

forum erwachsenenbildung

profiliert – kompetent – evangelisch

Aktives Alter



Franz Kolland

Bildung und selbstbestimmte Lebensgestaltung im Alter

Andreas Motel-Klingebiel, Julia Simonson

Aktives Alter – Altern im Wandel

Dieter Gnahs

Lebensbegleitende Bildung – Lebenslanges Lernen

Maria Worf

Intergenerationalität und Bildung im Alter

Bildung Älterer

Empirische Studie über die Bildungsteilnahme von Älteren

Der Anteil älterer Menschen an der Bevölkerung nimmt zu. Ein Drittel der Österreicher/innen wird im Jahr 2060 über 65 Jahre alt sein.

Die empirische Studie untersucht das Bildungsverhalten Älterer und beleuchtet den Zusammenhang zwischen Bildung und sozialer Inklusion. Sie arbeitet heraus, welche Faktoren die Bildungsbeteiligung älterer Menschen begünstigen und wie sich Bildung im Alter auf Faktoren wie Gesundheit und soziales und politisches Engagement auswirkt. Best-Practice-Projekte geben Erwachsenenbildnern Anregungen für die Planung und Durchführung von Bildungsveranstaltungen.

Ausgezeichnet mit dem österreichischen Staatspreis für Erwachsenenbildung.



Franz Kolland, Pegah Ahmadi

Bildung und aktives Altern

Bewegung im Ruhestand

2010, 180 S., 29,90 € (D)

ISBN 978-3-7639-4287-9

ISBN E-Book 978-3-7639-4288-6

Best.-Nr. 6004056

wbv.de

W. Bertelsmann Verlag

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



Liebe Leserinnen und Leser,

soeben hat der schwedische Ministerpräsident Reinfeldt sich für das Arbeiten bis zum 75. Lebensjahr ausgesprochen. In Deutschland hat ein 75-jähriger Professor vor dem BVerwG Leipzig erfolgreich gegen das altersbedingte Ende seiner Bestellung als öffentlicher Sachverständiger geklagt. Die EU hat 2012 als Jahr „Aktiven Alterns und der intergenerationellen Solidarität“ ausgerufen. Es soll dafür werben, dass Menschen länger und effektiver erwerbstätig sind und dass sie auch als Ältere am gesellschaftlichen Leben aktiv teilhaben. In staatlichen Programmen und gesellschaftlichen Diskursen wird zudem die Verpflichtung zur Aktivität für die ältere Generation betont, die – zumindest in einigen Regionen – von Wohlstand und langem Frieden nach 1945 stark profitiert hat.

Mit der Verlängerung der Lebenserwartung in hoch entwickelten Wohlfahrtsstaaten drohen aber auch Einschränkungen, Versorgungsprobleme, Diskriminierungserfahrungen. Deckungslücken in der Pflege und die Sorge um menschenwürdiges Leben bis zuletzt lösen Ängste aus. Die UN rufen nach einer Gesellschaft, die allen Altersgruppen gerecht wird; Überwindung von Diskriminierungen Älterer gehört zu den Kriterien einer vielfältigen, inklusiven Gesellschaft, in der Junge wie Alte ihre bürgerlichen Rechte und Pflichten genießen können.

Wie die widerstreitenden Perspektiven, sozialen Lagen und individuellen Altersbilder zu gewichten sind, welche Herausforderungen für die Erwachsenenbildung entstehen und wo diese wiederum innovative Wege geht, thematisiert der Schwerpunkt dieses Heftes. Auch in den anderen Rubriken, die Erwachsenenbildungspraxis, Veröffentlichungen und didaktisches Material vorstellen, ist das Thema „Aktives Altern“ präsent.

Angesichts der Folgen von Leistungsdruck und Konkurrenzkampf schon in der jüngsten Generation und für viele Menschen „mitten im Leben“ (Burn-out-Syndrom) könnte man fragen, ob in der Debatte über Altern, lebenslanges Lernen, Bildungsbereitschaft und tätiges Leben solche Schattenseiten der „Wissensgesellschaft im globalen Marktgeschehen“ genügend bedacht werden. Hierin könnte eine relevante Aufgabe im intergenerationellen Lernen liegen.

Evangelische Erwachsenenbildung hat neben dem Auftrag zu fachlich-professioneller Solidität auch das Mandat, gegen den Strich zu bürsten und alternative Perspektiven zu „allgemein anerkannten“ Trends aufzumachen. Entsprechende Akzente, die in das The-

ma Bildung im Alter eingebracht werden können, wären die mutige, ja freudige Akzeptanz des Scheiterns, das Ja zur Langsamkeit älterer oder ganz junger Menschen, das Eröffnen von Zeit und Raum für Sinnfragen. Auch das veranschaulichen verschiedene Beiträge dieses Heftes.

