unterrichtsstunden/Teilnehmertage) im gemeinwohlorientierten Themenspektrum abgestellt werden. Über die Gewährung einer Sockelförderung hinaus, die wie bei den VHS über eine Mindestgröße die pädagogische Leistungsfähigkeit der Einrichtungen sicherstellen soll, schlagen wir eine Förderung vor, die sich grundsätzlich am jeweiligen Anteil an den Gesamtleistungen aller WBE-AT orientiert. Diesbezüglich wurde bei der Weiterbildungskonferenz

noch einmal ausdrücklich klargestellt, dass dieser Teil der Förderung vom DIE nicht ausschließlich als Angebotsförderung vorgesehen ist, sondern – v.a. mit Blick auf das Anliegen, wie bei den VHS die Hauptberuflichkeit zu stärken – als Personal- und Angebotsförderung, wobei wir von einem Mindestanteil für die Personalförderung ausgehen. Allerdings konnten keine Modellrechnungen zu den faktischen Auswirkungen bestimmter Fördermodalitäten durchgeführt werden, da die notwendigen Datengrundlagen nicht zur Verfügung standen (und im Rahmen der Evaluation auch nicht gewonnen werden konnten).

Als Grundlage für den Verteilungsschlüssel der Fördermittel sieht der DIE-Vorschlag den Durchschnittswert an gemeinwohlorientierten Leistungen aus drei aufeinanderfolgenden Jahren vor, der – um Planungssicherheit zu gewährleisten – wiederum für drei Jahre konstant bleiben sollte. Die hierfür erforderlichen Daten müssen allerdings erst sukzessive erhoben werden. Davon ausgehend, dass die Feinheiten des vorgeschlagenen Modells noch intensiver Erörterungen bedürfen, empfehlen wir zudem die Einrichtung einer Ad-hoc-Gruppe zur Präzisierung der Fördersystematik.

### Weiterbildungsberatung

Der Evaluationsauftrag beinhaltete auch die Analyse der Entwicklung der Weiterbildungsberatung in NRW seit 2000, obwohl diese nicht im WbG verankert ist. Hintergrund hierfür ist die auch vom Land NRW als wichtig eingeschätzte Funktion von Weiterbildungsberatung zur Verbesserung des Zugangs zu Weiterbildung. Unsere explorativ angelegte Analyse konzentrierte sich auf personenbezogene, anbieterneutrale Weiterbildungsinformation und -beratung im Sinne einer Orientierungs- und Entscheidungshilfe im Vorfeld einer Weiterbildungsteilnahme.

Bedarfsgerechte Informations- und Beratungsangebote werden in NRW von verschiedenen Institutionen vorgehalten, VHS und WBE-AT haben dabei einen beachtlichen Stellenwert. Fraglich erscheint bei den Weiterbildungseinrichtungen zum Teil die Neutralität des Beratungsangebots. Insgesamt lässt sich feststellen, dass es keine flächendeckende, wohnortnahe Versorgung mit dauerhaften und trägerneutralen Beratungsmöglichkeiten gibt.

Orts- und zeitunabhängige Informationsangebote im Internet stellen – nicht nur in NRW – vor allem für gut Qualifizierte und für Beratungspersonal eine wichtige Supportstruktur dar. Mit dem Beratungsportal [www.weiterbildungsberatung-nrw.de](http://www.weiterbildungsberatung-nrw.de) ist zudem ein neues derartiges Angebot im Aufbau, das einen Beitrag zur Transparenz der Weiterbildungsberatung

in NRW und zur Verbesserung des Zugangs zu örtlichen Beratungsangeboten leistet. Unsere Untersuchungen belegen allerdings auch, dass bildungsferne und -benachteiligte Zielgruppen kaum mit herkömmlichen elektronischen Informationsmedien zu erreichen sind. Für diesen Personenkreis erweisen sich aufsuchende Bildungsinformation und -beratung sowie die Kooperation und Vernetzung mit anderen Institutionen, die in engem Kontakt zu Zielgruppen stehen (z.B. Migrantenorganisationen), als erfolgreiche, aber vergleichsweise aufwendige Strategien.

Entwicklungspotenziale und Handlungsbedarfe im Bereich Weiterbildungsberatung in NRW haben wir in verschiedenen Empfehlungen aufgegriffen. Insbesondere schlägt das DIE vor, vorhandene Beratungsstrukturen im Rahmen regionaler Kooperationen und Netzwerke stufenweise auszubauen und die Beratungen auf bildungsbenachteiligte Zielgruppen hin zu entwickeln und zu konzentrieren. Damit würde in der Weiterbildungsberatung dem in der Weiterbildung vorherrschenden strukturellen Dilemma der Selektivität zugunsten bereits bildungsaffiner Bevölkerungsgruppen entgegengewirkt. Konkret regen wir an, dass das Land die Entwicklung und Implementierung kooperativer anbieterneutraler und transferfähiger Modelle der aktivierenden, aufsuchenden Beratung und Gewinnung von Bildungsbenachteiligten/Bildungsfernen in ausgewählten Regionen unterstützen sollte. Den Rahmen dafür soll eine wissenschaftlich begleitete und aus Projektmitteln finanzierte Pilotphase von drei Jahren bieten, die auch die Basis für weitergehende Weichenstellungen des Landes zu liefern hätte. Auf der regionalen Ebene hätten Projektnehmer existierende Beratungsstrukturen zu nutzen, zusammenzuführen, zu vernetzen und kooperativ weiterzuentwickeln, auch um die Etablierung von Parallelstrukturen zu vermeiden.

Weitergehende Informationen zu den Befunden und Empfehlungen sind dem umfangreichen Gutachten zu entnehmen, das als PDF-Datei auf der Internetseite des Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes NRW zum Download zur Verfügung steht (URL: [http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Weiterbildung/Aktuelles/Gutachten\\_Weiterbildung/index.html](http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Weiterbildung/Aktuelles/Gutachten_Weiterbildung/index.html)).

### **Gutachten des DIE – Evangelischen Erwachsenenbildung NRW – Landesorganisation warnt vor existenzbedrohlicher Änderung der Fördersystematik**

Am 14.04.2011 hat die Evangelische Erwachsenenbildung NRW – Landesorganisation – in ihrer Stellungnahme zum Gutachten des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung zur Wirksamkeit der Weiterbildungsmittel in NRW Position bezogen. (die Stellungnahme findet sich unter [www.eeb-nordrhein.de](http://www.eeb-nordrhein.de)) An vielen Eckpunkten gibt es große Übereinstimmung in der Bewertung der Bedeutung und Leistungsfähigkeit der gemeinwohlorientierten Weiterbildung in NRW; der kommunalen Pflichtaufgabe Volkshochschule; der Stärkung der Hauptberuflichkeit als „Garant für Kontinuität und Professionalität“; der deutlicheren Fokussierung auf Menschen, die von Exklusion bedroht sind und einer besonderen Unterstützung bedürfen, um an Weiterbildung teilzuhaben; der weiteren systematischen Qualitätssicherung und -entwicklung und der wachsenden Bedeutung von Weiterbildungsberatung.

Doch die Empfehlung des Gutachtens zur angebotsorientierten Fördersystematik für die Weiterbildungseinrichtungen in anderer Trägerschaft wird von der Evangelischen Erwachsenenbildung NRW grundlegend abgelehnt. Durch die einschneidende Umstellung der Fördersystematik auf Unterrichtsstunden (UST) und Teilnehmertage (TT) bei freien Trägern und die bloße Förderung einer hauptberuflichen Minimalausstattung (zwei HPM-Stellen) wären die Leistungsfähigkeit des Gesamtsystems und die Ziele des Weiterbildungsgesetzes: die Gewährleistung eines breiten pluralen, gemeinwohlorientierten und qualitätsgerichteten Angebotes, die Bearbeitung neuer gesellschaftlicher Aufgaben, die engere Verzahnung der Bildungsbereiche und die Entwicklung neuer Dienstleistungen erheblich in Frage gestellt.

Doris Sandbrink, [Sandbrink@eeb-nordrhein.de](mailto:Sandbrink@eeb-nordrhein.de)

Doris Sandbrink

## Die Weiterbildung positioniert sich: Die Diskussion des DIE-Gutachtens in NRW

### 1. Hintergrund und Sachstand

In einem zweijährigen Prozess hat das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) den an das Ministerium für Schule und Weiterbildung (MSW) ergangenen Auftrag aus der letzten Legislaturperiode umgesetzt, die Wirksamkeit der Weiterbildungsmittel in NRW zu untersuchen. Anlass dazu gab auch die Prüfmitteilung des Landesrechnungshofes, der die Berechnung des individuellen Förderanspruches der Weiterbildungseinrichtungen als nicht mehr aktuell und bedarfsorientiert bewertete und das Land daher aufforderte zu handeln. Die neue Landesregierung hat sich zum Ziel gesetzt, aus der Evaluation Weiterentwicklungen des Weiterbildungsgesetzes abzuleiten.

Das Ergebnis der zweijährigen Arbeit wurde dem MSW Ende Februar 2011 präsentiert, im Projektbeirat Evaluation diskutiert und in der Weiterbildungslandschaft intensiv beraten. Die Landesorganisationen der Weiterbildung in NRW haben trägerspezifische Stellungnahmen abgegeben (siehe Stellungnahme EEB NRW auf Seite 49 in diesem Heft.) und sich am 01.06.2011 gegenüber den Abgeordneten, dem Ministerium und dem Evaluatorenteam in der Weiterbildungskonferenz des Landtages auf eine gemeinsame Stellungnahme zu den Kernaussagen des Gutachten verständigt (<http://www.landtag.nrw.de/portal/WWW/dokumentenarchiv/Dokument/MMA15-217.pdf>).

Die Landesorganisationen haben diesen Prozess als offenes, vertrauensvolles Verfahren und stets fairen und sachorientierten Dialog sowohl bei den Experteninterviews als auch bei den Einrichtungsbesuchen und Diskussionen im Beirat Evaluation bewertet. Sie begrüßen, dass im Gutachten die Stärken der gemeinwohlorientierten Weiterbildung in NRW datengestützt untermauert und die hohe Systemrelevanz für die gesamtgesellschaftliche Entwicklung bescheinigt wurden. Dass das novellierte Weiterbildungsgesetz gegriffen hat, die Konzentration der Förderung auf gemeinwohlorientierte Weiterbildung nach Weiterbildungsgesetz (§ 11 Abs. 2 WbG) in seiner Wirksamkeit bestätigt wurde und die Leistungsfähigkeit und Qualitätsorientierung der plural verfassten Weiterbildung es ermöglicht haben, unterschiedliche Gruppen und Milieus der Gesellschaft zu erreichen, wurde von den Abgeordneten fraktionsübergreifend wie auch von der Ministerin Löhrmann in der Weiterbildungskonferenz positiv gewürdigt. „Nordrhein-Westfalen ist das Land, das am meisten für seine Weiterbildungslandschaft tut. Darauf können wir gemeinsam stolz sein. Diese Landesregierung weiß: Das Geld ist gut angelegt. Damit sichern wir das beste und leistungsfähigste Weiterbildungssystem in Deutschland – sowohl in der Qualität wie auch in der

Quantität“ (<http://www.landtag.nrw.de/portal/WWW/dokumentenarchiv/Dokument/MMA15-217.pdf>).