Ein Artikel in der „taz“ über Perspektiven Älterer in der Erwerbsgesellschaft stellt heraus: Einsichten in die spezifische Leistungsfähigkeit Älterer nach der neueren Hirnforschung und das wachsende wirtschaftliche Interesse an einer längeren Lebensarbeitszeit sind nur die eine Seite der Medaille. Qualität und Altersangepasstheit von Arbeitsbedingungen sowie kontinuierlich gewährte Chancen auf kulturelle, soziale, geistige Teilhabe sind ihre andere Seite. Dann, so verheißt die Titelzeile des Beitrags, gibt es: „Tolle Ideen auch noch mit 50“. Diese Ansage stellt (sicher ungewollt) die Leistungsfähigkeit und Kreativität der gesellschaftlich besonders aktiven und einflussreichen Generation 50+ infrage. Sie löst – zumindest bei der Redakteurin dieses Heftes – Zweifel aus – die sie vorher gar nicht hatte, auch nicht in Bezug auf ihre eigenen „noch vorhandenen“ Potenziale.

Vielleicht ist das ein weiterer Aspekt, der mit dem Thema „Aktives Alter“ und Erwachsenenbildung zu bedenken ist: dass niemand vorschnell zweifeln sollte an den schöpferischen Fähigkeiten aller Menschen in allen Lebensphasen und -lagen. In diesem Sinn hoffe ich bei dieser ersten von mir verantworteten Ausgabe des forum eb, dass die kommenden Hefte Sie hier und da auf „tolle Ideen“ bringen, selbst mit 50 und älter (☺).

Den Autorinnen und Autoren ist zu danken. Sie berichten über spannende Ergebnisse aus Forschung und Praxis der Erwachsenenbildung.

Hingewiesen sei noch auf einen weiteren inhaltlichen Akzent des Heftes: In verschiedenen Rubriken wird auf die Bekämpfung des nazistischen Erbes mit den Mitteln der Erwachsenenbildung eingegangen.

Eine anregende Lektüre wünscht Ihnen

Sabine Plonz



Dr. Sabine Plonz,
Theologin, wissenschaftliche Referentin der DEAE im Comenius-Institut e.V.,
Schreiberstr. 12,
48149 Münster,
plonz@comenius.de
www.sabine-plonz.de

Evangelische Erwachsenenbildung

Arbeitsfelder

Theologische Bildung, Religiöse Bildung

Friedrich Schweitzer Menschenrecht Bildung – Sieben Thesen aus evangelischer Sicht 6

Kreativität, Bildung im Alter

Annegret Zander Die andere Schule des Lebens: Clown-Azubis im Altenheim 7

Politische Bildung

Karl-Heinz Maischner Nächstenliebe verlangt Klarheit. Kirche für Demokratie – gegen Rechtsextremismus 10

vor Ort

Im Gespräch: Gerrit Heetderks 13

Standpunkte

50 Jahre DEAE – Aus den Grußworten zur Jubiläumstagung 16

Bildung kompakt

Europa

Hélène Clark Europäische Bildungspolitik und das „Menschenrecht Bildung“ 42



Gerrit Heetderks



Thema: Aktives Alter

Franz Kolland

Bildung und selbstbestimmte Lebensgestaltung im Alter

Aktives Altern, eine Zielsetzung aktueller europäischer Politik, ist auch eine Folge der Geschichte des Wohlfahrtsstaates. Der Beitrag reflektiert über Lebenslanges Lernen bis ins hohe Alter, das differenzierte Bildungsverhalten bzw. die Bedarfe Älterer und die Relevanz von (nicht qualifikationsgerichteter) Bildung für die Einzelnen und die Gesellschaft. Er plädiert für eine gesellschaftliche Vereinbarung in Form einer „Bildungscharta“.

Seite 18

Andreas Motel-Klingebl, Julia Simonson

Aktives Alter – Altern im Wandel

Zu Lebenssituationen, Lebensgefühlen, Bildung und Engagement älterer Menschen

Der Deutsche Alterssurvey weist einerseits positive Trends bei Lebenssituationen und -gefühlen Älterer nach, markiert aber auch, wo sich objektive und subjektive Umstände sowie das gesellschaftliche Beteiligungsverhalten der älteren Generation ausdifferenzieren: nämlich entlang an bildungsbedingten und sozialen Gegensätzen. Dies gilt es in Politik und Erwachsenenbildung zu berücksichtigen.