Diese Bewertung ist umso bedeutsamer, da die Landesförderung Weiterbildung in NRW seit dem Jahre 2002 um 28% gekürzt wurde<sup>1</sup> und trotz rückläufiger Förderung, Aufgabenzuwächsen und Belastungsgrenzen sowohl das Gutachterteam als auch die Abgeordneten und die Ministerin der Weiterbildung und ihren Einrichtungen hohes Engagement und Veränderungsbereitschaft attestieren.

### 2. Zur Bewertung der wichtigsten Handlungsempfehlungen

#### Gemeinwohlorientierung

Das DIE stellt fest, dass die Volkshochschulen mit ihrem Angebot deutlich über dem gesetzlich zu erbringenden Pflichtangebot liegen und die gemeinwohlorientierten Angebote der Weiterbildung in anderer Trägerschaft (WBE-AT) zu denen der Volkshochschulen eine gute thematische Ergänzung sind und kein Bedarf bestehe, die Pflichtaufgabe zu verändern und andere private Weiterbildungsanbieter an der Erfüllung der kommunalen Pflichtaufgabe zu beteiligen. Diese Feststellung unterstützen die Einrichtungen der Weiterbildung und Familienbildung. Allerdings wird die im Gutachten vorgeschlagene Präzisierung des gemeinwohlorientierten Spektrums angesichts der bereits im Wirksamkeitsdialog erfolgten Klärung für nicht notwendig erachtet; gleichwohl sind die Weiterbildungseinrichtungen offen für eine bedarfsorientierte Weiterentwicklung und Präzisierung des gemeinwohlorientierten Themenspektrums in angemessenen Zeitabständen. Die vom DIE vorgeschlagene anteilige Konzentration der WbG-Förderung auf benachteiligte Bevölkerungsgruppen (Migrant/innen, einkommensschwache und bildungsferne Milieus, Analphabeten und Schulabbrecher/innen) mit Quotierungsvorgaben, wird von Landesorganisationen und ihren Mitgliedseinrichtungen kritisch gesehen. Bildungspolitisch wird es von den Landesorganisationen jedoch als wichtige Aufgabe identifiziert, Benachteiligte und einkommensarme Milieus mit niedrigschwelligen Angeboten zu erreichen. Hier wird die bewährte Form der Selbstverpflichtung mit Zielvereinbarungen und einem dynamischen Dialog zwischen Landesorganisationen und Ministerium als sinnvoll erachtet.

#### Fördersystematik

Zentraler Aspekt des Evaluationsgutachtens ist die Entwicklung eines neuen Modells zur aktuellen Fördersystematik für die kommunalen und freien Träger, das die Kritik des Landesrechnungshofes an der



Doris Sandbrink ist Sprecherin des Gesprächskreises für Landesorganisationen der Weiterbildung in NRW und Studienleiterin des Evangelischen Erwachsenenbildungswerks Nordrhein e.V. Graf-Recke Str. 209 40237 Düsseldorf sandbrink@eeb-nordrhein.de

<sup>1</sup> Die rot-grüne Landesregierung hat allerdings mit der Verabschiedung des Landeshaushaltes 2011 eine Rücknahme der Kürzung um 13% und damit den Förderstatus von 2005 beschlossen. Dies geschah trotz der angespannten Haushaltssituation und die Erhöhung um 12 Mio. € für die Förderung der gemeinwohlorientierten Angebote bedeutet einen großen Erfolg für die Weiterbildungseinrichtungen in NRW. Die Landesförderung beträgt nun 89 Mio. € und mit den Mitteln für die Einrichtungen der Familienbildung beträgt die Landesförderung zusammen 105 Mio. €. Zudem konnten additive Mittel des Europäischen Sozialfonds in Höhe von 5 Mio. € akquiriert werden.

gegenwärtigen Förderpolitik aufnimmt. Die **Leitlinien des Gutachtens:**

- Erhalt der pluralen und vielfältigen Trägerschaft,
- Stärkung der Hauptberuflichkeit als Garant für Kontinuität und Professionalität,
- Sicherung eines flächendeckenden, wohnortnahen und gemeinwohlorientierten Angebots,

die für die Weiterentwicklung des Fördersystems zugrunde liegen sollen, werden von den Landesorganisationen der Weiterbildung und ihren Mitgliedseinrichtungen begrüßt.

Hauptamtlichkeit ist Strukturelement und zentral für Qualitätssicherung und Bewältigung der beschriebenen Aufgaben. Die Stärkung der Hauptberuflichkeit ist unteilbar und muss für VHS und Weiterbildungseinrichtungen in anderer Trägerschaft systemisch gleich gehandhabt werden. Während für die Volkshochschulen die Empfehlungen durchaus eine Stärkung des hauptberuflichen Personals implizieren, so ist für die freien Träger lediglich ein Mischsystem aus Sockelförderung von zwei HPM-Stellen und Leistungsförderung vorgesehen.<sup>2</sup> Das für die WBE-AT vorgeschlagene Modell wird von diesen grundlegend abgelehnt, da eine Ungleichbehandlung von Volkshochschulen und freien Trägern die bewährte Pluralität gefährden und den Anspruch der Struktur- und der Fördergerechtigkeit unter den Weiterbildungseinrichtungen konterkarieren würde.

Die WBE-AT sind aber bereit, konstruktiv an der Weiterentwicklung der Fördersystematik für freie Träger und datenbasiert an einer Präzisierung der Fördersystematik mitzuarbeiten, die die Stärkung der Hauptberuflichkeit für VHS und WBE-AT systemisch gleich handhabt.

### *Qualität der WbG-geförderten Weiterbildung*

Der Vorschlag, die rechtliche Verpflichtung zum Qualitätsmanagement für das Anerkennungsverfahren in das Weiterbildungsgesetz zu übernehmen, wird unterstützt. Auch die Vorstellung, dass Fortbildungsaktivitäten für das haupt- und nebenberufliche Personal in der Weiterbildung eine wichtige Rolle spielen sollen, findet eine breite Zustimmung.

Eine durch das Land unterstützte Supportstruktur und eine verstärkte Zusammenarbeit mit Universitäten und Instituten könnten hier hilfreiche Dienste leisten.

### *Weiterbildungsberatung*

Das Gutachtertteam unterstreicht die besondere Funktion von Weiterbildungsberatung, die nicht im

WbG verortet ist, und empfiehlt, vorhandene Kooperationen und Vernetzungen zu nutzen, auszubauen und Beratung stärker auf bildungsferne Menschen und ganzheitliche Beratung zu konzentrieren. Die Landesorganisationen begrüßen die Empfehlungen des DIE grundsätzlich und unterstützen die Einschätzung, dass angesichts des Bedeutungszuwachses von lebensbegleitendem Lernen Supportangeboten wie der Beratung ein neuer Stellenwert zukommt und der Beratungsbedarf bildungsbenachteiligter Zielgruppen im Mittelpunkt bei dem systematischen Ausbau von mobilen und flexiblen Beratungsstrukturen und von Beratungsnetzwerken stehen muss.

Einigkeit besteht auch darüber, dass die Finanzierung dieser ambitionierten Überlegungen jedoch nur über zusätzliche Mittel erfolgen kann.

### **3. Perspektiven der weiteren Beratung der Empfehlungen**

Die neue Landesregierung hat sich zum Ziel gesetzt, aus der Evaluation Weiterentwicklungen des Weiterbildungsgesetzes abzuleiten. Die Ministerin hat angekündigt, dass mit folgenden Prämissen

- klares und eindeutiges Bekenntnis zur Weiterbildung in Nordrhein-Westfalen und damit zum lebensbegleitenden und ganzheitlichen Lernen,
- zum Weiterbildungsgesetz und damit zur kommunalen Pflichtaufgabe Volkshochschule,
- zur Vielfalt und Pluralität der öffentlich verantworteten Weiterbildung und damit zu den Volkshochschulen und den anderen anerkannten WbG-Einrichtungen

das Gutachten zur Wirksamkeit der Landesförderung nach dem Weiterbildungsgesetz weiter diskutiert werden soll. Vorgesehen ist, dass ähnlich wie bei der Bildungskonferenz NRW ein Prozess der „kleinen Bildungskonferenz“ für die Weiterbildung initiiert werden soll, der aus Vertreterinnen und Vertretern der Landesorganisationen der Weiterbildung, des Beirates Evaluation, den bildungspolitischen Sprecherinnen und Sprechern der Landtagsfraktionen, der Ministerien, der Bezirksregierungen, Kollegs und des zweiten Bildungswegs bestehen und unter Leitung der Ministerin für Schule und Weiterbildung arbeiten soll.

Aufgaben der Konferenz werden sein, strittige Fragen zu klären und möglichst bis Anfang 2012 Eckpunkte für eine Weiterentwicklung des Weiterbildungsgesetzes vorzulegen. Allerorten zeigt sich ein Bemühen, in der Weiterbildung zu parteiübergreifenden Lösungen und zu einem Konsens zu kommen.

<sup>2</sup>Mittlerweile ist vonseiten des DIE im Laufe des Beratungsprozesses nach der Veröffentlichung des Gutachtens sowohl im Beirat Evaluation als auch bei der Weiterbildungskonferenz des Landtags betont worden, dass von einem Mix aus Personal- und Angebotsförderung und nicht ausschließlich von Angebotsförderung über die Sockelförderung hinaus ausgegangen werden sollte.

Gertrud Wolf

## Zielgruppe: Erwachsene Das Besondere am Fernstudium

Kaum eine Bildungsbranche boomt mehr als das Fernlernen. Gab es 1983 gerade einmal 117 Fernlehrinstitute, so sind es heute fast dreimal so viele. Auch die Zahl der angebotenen Lehrgänge hat sich ungefähr verdreifacht – auf heute 2.097 staatlich zugelassene Fernlehrgänge. Damals wie heute sind die meisten Anbieter thematisch hoch spezialisiert, der Großteil betreut weniger als 1.000 Teilnehmer/innen in maximal 10 Lehrgängen. Auch wenn für die Wahl des Fernunterrichts häufig pragmatische Gründe angegeben werden, so hängt der Erfolg des Fernlernens doch vor allem von den Besonderheiten der Methode ab und davon, wie diese Methode im konkreten Fall zum Tragen kommt. Fernunterricht ist grundsätzlich ganz anders als Präsenzunterricht. Der folgende Artikel befasst sich deshalb sowohl mit den Besonderheiten der Fernstudiendidaktik als auch mit denen der Zielgruppe. Für Letzteres greifen wir auch auf die Ergebnisse einer eigenen Befragung aus der Arbeit der Evangelischen Arbeitsstelle zurück, die wir mit dem Ziel vorgenommen haben, unsere Zielgruppe genauer zu untersuchen, um besser auf die Bedürfnisse unserer Studierenden eingehen zu können. Ein Ergebnis vorweg: Distance Learning ist alles andere als distanzierteres Lernen.

### Fernlernen versus Präsenzunterricht

Unterricht – damit verbinden die meisten Menschen Erinnerungen an Schule, an Klasseneinheiten, an einen Lehrenden, der sich vielen Lernenden gleichzeitig zuwendet. Vielleicht ist dies der Grund, warum Präsenzlernen häufig als die eigentliche Unterrichtsmethode und Fernlernen daneben als Notlösung verstanden wird. Fernlernen ist aber gerade nicht der kleine Bruder vom Präsenzlernen, sondern eine ganz eigene Spezies. Nur wer Fernunterricht so versteht, wird auch guten Fernunterricht anbieten können, wer das Lernen per Studienbrief oder anderem Medium aber nur als Substitut für Klassenraumunterricht ansieht, der wird auch immer nur das anbieten können: eine nur halb gute Alternative zum Eigentlichen.

Das Problem mag daher rühren, dass Präsenzunterricht immer noch häufig idealisiert wird, zum Beispiel im Hinblick darauf, dass die Face-to-Face-Situation eine besondere Nähe zwischen Lehrendem und Lernendem stiftet. Dies ist aber keineswegs immer der Fall, und es ist auch kein Automatismus. Auch in der Erwachsenenbildung ist es hingegen oft so, dass die Dozenten nur einen geringen Kontakt zu den einzelnen TeilnehmerInnen pflegen und dass es nur einigen wenigen vergönnt ist, einen intensiveren Draht zu dem Dozenten oder der Dozentin herzustellen. Der Fehlschluss liegt schon in der Annahme begründet, dass der Präsenzunterricht überhaupt mehr Face-to-Face-Situationen generiere, bloß weil er „real“ und

„zeitgleich“ stattfindet. Übersehen wird dabei regelmäßig, dass Präsenzlernen meistens in einer Gruppensituation organisiert wird. Ein kritischer Blick auf die Schule legt die Vermutung nahe, dass das traditionelle Unterrichtsverständnis wohl zunächst vom Privatlehrerverhältnis abgeleitet wurde. Der daraus resultierende Frontalunterricht kann die sich aus der Gruppe ergebende Dynamik aber nicht produktiv verwenden und ist deshalb im Wesentlichen mit dem Problem konfrontiert, dass ihm die gruppenspezifischen Effekte als Unterrichtsstörungen erscheinen, die zu eliminieren sind. Die Erwachsenenbildung hat dieses Problem und auch die positiven Effekte der Gruppendynamik zwar weit früher erkannt als die Schulbildung, gleichwohl ist die Face-to-Face-Situation wohl eher ein Ideal, dessen Realisierung keineswegs automatisch erfolgt. Das gilt nämlich gerade auch für solche Situationen, in denen die Gruppendynamik methodisch optimal verwendet wird. Ganz gleich, wie brillant mit den gruppenspezifischen Prozessen umgegangen wird, stets ist das Individuum im Präsenzunterricht mit der Gruppe konfrontiert, stets ist es Teil einer Gruppe und sieht es sich einer One-Face-to-many-Faces-Situation ausgesetzt.

### Das dialogische Verständnis im Fernunterricht

Fernunterricht unterscheidet sich strukturell vom Präsenzunterricht, indem er gerade nicht auf einer Gruppensituation beruht. Das Unterrichtsverständnis beim Fernstudium ist durch und durch dialogisch. Dieses dialogische Verständnis ist handlungsleitend für den Fernlehrenden vom Kursentwickler bis hin zum Studienbriefautor und den Bearbeitern von Einsendeaufgaben und erfordert ein eigenes professionelles Instrumentarium. Die Vorstellung, dass Fernlernen ein Ersatz für Präsenzlernen sei, ist also völlig irreführend.

Weder kann noch will Fernunterricht die Präsenzlehre substituieren. Das beginnt schon bei der Konzeption der Kurse, das Curriculum muss nicht den Zweck erfüllen, in einer bestimmten Zeit eine Gruppe zu einem gemeinsamen Lernziel zu führen. Das Fernlehrcurriculum gewährt seinen Teilnehmenden ganz persönliche Zeithorizonte, in denen sie ihr Lernpensum erfüllen können. Auch die Studienbriefe unterliegen nicht dem gleichen Zeitdiktat wie die Präsenzlehre, so entsteht mehr Spielraum für Detailbeschreibungen und die didaktische Aufbereitung der Inhalte. Während für die Präsenzlehre die Binnendifferenzierung den Ausnahmefall bildet, stellt sie für die Fernlehre den Regelfall dar. Denn die Inhomogenität der Studierenden kann durch die Möglichkeiten individueller Lernwege leichter aufgefangen werden. Gewiss, dem einzelnen Lerner wird damit eine Selbstfürsorge zugemutet, die er im traditionellen Schulsyl-



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

tem meistens eingebüßt hat und sich nun wieder aneignen muss.

**Wer macht ein Fernstudium?**

In Deutschland ist das Fernstudium fast ausschließlich auf Erwachsene ausgerichtet, während v.a. in Flächenländern auch Kinder per Fernunterricht beschult werden. Das Lernen Erwachsener gründet auch dort, wo es Anpassungslernen ist, immer auf einem Bildungsverständnis, das über schulisches Unterrichten hinausgeht. Insofern ist es richtiger, vom Studierenden als vom Schüler zu sprechen. Aus diesem Grund ist es auch verständlich, warum in Deutschland Fernunterricht und Fernstudium weitgehend als Synonyme verwendet werden, auch wenn ein Großteil der Abschlüsse nicht akademischer Natur sind und die Lehrgänge vor allem Weiterbildungsmaßnahmen realisieren.

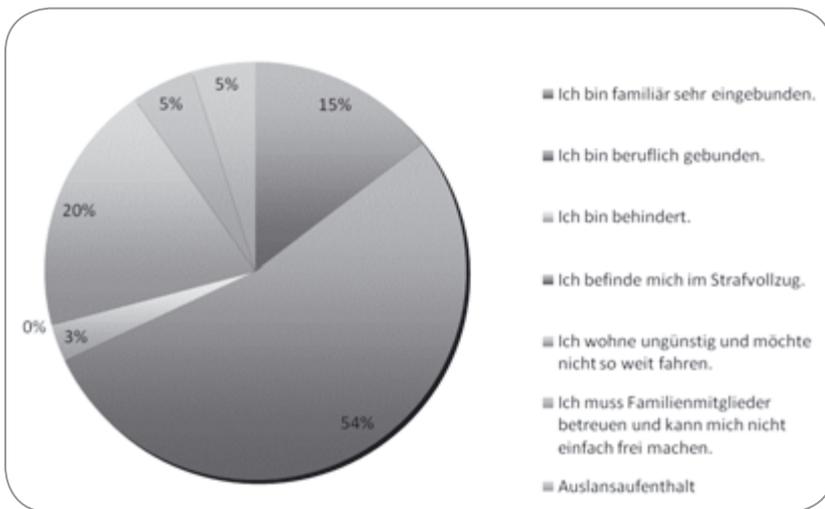


Abb. 1: Extrinsische Gründe für die Wahl eines Fernstudiums

Nach Angaben des Forums Distance Learning bilden sich heute in Deutschland pro Jahr etwa 250.000 Menschen mithilfe von Fernunterrichtsangeboten – zum Vergleich: Vor rund 20 Jahren waren es (in den alten Bundesländern) nur rund 75.000 Menschen. Auch wenn ein Teil der Zuwächse auf die Wiedervereinigung zurückzuführen ist, so scheint die Fernstudienbranche neben anderen Bildungsbranchen als besonders zukunftsweisend.

Kein Wunder, wird das Modell doch den vielfältigen Bedingungen, die der Teilnahme an Präsenzveranstaltungen entgegenstehen, leichter gerecht. Wir haben mehrere Monate aktuelle und ehemalige Teilnehmerinnen unserer Fernstudiengänge nach den Gründen befragt, die sie zu einer Weiterbildung via Fernstudium veranlasst haben. Dabei zeigt es sich, dass mehr als die Hälfte unserer Studierenden ihre

Entscheidung aufgrund von beruflichen Verpflichtungen gefällt hat, für 20 Prozent war die räumliche Distanz der ausschlagende Punkt, und immerhin 15 Prozent konnten mit dem Fernstudium auch ihre familiären Verpflichtungen in Einklang bringen (s. Abb 1). Im Umkehrschluss heißt dies, dass Erwerbstätigkeit, das Wohnen im ländlichen Raum und familiäre Pflichten einer Weiterbildungsmaßnahme häufig entgegenstehen. Diese Angaben korrespondieren mit einer zweiten Fragestellung, die wir jedoch um intrinsische Gründe erweitert hatten (s. Abb. 2). Mit hoher Signifikanz gaben die Befragten an, dass die Hauptgründe für die Wahl des Fernstudiums die Möglichkeiten freier Zeiteinteilung und eigenständiger Bestimmung des Lerntempos waren.

Diese Ergebnisse verdeutlichen, dass pragmatische Gründe zwar eine Rolle bei der Wahl des Fernunterrichts spielen, aber dass dies immer auch die bewusste Wahl einer bestimmten Methode einschließt. Einer Methode, die zwar ein hohes Maß an Selbstfürsorge erfordert, dafür aber auch einen flexiblen Umgang mit der Zeit und ein hohes Maß an Selbstbestimmung beim Lerntempo gewährt.

Über die Abbrecherquoten im Fernstudium gibt es zu viele Spekulationen, als dass sie hier seriös diskutiert werden könnten. Was in unserer Untersuchung auffiel, war jedoch die hohe Zahl von Personen, die bereits ein Fernstudium absolviert haben, und ebenso die hohe Zahl an Personen, die sich selbst nach einem abgebrochenen Fernstudium wieder für diese Methode entschieden haben. Auch diese Zahlen sprechen dafür, dass nicht bloß pragmatische Gründe bei der Studienwahl eine Rolle spielen, sondern dass die Methodik des Fernstudiums ein wichtiges Leitkriterium bei der Entscheidung darstellt (s. Abb. 3). Ein wichtiger letzter Hinweis darauf, dass sich Bildungsinteressierte ganz bewusst für die Methode des Fernlernens entscheiden, ergibt sich auch daraus, dass der Sprachunterricht immer wieder unter den drei beliebtesten Fernkursinhalten genannt wird. Dies deutet darauf hin, dass das intensive Einzeltraining hier offenbar

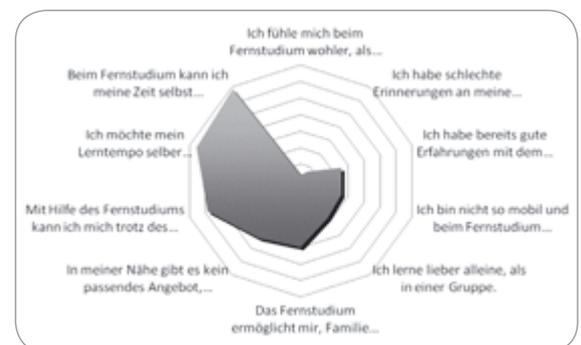


Abb. 2: Intrinsische Gründe für die Wahl des Fernstudiums

höher bewertet wird als die kommunikativen Möglichkeiten einer Gruppe.