Seite 23

Dieter Gnahs

Lebensbegleitende Bildung – Lebenslanges Lernen

Programmatik und neue Bildungsformate

Das Konzept des Lebenslangen Lernens (LLL) und – damit verbunden – neue Verzahnungen von Lernorten und -methoden reagieren auf die Anforderungen der Wissensökonomie. Der Autor diskutiert seine wichtigsten Merkmale und weist auf gesellschaftliche Konfliktlinien hin. Neue Lernformate, die soziale Lernhindernisse mit bearbeiten, werden exemplarisch vorgestellt. Klar wird: Weiterbildung selbst muss viel dazulernen.

Seite 26

Bildung aktuell

Lothar Harles Nachhaltigkeit politischer Bildung – mit welchen Ressourcen? 44

Distance Learning

Rüdiger Wild Web 2.0 im Fernstudium – neue Beteiligungschancen für virtuell Lernende 46

Service

Termine 49

Arbeitshilfen 50

Publikationen 51

Film des Monats 53

Rückblick – vor 25 Jahren 54

Impressum 54



Film des Monats März
Take shelter
(Ein Sturm zieht auf)

Thema: Aktives Alter

Maria Worf

**Intergenerationalität und Bildung im Alter
Spannungsfelder zwischen Theorie und Praxis in intergenerationalen Lern- und Plankungskulturen**

Intergenerationales Lernen kann eine wichtige Komponente von Bildung im Alter sein. Doch worum handelt es sich dabei genau? Wie unterscheidet es sich von alltäglichen Begegnungserfahrungen? Die Autorin stellt Ergebnisse einer wissenschaftlichen Untersuchung vor, für die Bildungsprogramme ausgewertet und Expertinnen-Interviews geführt wurden. Es zeigt sich, dass die Anbieter intergenerationalen Lernen und lebensphasenübergreifende Formate klarer unterscheiden sollten.

Seite 31

Reinhold Knopp

**Wohnen und Mitmachen:
Altersgerechte Wohnquartiere und die gesellschaftliche Wirksamkeit Älterer durch Partizipation**

Angesichts der demografischen Entwicklung wird nach einer spezifischen Gestaltung von Wohnquartieren gefragt, die älteren Menschen Chancen zur Teilhabe am gesellschaftlichen Leben bieten. Dies betrifft viele „kleine Themen im Nahraum“, aber auch grundsätzlichere Fragen nach kommunalpolitischen Prioritäten. Der Bildungsarbeit kommt in diesem Zusammenhang die Aufgabe der Unterstützung partizipativen Handelns (im Alter) zu.

Seite 36

Sabine Plonz

**Alt und autonom: Das Denken leben, das Leben denken
Das Beispiel von André Gorz und seiner Partnerin Dorine**

Eine überraschende und anregende Begegnung im Kontext der Frage nach Bildung im Alter: André Gorz und sein „Brief an D. – Geschichte einer Liebe“. Kurz nach der Übersetzung ins Deutsche geht der 84-jährige Philosoph mit seiner Frau Dorine in den Freitod. Der Beitrag denkt darüber nach, was ihre Intellektuellenbiografie über Alter, Bildung und die Vita activa zu sagen hat, und stößt auf Sinnfragen.

Seite 40

Arbeitsfelder der DEAE

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

Theologische Bildung, Religiöse Bildung

Menschenrecht Bildung – Sieben Thesen aus evangelischer Sicht



Die folgenden Thesen stellte der Autor bei der Feier des 50-jährigen Bestehens der DEAE in der Humboldt-Universität zu Berlin vor (Red.).

Friedrich Schweitzer

Manchen wird es als Widerspruch erscheinen, wenn ich hier so pointiert aus evangelischer Sicht zum „Menschenrecht Bildung“ spreche. Denn Menschenrechte gelten für alle, ganz unabhängig von Geschlecht, Nationalität und eben auch von der Religionszugehörigkeit. Dem kann ich nur zustimmen und mache daraus gern meine erste These:

1. *Menschenrechte gelten allgemein – jeder Mensch hat ein Recht auf Bildung!*

Dem möchte ich nun aber gleich eine zweite These zur Seite stellen:

2. *Menschenrechte brauchen ein Fundament in den Überzeugungen der Menschen, die sich daran orientieren sollen.*

Dass Menschenrechte schon dadurch ihr Ziel erreichen, dass sie zu Papier gebracht werden, hat sich als fataler Irrtum erwiesen. Die bloß verbale Anerkennung von Rechten führt noch nicht

allzuweit. Erforderlich ist ein inneres Engagement, damit sich Menschen für die praktische Realisierung solcher Rechte einsetzen. Und genau dazu sind Überzeugungen notwendig.