## Resümee

Fernunterricht ist anders als Präsenzunterricht, er unterscheidet sich darin, dass er statt auf gruppendynamischen Prozessen auf einem dialogischen Verständnis beruht und ein hohes Maß an Selbstorganisation erfordert, welches allerdings auch zu einem hohen Grad an Selbstbestimmung vor allem in zeitlicher Hinsicht führt. Vor allem die Option der freien Zeiteinteilung und die Möglichkeit, das Lerntempo selbstständig festzulegen, machen die Methode des Fernstudiums sehr attraktiv. Sie gewährt damit nicht nur ein hohes Maß an Selbstbestimmung, sondern eröffnet auch viele Möglichkeiten, Beruf und Familie mit den Lernbedürfnissen unter einen Hut zu bringen. Wohl auch aus diesem Grund hat der Anteil an Frauen in den vergangenen Jahren deutlich zugenommen und liegt heute bei etwas über der Hälfte. Das Fernstudium ist damit ein wichtiges und zeitgemäßes Instrument der Weiterbildung, erstens weil es einem an Selbstbestimmung orientierten Lernverständnis entspricht und zweitens weil es zur Verwirklichung von Bildungsgerechtigkeit beiträgt, indem es wichtige Teilnahmemöglichkeiten eröffnet. Das Fernstudium ist aber mehr als nur eine pragmatische Alternative, denn die Entscheidung dafür wird sehr bewusst gefällt und ist überdies methodisch motiviert. Das bedeutet aber auch, dass Fernlernende in der Regel sehr anspruchsvoll sind, sie haben sich bewusst für diese Methode entschieden und erwarten einen entsprechenden Support. Wenn man bei Bildungsinteressierten auf deren Selbstbestimmung setzt, damit sich der Lernerfolg einstellt, so muss man auch auf der Anbieterseite davon ausgehen, dass der selbstbestimmte

Lerner seine Bedürfnisse kennt und eine dementsprechende Qualität einfordert. Wer sich auf die Zielgruppe Erwachsene fokussiert, muss diese eben auch als Erwachsene behandeln. Hier wird die Fernstudiendidaktik deshalb zukünftig gefordert sein, auf der Basis von detaillierten Untersuchungen die Bedürfnisse der Fernlernenden zu erfassen, zu analysieren und ihr didaktischen Know-how dementsprechend weiterzuentwickeln.

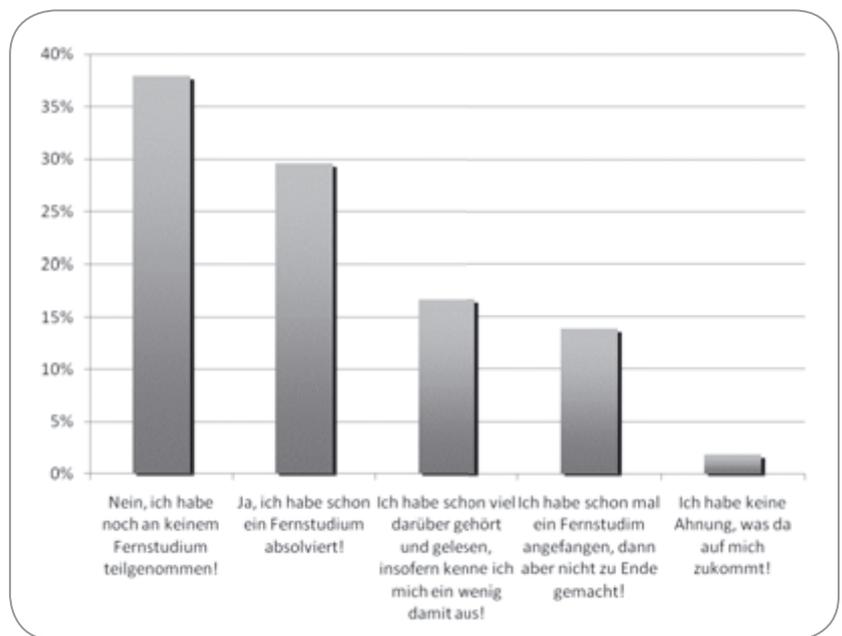


Abb. 3: Vorerfahrungen von TeilnehmerInnen

**21.9.2011 Dortmund**

„Neue Freiheit Ruhestand“. Innovative Wege in der Arbeit mit Menschen in der dritten Lebensphase: Vom Betreuungs- zum Kompetenzmodell. Studienkonferenz zu Möglichkeiten innovativer Formen der Seniorenarbeit, veranstaltet vom Evangelischen Erwachsenenbildungswerk Westfalen und Lippe e.V.  
www.ebwwest.de

**30.9.2011 Berlin**

„Menschenrecht Bildung“ – Festakt und Wissenschaftliche Tagung zum 50-jährigen Bestehen der DEAE an der Humboldt-Universität zu Berlin  
www.deae.de

**27.10.2011 Ludwigsfelde**

Familien bilden – vernetzt arbeiten. Herausforderungen für Träger und Einrichtungen. Fachtagung der DEAE in Kooperation mit Evangelischer Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung Berlin-Brandenburg, dem Brandenburgischen Volkshochschulverband und den LISUM  
www.deae.de

**26.–27.10.2011 Bielefeld**

8. wbv-Fachtagung Perspektive Bildung 2021 Arbeiten und Lernen im Wandel. Chancen für Jung und Alt.  
Fachtagung des W. Bertelsmann Verlags  
wbv-fachtagung.de

**5.–6.12.2011 Bonn**

14. DIE-Forum Weiterbildung „Grenzenlos lernen“ – Fachtagung über den didaktischen Umgang mit Grenzen und Entgrenzung  
www.die-bonn.de

### „Das Gestern ist vergangen, das Morgen noch nicht da ...“ Gestaltungsaufgaben für Kirche, Politik und Bildung im demografischen Wandel

12.–13.9.2011, 12. 14.00 bis 13. 12.00 Uhr  
Gustav-Stresemann-Institut, Bonn

Kooperationstagung von DEAE und eeb-nordrhein

Die Anzeichen des demografischen Wandels sind nicht zu übersehen. Die älter werdende Gesellschaft steht vor neuen Herausforderungen in Bezug auf die Themen materielle Sicherung und Armut, Gesundheit, Versorgung, gesellschaftliche Partizipation und Beteiligung an Kultur, Wohnen, Lebensformen und Partnerschaft, familiäre Generationenbeziehungen, soziale Integration, Bildung und Bildungsbeteiligung.

Ziel dieses Tagungsprojektes ist es, zu klären welche Aufgaben sich stellen, und wie die Bildungsarbeit diesen Wandel mitgestalten kann.

Als ReferentInnen werden u.a. mitwirken:

PD Dr. Andreas Motel-Klingebiel, Deutsches Zentrum für Altersfragen, Berlin  
PD Dr. Waltraud Corneließen, Deutsches Jugend Institut, München  
Dr. Barbara Stiegler, Friedrich-Ebert-Stiftung, Bonn  
Ao. Univ.-Prof. Dr. Franz Kolland, Universität Wien  
Prof. Dr. Dieter Gnahn, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Bonn  
Weitere Informationen: www.deae.de

### Menschenrecht Bildung Wissenschaftliche Fachtagung zum 50-jährigen Jubiläum der DEAE

30.9.2011, 11.00–16.00 Uhr  
Humboldt-Universität zu Berlin  
Unter den Linden 6  
10099 Berlin

Mit einem Festakt und einer wissenschaftlichen Tagung wird die DEAE am 30. September 2011 in der Humboldt-Universität zu Berlin ihren 50. Geburtstag feiern. Die DEAE wurde am 13. August 1961 gegründet und begeht den Jahrestag ihrer Gründung unter dem Leitthema „Menschenrecht Bildung“.

Wir freuen uns sehr, dass Bundesministerin Prof. Dr. Annette Schavan ihre Teilnahme zugesagt hat. Sie wird zusammen mit einem Mitglied des Rates der EKD und Prof. Dr. Friedrich Schweitzer, Vorstandsvorsitzender des Comenius-Instituts, den Festakt um 11.00 Uhr eröffnen. Am Nachmittag werden Prof. Dr. Rudolf Tippelt, LMU München, und Prof. Dr. Wiltrud Gieseke, Humboldt-Universität zu Berlin, Fachvorträge zum Leitthema der Veranstaltung halten. Dr. Aribert Rothe wird die bildungsgeschichtliche Bedeutung der deutschen Teilung und der Wiedervereinigung darstellen.

In der Zeit von 16.00 bis 18.00 Uhr werden thematische Stadtführungen – Bildungstraditionen in Berlin angeboten. Um 18.00 Uhr findet ein Gottesdienst statt. Für 19.00 lädt die DEAE aus Anlass des Jubiläums zu einem Empfang mit anschließendem festlichem Ball (Beginn 20.30) ein.

### Zeit für Familie – Zeit für Arbeit – Zeit für Familienbildung?

31.10.2011, 9.30–16.00 Uhr  
Gewerkschaftshaus Saalbau, Frankfurt

Kooperationstagung der DEAE mit dem Zentrum Bildung der EKHN und der Arbeitsgemeinschaft Familienbildung EKHN

Der gesellschaftliche Wandel schafft neue Herausforderungen für die Gestaltung des Alltags und der Beziehungen in der Familie. Da immer weniger vor- und fraglos gegeben ist, muss Familie aktiv hergestellt werden. Dazu brauchen Familien gemeinsame Zeit im Alltag, um sich zu erleben und als Familie zu konstituieren. Wie eine tragende identitätsstiftende Basis entsteht, beschreibt das Konzept der „Doing Family“. Dabei sind die Zeitstrukturen in unserer Gesellschaft und besonders der Arbeitswelt auf den o.g. Zeitbedarf von Familien noch nicht genügend ausgerichtet. Das Zeitthema stellt sich aber auch im Blick auf Formate und Zeitfenster für familienbezogene Bildungsangebote. Weil Familien kaum mehr freie Zeit haben und Mütter früh in den Beruf zurückkehren, muss über andere Zeiten für Bildung nachgedacht werden.

Als ReferentInnen werden u.a. mitwirken:

Dr. Karin Jurczyk, Leiterin der Abteilung Familie und Familienpolitik, „Deutsches Jugendinstitut e.V.“, München  
Sofie Geisel, Leiterin Netzwerkbüro „Erfolgsfaktor Familie“, Berlin  
Prof. Dr. Sabine Schmidt-Lauff, Technische Universität Chemnitz  
Weitere Informationen: www.deae.de

## Die Jury der Evangelischen Filmarbeit empfiehlt

Film des Monats April 2011

### Winter's Bone

USA 2010, Regie: Debra Granik  
 Verleih: Filmverleih GmbH  
 www.ascot-elite.de  
 Preise: Grand Jury Prize, Sundance 2010  
 FSK: ab 12  
 Kinostart: 31. März 2011

Auf den Bewohnern der Ozarks im südlichen Missouri lastet ein ehernes Schweigegebot. Die Produktion der Droge Crystal Meth hat eine von latenter Gewalt zusammengehaltene, selbstzerstörerische Gemeinschaft geschaffen. In dieser Welt kümmert sich die 17-jährige Ree um ihre kleinen Geschwister Sonny und Ashlee und um ihre psychisch kranke Mutter. Ihr Vater, auch er in Drogendeals verstrickt und im Konflikt mit dem Gesetz, ist gegen Kautionsfreilassung worden und danach verschwunden. Ihr Haus hat er als Sicherheit verpfändet. Wenn er zum nächsten Gerichtstermin nicht erscheint, verliert die Familie ihre einzige Zuflucht. Ree muss den verschwundenen Vater unbedingt finden. Ihre hartnäckigen Fragen lösen Unruhe aus, weil jeder Fragen zu fürchten hat; niemand will ihr helfen. Selbst als sie zusammengeschlagen wird, gibt sie nicht auf.



Schließlich erfährt sie, dass ihr Vater tot ist. Doch ohne Beweis steht sie mit leeren Händen da.

Auf die Ränder der amerikanischen Gesellschaft richtet der Film den Blick. Durch prekäre Lebensverhältnisse, zerstörte Familien und einen undurchdringlichen Sumpf aus Schweigen und Illegalität wird das Leben zur Bewährungsprobe. Mitgefühl und Rücksichtnahme sind zu Außenseitertugenden geworden, die nur Ree noch aufbringt. Alltägliche Fürsorge für die Restfamilie im sozialen Milieu von Randexistenzen wird zum unheroischen Überlebenskampf in einer scheinbar ausweglosen Situation. Der atmosphärisch ungewöhnlich dichte Film, ein beklemmender Neo-Western, überzeugt als Charakterstudie eines Menschen, der unter schwierigsten Bedingungen aufwächst und einen Weg der Selbstachtung und der sozialen Verantwortung findet.

Film des Monats Mai 2011

### Geliebtes Leben (Life Above All)

Deutschland/Südafrika 2010, Regie: Oliver Schmitz  
 Verleih: Senator Film  
 www.senator.de  
 Preise: Prädikat besonders wertvoll, FBW  
 FSK: ab 12  
 Kinostart: 12. Mai 2011

Die zwölfjährige Chanda wächst in einer einigermaßen wohlhabenden christlichen Township in der südafrikanischen Provinz auf. Das Mädchen ist gut in der Schule und hätte eine Perspektive. Doch sie ist auf sich gestellt. Gerade ist ihre einjährige Schwester Sara gestorben, an der Grippe, heißt es. Chandas geliebte Mutter Lilian steht unter Schock, und der labile, arbeitslose Stiefvater macht sich aus dem Staub. So kümmert Chanda sich um Saras Beerdigung und übernimmt die Verantwortung für die jüngeren Geschwister. Dann wird Lilian schwer krank – und plötzlich sieht sich die Familie isoliert, sogar stigmatisiert. Die Menschen in der Gemeinde ziehen sich zurück, eine Tante behauptet, Lilian sei am Tod ihrer kleinen Tochter schuld, Chanda begreift, dass ihre Mutter nicht unter einer, sondern un-



ter der Krankheit leidet: Aids. Das Mädchen beginnt, um Lilians Leben zu kämpfen. „Chanda's Secrets“ heißt der Roman von Allan Stratton, der dem Film zugrunde liegt. Aber es sind tatsächlich gar nicht Chandas Geheimnisse, um die es hier geht. Aids war in Südafrika bis vor wenigen Jahren ein Tabuthema: Obwohl die HIV-Infektionsrate des Landes mit dreißig Prozent so hoch war wie nirgends sonst, betrieb die Regierung eine Politik der Leugnung und Desinformation. Das Ergebnis: 800.000 Aids-Waise, die ohne staatliche Unterstützung leben. Ihnen hat der Regisseur Oliver Schmitz einen Film gewidmet, der den gesellschaftlichen „Krankheitsbefund“ in eine starke, individuelle Geschichte übersetzt. Auf dramatisch „undramatische“ Weise beschreibt „Geliebtes Leben“, wie tödlich Vorurteile wirken können, wie sie eine Gemeinschaft zersetzen. Auf den Spuren seiner jugendlichen Heldin macht der Film erfahrbar, wie ein Akt der Notwehr zu einer neuen Form von Freiheit führt.

Film des Monats Juni 2011

### Waste Land

Brasilien/Großbritannien 2010, Regie: Lucy Walker  
 Verleih: Real Fiction Filmverleih  
 www.realfictionfilme.de  
 Preise: Publikumspreis (Best World Cinema Documentary), Sundance 2010; Panorama Publikumspreis und Amnesty Menschenrechts-Filmpreis, Berlin 2010  
 FSK:  
 Kinostart: 26. Mai 2011

Auf einer der größten Müllkippen der Welt, dem Jardim Gramacho bei Rio de Janeiro, hat der Künstler Vik Muniz, über drei Jahre hinweg ein faszinierendes Kunstprojekt realisiert. Es ist soziale Recherche und politische Aktion, Kalkül und Experiment, Inszenierung, Therapie und Spektakel zugleich. Seine Akteure sind die „catadores“, die Müllsammler, Spezialisten des Recyclings, die in Schmutz und Gestank wiederverwertbares Material sammeln und verkaufen. Mit ihnen stellt Muniz berühmte Gemälde nach, erstellt großformatige Fotografien, die mit Material aus dem Müll nachgezeichnet und erneut fotografiert werden. Aus diesen Verwandlungen entsteht die



„Serie der Müllbilder“, die in Ausstellungen international erfolgreich ist und auf dem Kunstmarkt hohe Preise erzielt.

Wie aus Abfall ein eigener Markt entsteht, auf dem Menschen ihr Auskommen haben, und wie Müll sich in Kunst verwandelt, in der Menschen sich selbstbewusst wiedererkennen können, zeigt und reflektiert die Regisseurin Lucy Walker aus unterschiedlichen Perspektiven. Die Verwandlung des Wertlosen in Wertvolles, Kern des Recyclings wie der Kunst, löst einen Prozess der Veränderung sowohl bei den Protagonisten als auch im gesellschaftlichen Leben aus. Über der Euphorie des Gelingens verliert der Film die beklemmenden Lebensbedingungen der „catadores“ nie aus den Augen. Die an den Rand Gedrängten gehören ins Zentrum, weil sie der Gesellschaft wiedergeben, was sie dringend braucht: den Respekt vor der Würde des Einzelnen.

Klaus Ahlheim/Matthias Heyl (Hg.)

### Adorno revisited – Erziehung nach Auschwitz und Erziehung zur Mündigkeit heute

Hannover 2010  
(Offizin-Verlag)

ISBN 978-3-930345-89-2

Der neue Titel aus der von Klaus Ahlheim herausgegebenen Reihe „Kritische Beiträge zur Bildungswissenschaft“ wurde bei der Frankfurter Buchmesse in Kooperation mit der Evangelischen Akademie Arnoldshain vorgestellt. Er geht auf das wissenschaftliche Kolloquium „Adorno revisited“ in Ravensbrück 2009 zurück und setzt die Bemühungen des Herausgebers fort, die Aktualität Adornos – gerade auch im Rückblick auf dessen Einsatz für eine emanzipatorische (politische) Erwachsenenbildung im Nachkriegsdeutschland – für die heutige pädagogische Debatte deutlich und nutzbar zu machen. Dabei ist der Eröffnungsbeitrag von Wolfgang Kraushaar in mehrfacher Hinsicht instruktiv. Er befasst sich eigentlich nicht mit Adorno, sondern mit der „antisemitischen Welle“ von 1959/60, die damals vor allem durch die Hakenkreuzschmierereien an der Kölner Synagoge für (inter-)nationales Aufsehen sorgte. Die neofaschistischen Aktivitäten, die Bundeskanzler Adenauer zunächst als „Flegelien“ von Halbstarken abtat, führten letztlich dazu, dass das Jugendbildungsreferentenprogramm des Bundesjugendplans – heute ein Pfeiler der politischen Jugendbildung im Rahmen des Kinder- und Jugendplans des Bundes (KJP) – ausgebaut wurde.

Der Aufsatz zeigt, mit welchen Widerständen ein antirassistischer und antifaschistischer Standpunkt im Adenauerstaat zu kämpfen hatte, wobei Kraushaar merkwürdigerweise dem Beitrag der Studentenbewegung zum Wandel der politischen Kultur keine große Bedeutung beimisst, stattdessen von Übertreibungen spricht – 68er-Bashing ist anscheinend immer noch ein Muss für seriöse Zeithistoriker, eine „zeitlose Mode“, um einen Adorno-Titel zu zitieren. Merkwürdig auch, dass an die Adresse Adornos, der sich im erwähnten Kontext gerade politisch-pädagogisch engagierte und im fachlichen Diskurs praxisnah agierte, der Vorwurf des „Quietismus“ gerichtet wird, übrigens der Lieblingsvorwurf damaliger APO-Aktivist\*innen, die den Chefdenker der Frankfurter Schule nicht für ihre Projekte einzuspannen vermochten. Treffend ist Kraushaars Analyse im Blick darauf, wie die Mechanismen der Exkommunikation neofaschistischer Tendenzen aus dem Gemeinwesen greifen: Vom Nach-

krieg bis zum vereinigten Deutschland hat sich als Standardverfahren die Entpolitisierung solcher Tendenzen gehalten (Wirkung von Desintegration, mangelnder Orientierung, Frustration zorniger junger Männer ...), wenn die Sache nicht gleich exterritorialisert, also im Fall der Hakenkreuzschmierereien der DDR in die Schuhe geschoben wird.

Ahlheim befasst sich im Anschluss daran mit einem zentralen pädagogischen Text Adornos, mit dem Vortrag „Erziehung nach Auschwitz“ (1966), der ebenfalls ein politisch-pädagogisches Statement zum Zeitgeschehen darstellt, nämlich zum Frankfurter Auschwitz-Prozess von 1965 und dessen öffentlicher Wahrnehmung. Ahlheims Aufsatz setzt sich – in Umkehrung von Kraushaars Blickwinkel – mit einer verbreiteten Kritik auseinander, die in Adornos antifaschistischer „Postulatepädagogik“ (A. Gruschka) eher eine theoretisch unergiebig ermunternde pädagogische Praxis, gewissermaßen eine Anbiederung an den Standpunkt der Praktiker sieht, und hält fest: Der „pädagogische Adorno“ unterschreitet nicht das Niveau des „philosophischen Adorno“. Der Einsatz für eine der Aufklärung verpflichtete Erwachsenenbildung speise sich vielmehr aus den Grundgedanken der philosophischen Kritik, etwa der „Negativen Dialektik“, die um die Widersprüchlichkeit des historischen Aufklärungsprozesses weiß. Wichtiges Thema ist dabei die frühkindliche Prägung, Stichwort: autoritärer Charakter, wozu Rose Ahlheim in einem weiteren Beitrag eine Auswertung von zwei Interviews beisteuert.

Der Mitherausgeber des Bandes und Leiter der Internationalen Jugendbegegnungsstätte Ravensbrück, Matthias Heyl, stellt dann am Beispiel seiner Einrichtung Überlegungen zur historisch-politischen Bildung an, während abschließend Astrid Messerschmidt in Anknüpfung an Adornos Gespräch mit Hellmut Becker „Erziehung zur Mündigkeit“ auf die aktuellen Herausforderungen für eine kritische Pädagogik eingeht. Sie weist, in Übereinstimmung mit Ahlheims Ausführungen, darauf hin, dass heute längst nicht mehr „Autorität“ oder „Bindung“ der Forderung nach Mündigkeit entgegengehalten werden; die Infragestellung geschehe eher durch „die Vereinnahmungen von Autonomie zugunsten eines aktivierten unternehmerischen Selbst, das seine eigene Verwertung optimal betreibt“. Die Begründung eines kritischen Ansatzes – das wird in dem Band deutlich – muss sich heute also mit vielerlei Positionen auseinandersetzen. Fest steht, dass die allgemeine und politische Erwachsenenbildung in Deutschland den Impulsen Adornos Wichtiges zu verdanken hat. Diese Tradition ist aber nicht als kulturelles Erbe in Beschlag zu neh-

men, sondern für die Klärungsprozesse der Profession auf ihre Stichhaltigkeit hin zu prüfen und im Blick auf die heutigen Erfordernisse weiterzuentwickeln.

Die kritische Reihe zur Bildungswissenschaft hat der emeritierte Pädagogik-Professor Ahlheim, der zuletzt politische Erwachsenenbildung an der Universität Duisburg-Essen lehrte, Ende 2009 gestartet. Die neue Reihe sieht sich den pädagogischen Zielsetzungen der Aufklärung und Emanzipation verpflichtet und will dafür streiten, dass Bildung nicht zur marktgerechten Zurichtung der „Ressource Mensch“ verkommt. Sie sucht deshalb die Auseinandersetzung mit dem wissenschaftlichen Mainstream und der verbreiteten Tendenz zur Verklärung des Status quo, aber auch nach Möglichkeiten zur Intervention in den bildungspolitischen Diskurs. In pointierter Weise stellte sich dieser Aufgabe der erste Band mit Aufsätzen von Ahlheim zur historisch-politischen Bildung, auch mit Blick auf die „geschichtspolitischen“ Kontexte der Erwachsenenbildung; dem folgten Anfang 2010 Armin Bernhards „Einsprüche gegen die vorherrschende Bildungspolitik“. So viel lässt sich bislang sagen: Mit den vorgelegten Veröffentlichungen hat sich die Reihe als wichtiges Forum für diejenigen profiliert, die nicht einfach mit dem Strom schwimmen und ihre Bildungsarbeit stromlinienförmig gestalten wollen.

Johannes Schillo, Fachjournalist  
schillo@t-online.de

Elisabeth Bubolz-Lutz/Eva Gösken/Cornelia Kricheldorf/Renate Schramek

### Geragogik. Bildung und Lernen im Prozess des Alterns. Das Lehrbuch



Stuttgart 2010 (Kohlhammer), 280 Seiten, 39,80 €

ISBN  
978-3-17-021164-3

Vor einem Jahrzehnt erschien das „Handbuch Altenbildung“ (2000), welches erstmals eine systematische

Übersicht über das altenpädagogische Handlungsfeld bot. Daran anknüpfend haben vier in der Theorie und Praxis ausgewiesene Fachvertreterinnen nun ein Lehrbuch verfasst, das einen aktuellen Überblick über die Geragogik in Forschung, Praxis und Lehre vermittelt und dadurch diese relativ junge gerontologische Wissenschaftsdisziplin weiter profiliert. In zwölf

Kapiteln werden Begriffsklärungen vorgenommen, historische Entwicklungslinien des Faches nachgezeichnet, Forschungsfelder und -methoden präsentiert, didaktische Prinzipien entfaltet sowie Lern- und Handlungsfelder beschrieben. Eine gute Lesehilfe bieten die Zusammenfassungen und Schaubilder in den einzelnen Abschnitten sowie ein abschließendes Glossar.

Bildungs- und Lernprozesse bis ins hohe Alter seien unerlässlich, so die Ausgangsthese, um angesichts des demografischen, soziokulturellen und technischen Wandels eine „human[e] ‚Gesellschaft des Langen Lebens‘“ (S. 9) aufzubauen. Zu deren Kennzeichen zählen die soziale Partizipation und Teilhabe aller, ein Dialog und eine Solidarität zwischen den Generationen (S. 183–189), ein selbstbestimmtes und sinnerfülltes Altern sowie ein konstruktiver „Umgang mit veränderten körperlichen Bedingungen und Einschränkungen bei Krankheit und Pflegebedürftigkeit“ (S. 9).

Zu den fünf „Denkprinzipien und Arbeitsweisen“ (S. 13), die die Geragogik auszeichnen, zählt erstens die Orientierung an einem humanistischen Menschenbild mit den leitenden Wertvorstellungen von Würde, Selbstbestimmung und Inter-subjektivität (S. 64). Daran schließt als zweites Merkmal die Förderung von Partizipation von Älteren an, die einerseits bei der Gestaltung von Bildungsprozessen aktiv mitwirken und andererseits als „Experten für ihre Situation“ (S. 63) in die Forschung eingebunden werden. Drittens werden „sowohl intra- als auch intergenerationale Lernprozesse über den ganzen Lebenslauf hinweg“ (S. 13) betrachtet. Ein weiteres Kennzeichen ist die interdisziplinäre Zusammenarbeit von Professionen und Organisationen aus unterschiedlichen Fachrichtungen auf den Ebenen der Forschung und Praxis. Die Geragogik erweist sich als eine „integrierende Disziplin“ (S. 58), die Erkenntnisse aus den gerontologischen Einzeldisziplinen, der Neurobiologie und der Bildungswissenschaft rezipiert. „Die Entwicklung eines mehrperspektivischen Verständnisses“ (S. 63) erscheint angesichts der Variabilität und Pluralität des Alter(n)s als adäquater Weg (S. 32 f.). Daraus wird auch die Notwendigkeit einer „differenziellen Bildung“ (S. 129) abgeleitet, die unterschiedliche Lernbiografien, Lebenslagen, Milieu- und Geschlechterpräferenzen berücksichtigt (S. 232 f.).

Fünftens fließen die genannten Aspekte in einen praxeologischen Ansatz ein, wo-nach die Geragogik in einem fortwährenden Rückkopplungsprozess einen interdisziplinären Wissensfundus anlegt, diesen im Blick auf die eigenen Leitvorstellungen kritisch beurteilt sowie Praxis-

modelle entwickelt und erprobt, deren Ergebnisse wiederum einen Wertediskurs durchlaufen und in den Wissensfundus eingespeist werden (S. 60–62).

Die Autorinnen orientieren sich an einem konstruktivistischen Lernverständnis, nach dem Lernprozesse selbstgesteuert und selbstbezüglich verlaufen (S. 16), worauf die Bildung als ein „bewusste[r], aktive[r], reflexive[r] und handlungsbezogene[r] Prozess der Auseinandersetzung des Individuums mit sich selbst wie auch mit seiner materiellen, sozialen und kulturellen Umwelt“ (S. 27) aufbaut. In didaktischer Hinsicht wird entsprechend für ein „Konzept der Ermöglichungsdidaktik“ (S. 132) und ein „Selbstbestimmte[s] Lernen“ (S. 144) plädiert, bei dem die Einzelnen die Bedarfe, Ziele, Orte, Methoden etc. des Lernens selbst festlegen. Im Sinne des Empowerments (S. 135) werden die Alten dazu befähigt, gesellschaftliche Transformationsprozesse zu bewältigen, die zunehmend zieloffen (z. B. die Ausgestaltung der nachberuflichen Phase) bzw. reflexiv bestimmt sind („Lernen als permanente Selbstvergewisserung“, S. 19).

In professionstheoretischer Hinsicht werden dem Geragogen entsprechende Kompetenzen und Funktionen zugewiesen (S. 155 – 160): vom Lehrenden zum „Facilitator“ (S. 35) bzw. „Lernbegleiter“ (S. 148), der z. B. eine anregende Lernumgebung schafft und auf die Implementierung von „Reflexionsrituale[n]“ (S. 152) in den Gruppenprozessen achtet. Neben den Angeboten der traditionellen Bildungseinrichtungen gilt es, hierbei auch „neue Lernorte und Formen niederschwelliger oder zugehender Bildungsarbeit, die eher in der alltäglichen Lebenswelt verankert sind“ (S. 215), einzubeziehen.

Positiv zu vermerken ist, dass das Lehrbuch auf bisher vernachlässigte Aspekte innerhalb der Geragogik fokussiert: die soziale Exklusion bestimmter Personengruppen (Hochaltrige, ältere Migranten sowie Menschen mit Beeinträchtigungen, S. 122–127), den Abbau von Lernbarrieren (116–122), die Relevanz von informellem Lernen (S. 205–207), Maßstäbe und Verfahren der Qualitätsentwicklung (S. 217–226) sowie die Aus-, Fort- und Weiterbildung von haupt- und ehrenamtlich Tätigen (S. 227–230).

Vor dem Hintergrund eines religiösen und weltanschaulichen Pluralismus könnte noch genauer ergründet werden, inwieweit christliche Deutungsmuster und Rituale – im Vergleich zu transpersonalen Spiritualitätskonzepten – helfen, Lebenssinn zu generieren und Krisenerfahrungen im Alter (Endlichkeit, Verluste und Schuld) zu bewältigen (S. 168 – 172). Bezüglich der Bil-

dungsarbeit mit Migranten wäre überdies die produktive Verschränkung von interkulturellem und interreligiösem Lernen zu bedenken (S. 124).

Dr. Christian Mulia, Evangelisch-Theologische Fakultät der Universität Mainz  
mulia@uni-mainz.de

Hartmut Radebold/Hildegard Radebold

### Älterwerden will gelernt sein



Stuttgart 2009  
(Klett-Cotta), ISBN  
978-3-608-94526-3

Die heutige Generation der 60- bis 75-/80-Jährigen steht als erste in unserer Menschheits- und Kulturgeschichte aufgrund ihrer sich verlängernden Lebenserwartung vor der

Aufgabe, die lange Alterszeit zu durchleben und für sich zu gestalten.

Der Buchmarkt zum Thema Alter und Älterwerden explodiert geradezu in den letzten Jahren. Beim genauen Hinschauen stellt man dann aber fest, dass der größere Teil inhaltlich außerordentlich dünn und wirtschaftlich als Mitnahmeeffekt anzusehen ist. Ganz anders ist es mit dem von Hartmut und Hildegard Radebold vorgelegten Buch. Hier scheint an jeder Stelle des Textes reflektierte Erfahrung gepaart mit gekonnter strukturierter Präsentation und Vermittlung durch.

Ausgehend von kulturgeschichtlichen Modellen des erfolgreichen Alterns und deren Voraussetzungen bis hin zu den Fragen, ob Frauen anders altern als Männer, kommt das Ehepaar Radebold sehr schnell zu seiner Grundthese vom Vorhandensein von Entwicklungsaufgaben in allen Lebensphasen. Die seit dem Altertum konkurrierenden kulturgeschichtlichen Auffassungen über den Höhepunkt des Lebens (S. 69 f.) werden, da entwicklungspsychologisch nicht belegbar, hinterfragt und mit der heute dominierenden Kontinuitätstheorie (Theorie der selektiven Optimierung mit Kompensation) konfrontiert. Trotz möglicher Verluste von Beziehungen (zu Älteren, Gleichaltrigen, Jüngeren) sowie von körperlichen und seelisch-geistigen Fähigkeiten, die immer wieder Trauer verursachen, besteht die Chance, sich abzulösen und wieder befreiter zu leben, sofern wir die Neugierde auf Neues nicht verlieren. Die Hirnforschung der

letzten Jahre hat gegenüber früheren Aussagen belegt, dass gerade die Zuwendung zu musikalischen Aktivitäten neue Zellen und Schaltungen ermöglicht. Die Empfehlung: Interessen und Fähigkeiten einer möglichst kreativen musischen, musikalischen und meditativen Ausrichtung nachzugehen, sie sich anzueignen und sie ständig zu trainieren. Damit aber auch genug des zwar notwendigen, aber nur ein Drittel ausmachenden kulturhistorischen und entwicklungspsychologischen Vorspanns.

Der folgende Teil befasst sich sehr konkret mit den Entwicklungsaufgaben des Alterns. Zum einen werden Fragen behandelt, ob sich ältere Menschen noch verändern können, und zum anderen, wie sie auf ihr Alter vorbereitet sind.

Da über beschädigende und traumatisierende zeitgeschichtliche Erfahrungen Älterer unter dem Stichwort „Kriegskinder“ von Hartmut Radebold bereits publiziert wurde, wird hier nicht weiter darauf eingegangen.

Zur Vorbereitung auf das Alter(n) werden neun Entwicklungsaufgaben angesprochen:

1. Bisherige Berufstätigkeit beenden! Und dann?
2. Sich gut um den eigenen Körper kümmern.
3. Das „Kind in uns“ suchen und annehmen.
4. Sich Veränderungen und unbekanntes Gefühlen stellen.
5. Befriedigungsmöglichkeiten suchen.
6. Beziehungen erhalten und gestalten.
7. Partnerschaft fördern.
8. Selbstständigkeit bewahren.
9. Sich immer wieder auf das Älterwerden einstellen.

Beim Angehen dieser Entwicklungsaufgaben sind wir relativ allein, denn wie eingangs erwähnt gibt es keine geeigneten bzw. befriedigenden Vorbilder. Die Perspektiven zu einer befriedigenden Zukunft wie hoher Bildungsstand, guter Gesundheitszustand, ausreichendes Einkommen, Religiosität, bestehende Freundschaftsbeziehungen und ausgefülltes Sexualeben überraschen dann nicht.

In beeindruckender Weise wird von den Autoren in ihrem gesamten Buch der Autonomie des Menschen bis ins hohe Lebensalter Rechnung getragen, indem sie für die anstehenden Entwicklungsaufgaben keine Lösungen anbieten, sondern betonen, dass jeder gefordert ist, die in diesem Zusammenhang anzugehenden Fragen selbst in die Hand zu nehmen.

Mit zwei Kernaussagen schließt dieses vorzügliche Buch:

Ein befriedigender, positiver individueller Lebensrückblick ist ein gewisser Garant für psychische Stabilität.

Die Fähigkeit, aktuelle Belastungen als Herausforderung anzunehmen und das Unvermeidliche zu akzeptieren, ist der günstigste Bewährungsmechanismus.

Heinrich Trosch, heinrich@trosch-ffm.de

Frank Schulze

### **Humor als regulative Idee politischer Bildung. Der Beitrag des „Großen Humors“ zur Orientierung kritisch-rationaler und dialogischer politischer Erwachsenenbildung.**



Schwalbach 2010  
(Wochenschau Verlag), 432 S.

ISBN

978-3-89974629-7

Der Titel „Humor als regulative Idee politischer Bildung“ erweckt den Eindruck, es handle sich bei Frank Schulzes gleichnamigem Buch um

eine Publikation zu einem in der politischen Bildung eher randständigen Thema. Dies stimmt jedoch nur zum Teil, denn der Autor liefert einen fundierten und breit angelegten Beitrag zur Professionalitätsdiskussion in der (Erwachsenen-)Pädagogik. Dieser versteht sich als kritische Ergänzung zu einer „technokratisch verengten Qualitätsdebatte“ (Nittel 2002, S. 256 f.) (S. 68). Zudem legt Schulze theoretisch wie empirisch dar, dass der Humor ein wichtiger, wenn auch häufig unbewusster oder nicht hinreichend reflektierter Aspekt der Praxis politischer (Erwachsenen-)Bildung ist.

Den Ausgangspunkt der – in drei Hauptteile gegliederten – Studie bildet das Kapitel „Grundfragen der Professionalität in der Erwachsenenbildung“. Hier bestimmt der Autor erwachsenenpädagogische Professionalität vor allem über die Kompetenz zum angemessenen, reflexiven Umgang mit den konstitutiven Spannungsfeldern und Unsicherheiten, die pädagogisches Handeln prägen. In einer klaren und übersichtlichen Darstellung identifiziert Schulze elf solcher Felder, die aufgrund ihrer Konstitutivität für jedes professionell pädagogische Handeln

prinzipiell nicht auflösbar und daher „lediglich reflexiv zu handhaben“ seien (S. 37).

Dass diese Reflexion von Spannungsfeldern wie z.B. Kritik – Anerkennung, Universalistische Bezüge – Lebensweltliche Bezüge, Vermittlungsversprechen – Strukturelle Ungewissheit/Risikanz/Fehleranfälligkeit, Heteronome Rahmung – Autonomie-aufforderung und -förderung oder auch Nähe – Distanz jedoch keineswegs folgenlos im Abstrakten erstarren darf und muss, sondern praxisbezogen zu denken sei, führt der Autor in der Folge aus, wenn er den einzelnen Spannungsfeldern humorassozierte Kompetenzen (u.a. Relationierungskompetenz, Resilienz und Interaktionskompetenz) zuordnet. In diesem zweiten großen Kapitel des Hauptteils fokussiert er – nicht nur, aber insbesondere – „das doppelte Mandat“ einer professionellen politischen Bildung gegenüber der Gesellschaft einerseits und dem Subjekt andererseits. Im Kapitel „Kritisch-rationale und dialogische Fundierung reflexiver Professionalität für die politische Bildung“ erläutert er zunächst – so die sprechenden Überschriften der Unterkapitel – „Das Konzept der ‚Offenen Gesellschaft‘ als normative Grundlage politischer Bildung“, „Das dialogische Prinzip als regulative Idee politischer Bildungspraxis“ sowie die „Relationierung von Kritik und dialogischer Anerkennung als Grundlage professioneller politischer Bildung“, welches die beiden vorherigen Abschnitte verbindet.

Wie diese Überschriften bereits nahelegen, handelt es sich bei den beiden Denkern, auf welche Schulze sich hierbei hauptsächlich bezieht, um Karl Raimund Popper und Martin Buber. Dies ist im (erwachsenen-)pädagogischen Kontext insbesondere hinsichtlich Popper bemerkenswert, da auf diesen in bisherigen pädagogischen Theoriediskursen – wenn überhaupt – eher in wissenschafts- und lerntheoretischen Fragen rekurriert, kaum jedoch seine Sozialphilosophie rezipiert wurde. Auch der Umstand, dass Schulze Buber und Popper nicht primär als einander entgegengesetzte Denker kontrastiert, sondern – in Bezug auf das für seine spezielle Fassung pädagogischen Humors bedeutsame Verhältnis von Anerkennung und Kritik – in ein stellenweise komplementäres Verhältnis bringt, überrascht. Dabei aber gelingt es dem Autor, philosophische und pädagogische Implikationen deutlich zu machen.

Dies gilt auch für den dritten und zugleich umfangreichsten Hauptteil der Studie („Der ‚Große Humor‘ als regulative Idee eines kritisch-rational und dialogisch fundierten Professionalitätsverständnisses“). Hier bezieht sich Schulze auf den dänischen Psychologen und Philosophen Harald Höfding und sein Humorkonzept. Letzteres stellt

er als „regulative Idee“ dar, welche die beiden Seiten des professionellen Mandats politischer Erwachsenenbildung in vielerlei Hinsicht „angemessen“ relationieren könne (vgl. u.a. S.70). Dies leistet der Autor durch einen kenntnisreichen Theorieteil sowie durch eine ausführliche Auswertung von eigens geführten Experteninterviews: Neben neun Lehrenden der politischen Erwachsenenbildung (darunter bekannte Protagonisten wie Klaus-Peter Hufer, Michael Schröder oder Georg Rosenthal) bezieht er zehn Teilnehmende an politischer Erwachsenenbildung ein. Die Interviews mit Letzteren unterzieht er einer qualitativen Inhaltsanalyse, während er die Interviews mit Lehrenden wie theoretische Texte behandelt; diese sind bis auf eine Ausnahme komplett im Anhang nachzulesen.

Das Humorkonzept, das der Autor auf dieser Grundlage entfaltet, ist zu komplex und weitreichend, um es im Rahmen dieser Rezension angemessen zu beschreiben. Jedoch lässt sich als Ausrichtung wohl festhalten, dass es Schulze um ein aufklärerisch-humanistisch geprägtes Humorverständnis geht. Dieses ist insofern „eng“, als es – den formell wie oft auch moralisch „kleinen“ Humor z.B. des Alltags, des Witzes etc. zumindest aus seinem definitorischen Kern ausschließend – den Humor primär als „Weltperspektive“ und Persönlichkeitsdisposition verwendet. Es steht Fanatismus, Extremismus und Autoritarismus entgegen und geht mit der Fähigkeit einher, „andere Menschen und Auffassungen gelten zu lassen, ohne auf einen eigenen Standpunkt zu verzichten“, sowie „Kritik anzunehmen, Irrtümer zu erkennen und Kritik wertschätzend zu üben“ (S. 291). Differenziert untersucht der Autor nicht nur z.B. die lernförderlichen Wirk- und Einsatzmöglichkeiten des so verstandenen Hu-

mors in der pädagogischen Praxis (u.a. durch die Vorstellung der Orientierung des Humors im Kleinen an der regulativen Idee des „Großen Humors“, z.B. im Methodeneinsatz), sondern er bietet auch Möglichkeiten des Erwerbs eines solchen „Großen Humors“ an.

Als Fazit bleibt der Eindruck der lohnenden und gut lesbaren Lektüre eines ehrgeizigen, punktuell vielleicht auch etwas zu ambitionierten Projekts, dessen Anspruch und Gegenstand der Autor jedoch auf wohltuend differenzierte und realistische Weise immer wieder angemessen einzuordnen weiß; so auch am Ende der Arbeit, an die Schulze den Hinweis von Fritz März stellt, dass aus all den Darlegungen zur Bedeutsamkeit des Humors für die pädagogische Praxis und Theorie keineswegs der Schluss zu ziehen sei, dass der Humor „als ‚Prinzip‘ nun zu Tode geritten werden“ müsse, zumal dies, so Schulze, „dem Wesen gerade des ‚Großen Humors‘ ohnehin im Innersten widerspräche“ (S. 314).

**Dr. Sebastian Lerch**, Wissenschaftlicher Mitarbeiter, Universität Bamberg  
sebastian.lerch@uni-bamberg.de

Elvie Nern

### **Demenz. Das große Vergessen.**

Praxisbezogene Tipps und Hilfen für Angehörige und Pflegekräfte.

Frankfurt 2010 (Friedrich Verlagsmedien), 112 S.  
ISBN 978-3-937446-54-7

Demenz ist für unsere alternde Gesellschaft eine große Herausforderung. Diese Erkrankung be-

trifft immer mehr Ältere. Das stellt Angehörige und Pflegekräfte vor ganz neue Aufgaben im Umgehen mit einer Krankheit, die Erinnerungen und Bezüge auslöscht, die einen vertrauten Menschen fremd werden lässt. Für Angehörige ist es oft schwer zu ertragen, wie der demente Mensch entgleitet und sich immer mehr in eine Welt zurückzieht, zu der sie keinen Zugang mehr haben. Der Kranke hat gewissermaßen sein Leben und die Verantwortung dafür an andere übergeben. Umso wichtiger ist es, eine entsprechende Haltung dem Kranken gegenüber einzunehmen, diese abschiedliche Situation auszuhalten und so zu gestalten, dass die Würde des Kranken gewahrt bleibt. Ein wesentlicher Schritt dabei ist, die Krankheit anzunehmen und die Trauer über das Unausweichliche zuzulassen. Zugleich geht es aber auch um die Selbstsorge derjenigen, die Demenzkranke begleiten und betreuen. Es ist wichtig, sich nicht aufzuzehren, die eigenen Grenzen zu sehen und ernst zu nehmen. Es gilt, ein „normales Leben“ neben der Krankheit zu führen.

Hier ist das erfahrungsgesättigte und von einer empathischen Einstellung gegenüber den Kranken getragene Buch von Elvie Nern eine Hilfe. Elvie Nern begleitet demenzkranke Menschen in ihrem Alltag. Sie bringt ihre langjährigen Erfahrungen als Gesundheitsberaterin ein und gibt viele Anregungen und Tipps für die Art und Weise, mit Demenzen umzugehen. Die Lektüre vermittelt in gutem Sinne das Gefühl einer gewissen Leichtigkeit im Umgang mit dieser schweren Krankheit.

**Petra Herre**, pherre@deae.de  
petraherre@t-online.de

## Vor 25 Jahren Reisen bildet

Reisen bildet, sagt man. Auch die Erwachsenenbildung ist unterwegs, die evangelische eingeschlossen. Es geht überall hin, nach Palästina, in den Iran, nach Norwegen ...

Diese Reisen sind beliebt und schnell ausgebucht. Sie eröffnen tiefe Einblicke in Gesellschaft und Kultur des besuchten Landes, weil Kontakte zu Einrichtungen, Initiativen und Menschen mehr als ein oberflächliches Kennenlernen ermöglichen.

Es sind in der evangelischen Erwachsenenbildung regelrechte Labels entstanden. Eines ist „Literatur an Ort und Stelle“, initiiert vom Evangelischen Bildungswerk Bremen. Was als Bremer Bildungsurlaub begann, ist ein von einer breiten Kooperation getragenes Projekt geworden, das Orte und Landschaften erschließt, die für das Leben und das Werk eines Autors oder einer Autorin wichtig waren. 12 mehrtägige Reisen sind es in diesem Jahr.

1986, vor 25 Jahren, tobte eine heftige Debatte über Reiseangebote von Bildungseinrichtungen, die auch Eingang in den Nachrichtendienst der DEAE fand. Es wird aus einem Artikel der Wochenzeitung „Die Zeit“ zitiert, der über den Konflikt zwischen gewerblichen und nicht gewerblichen Reiseveranstaltern berichtet, wobei besonders die Volkshochschulen ins Kreuzfeuer der Kritik gerieten. Sie waren unliebsame Konkurrenten der „Gewerblichen“. Der Deutsche Volkshochschulverband hielt dagegen: „Studienreisen als Aufgabe der Erwachsenenbildung“, so der Titel eines Leitfadens von 1986 (Volker Otto).

Einige Monate später wurde im Nachrichtendienst der DEAE über 6 Seiten ein Gespräch zwischen dem damaligen DEAE-Geschäftsführer Rüdiger Stegemann und dem Pfarrer Wolfhart Koeppen, Geschäftsführer des Arbeitskreises Freizeit und Tourismus der EKD, zum Thema „Reisen in der Erwachsenenbildung“ abgedruckt. Darin überwiegen kritische Töne und moralisches Rasonnement: „Warum reisen die Leute überhaupt? (...) Es stehen weniger Bildungsinteressen im Zentrum als vielmehr kommunikative und gesellige Bedürfnisse (...) Viele wollen raus aus dem grauen Alltag ...“. Wie ist nun mit der offenkundig unbezähmbaren Reiselust umzugehen? Die Antwort: „Wäre es vermessen zu sagen, ein Lernziel des Reisens in der Erwachsenenbildung sollte sein, dass sich in einer Verbindung von Reflexion und Aktion, in Verarbeitung und Praxis, das Reismotiv sozusagen seiner selbst ansichtig wird.“

Nachdem mit ökologischen Bedenken, der Gefahr von „cultural troubles“ durch Touristen etc. die üblichen reisekritischen Verdächtigen durchdiskutiert wurden, liest man gesellschaftskritisch akzentuiert: „Eine kranke Gesellschaft kann keine gesunden Touristen hervorbringen. Der Alltag muss sich verändern, wenn sich das Reisen verändern soll.“ Und die EEB „darf nicht einfach so im Reiestrom mitschwimmen“.

Reisen bildet. Reisen macht Spaß. Und heute reisen alle ... Zeitungen, Parteien, Schulen, Bistümer, Kirchengemeinden, Gewerkschaften, Akademien, Bildungswerke, Museen ...: Bildungsreisen sind unhinterfragtes Angebot institutioneller und beigeordneter Bildung.

Petra Herre

### Impressum

#### forum erwachsenenbildung

profiliert – kompetent – evangelisch

44. Jahrgang, Heft 2/2011

ISSN 1433-769X, Best.-Nr.: feb 2/2011

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/Düsseldorf, Dr. Ulrike Heuer/Bremen, Dr. Karin Jurczyk/München, Dr. Birgit Rommel/Stuttgart, Dr. Gertrud Wolf/Frankfurt

**Redaktion:** Petra Herre (verantwortliche Redakteurin), Andreas Seiverth

**Satz:** paginamedia GmbH, Hemsbach

**Titelbild:** Klaus Stöber

#### 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 3/2011 (erscheint Oktober 2011):

Recht auf Bildung – Bildungsgerechtigkeit

Heft 4/2011 (erscheint Dezember 2011):

Kulturelle Bildung

# Generationen- dialog



Eva-Maria Antz, Julia Franz,  
Norbert Frieters, Annette Scheunpflug

## Generationen lernen gemeinsam

Methoden für die intergenerationaler Bildung

EB spezial, 11

2009, 149 S., 24,90 € (D)/47,50 SFr

ISBN 978-3-7639-3883-4

ISBN E-Book 978-3-7639-4457-6

Best.-Nr. 6001988

Auf der Basis von sechs zentralen didaktischen Grundorientierungen für generationenübergreifendes Lernen bietet das Handbuch detaillierte und strukturierte Beschreibungen und Anleitungen von über 50 Methoden für die Planung und Durchführung von intergenerationalen Bildungsveranstaltungen.



Julia Franz, Norbert Frieters, Annette Scheunpflug,  
Markus Tolksdorf, Eva-Maria Antz

## Generationen lernen gemeinsam

Theorie und Praxis intergenerationaler Bildung

EB Buch, 28

2009, 171 S., 24,90 € (D)/47,50 SFr

ISBN 978-3-7639-3882-7

ISBN E-Book 978-3-7639-3882-7

Best.-Nr. 6001987

Alters- und generationenübergreifende Begegnungs- und Lernprozesse werden angesichts des demographischen Wandels ein immer wichtiger werdendes Praxisfeld der Erwachsenenbildung. Der Band ermöglicht einen tiefen Einblick in die Theorie und Praxis des gemeinsamen Lernens in der Erwachsenenbildung. Neben der Darstellung verschiedener konzeptioneller Ansätze werden zahlreiche Praxisbeispiele aus der Bildungsarbeit sowie der Weiterbildung beschrieben.

### Paketpreis:

## Generationen lernen gemeinsam

EB Buch 28, EB Spezial, 11

2009, 320 S., 44,90 € (D)/76,- SFr

ISBN 978-3-7639-3895-7

Best.-Nr. 6004002

Die beiden Publikationen sind aus dem bundesweiten Entwicklungs- und Forschungsprojekt „Generationen lernen gemeinsam: Nachhaltigkeit“ entstanden, das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung von Anfang 2006 bis Ende 2007 gefördert wurde.

*Beide Bände sind sowohl solide Grundlage als auch reichhaltige Fundgrube für Praktiker in der Bildungs- und Gemeindefarbeit [...].*

BIBLIOTHEKSNACHRICHTEN

wbv.de

W. Bertelsmann Verlag

Bestellung per Telefon 0521 91101-11 per E-Mail [service@wbv.de](mailto:service@wbv.de)



# Elternkurs – Auf eigenen Beinen stehen

Eltern erfahren in vier Kurseinheiten alles über die Entwicklung ihres Kindes.



Doratheia Strichau/AEEB (Hg.)

## Ich bin so frei – wenn Kinder flügel werden

Für Mütter und Väter von Jugendlichen  
im Alter von 12 bis 16 Jahren

Elternkurs – Auf eigenen Beinen stehen

2009, 256 S., 69,90 € (D)/113,- SFr

ISBN 978-3-7639-4207-7

Best.-Nr. 6004015

Um Mütter und Väter zu unterstützen, den richtigen Weg für sich im Umgang mit der Tochter/dem Sohn in der Pubertät zu finden, haben Autoren dieses Modul des Elternkurses entwickelt.

Der Ordner für Kursleitende enthält Unterlagen und Anleitungen für die Kursleitung, Infomaterialien für Kursteilnehmende und Kopiervorlagen sowie eine CD-ROM. Die Unterlagen für die Kursteilnehmenden können direkt beim W. Bertelsmann Verlag bezogen werden.



Doratheia Strichau/AEEB (Hg.)

## • vertrauen • spielen • lernen

Für Mütter und Väter von Kindern in den  
ersten drei Lebensjahren mit CD-ROM

Elternkurs – Auf eigenen Beinen stehen

2009, 282 S., 69,90 € (D)/113,- SFr

ISBN 978-3-7639-4206-0

Best.-Nr. 6004013

Damit Mütter und Väter von Kindern in den ersten drei Lebensjahren erfahren worauf es ankommt, wie wichtige Weichenstellungen von Anfang an gelingen, hat die AEEB diesen Elternkurs entwickelt. Jede Kurseinheit hat einen Umfang von 2,5 Stunden.

Kombipaket Elternkurse

## Ich bin so frei + Vertrauen – spielen – lernen

Elternkurs – Auf eigenen Beinen stehen

2009, 538 S., 129,90 € (D)/207,- SFr

ISBN 978-3-7639-4208-4

Best.-Nr. 6004017

Ausführliche Informationen zu dem Elternkurs „Auf eigenen Beinen stehen“ finden Sie unter

**elternkurs.net**

**wbv.de**

W. Bertelsmann Verlag

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