Meine dritte These zielt wiederum auf solche Überzeugungen, nun aber in inhaltlicher Hinsicht:

3. *Aus christlicher Sicht ist Bildung eine Frage der menschlichen Würde. Und die Würde des Menschen beruht auf seiner Gottebenbildlichkeit, die ihm von Gott verliehen und geschenkt wird.*

Durch die Begründung von Gott her ist die Menschenwürde unveräußerlich und kommt allen Menschen zu. Für den christlichen Schöpfungsglauben sind alle Menschen gleichermaßen Gottes Geschöpfe und mit gleicher Würde begabt. Nach heutigem Verständnis liegt darin ein wichtiger Grund, warum sich die Kirche im Bereich der Bildung engagiert. Auf diese Weise verleiht sie dem Zusammenhang von Glaube und Bildung sichtbaren Ausdruck. Insofern ist Bildung ein Wesensmerkmal von Kirche. Meine vierte These soll den Zusammenhang von Menschenwürde und Bildung weiter präzisieren.

4. *Wir müssen noch immer lernen, traditionelle Grenzen in unserem Bildungsverständnis zu überwinden, heute ganz besonders im Blick auf das Erwachsenenalter.*

Lange Zeit galt ja, dass Bildung eigentlich mit Schule gleichzusetzen sei. Wirklich gebildet war, wer sein Abitur in den berühmten 13 Fächern des im 19. Jahrhundert entstandenen Fächerkanons absolviert hatte. In der Gegenwart haben wir mehr und mehr einzusehen gelernt, dass Bildung viel weiter reicht als Schule. Sie beginnt spätestens bei der Geburt des Menschen, und die ersten Lebensjahre sind als die vielleicht wichtigste Bildungszeit im Leben überhaupt anzusehen. Diese Einsicht ist wertvoll und gut. Sie lässt aber offen, was das für das Erwachsenenalter bedeutet. Ist die Entgrenzung des Bildungsverständnisses im Blick auf das Erwachsenenalter nicht genauso wichtig? M.E. brauchen wir noch immer eine entschiedenere Entgrenzung des Bildungsver-

ständnisses, ganz besonders im Blick auf das Erwachsenenalter!

Manche werden hier natürlich sogleich an die inzwischen allgemein akzeptierte Forderung des lebenslangen Lernens denken. Weil dieser Hinweis aber als Antwort noch nicht hinreicht, formuliere ich eine fünfte These:

5. *Auch das Lernen im Erwachsenenalter findet sein Maß nicht allein in den Anforderungen von Wirtschaft und Technik, sondern übergreifend in der umfassenden Würde eines jeden Menschen.*

Evangelisches Bildungsdenken setzt sich deshalb gegen jede Verzweckung von Bildung zur Wehr. Sie verweist auf das Doppelgesicht auch des lebenslangen Lernens – als bleibender Einsatz für Humanität auf der einen Seite und auf der anderen Seite als beständiger Zwang, die eigene Employability zu steigern. Bildung als Standortfaktor und als Remedium für Arbeitslosigkeit ist wichtig, aber Bildung ist notwendig mehr. Sie ist ein Weg zur Verwirklichung des Menschen in seiner Menschlichkeit selbst – eines jeden Menschen. Dafür muss Evangelische Erwachsenenbildung eintreten, wenn sie von der gottgeschenkten Menschenwürde ausgeht.

Meine sechste These nimmt dies ganz ernst. Ich muss ihr eine kurze Erläuterung vorausschicken: Lange Zeit galt Bildsamkeit als sehr begrenztes Gut – die für wahrhaftige Bildung erforderliche Anlage schien auf etwa 10% der Bevölkerung beschränkt – auf diejenigen nämlich, die bis vor etwa 50 Jahren das Gymnasium absolvierten. Dieser Bildungselitismus ist inzwischen zum Glück überwunden. Aber wie weit reicht die Entgrenzung des Bildungsverständnisses eigentlich dann, wenn es beispielsweise um Menschen mit Behinderung geht? Der Ansatz von Bildungsgechtigkeit als Befähigungsgerechtigkeit (*capability approach*) stellt deshalb einen entscheidenden Fortschritt dar. Meine sechste These heißt daher:

6. *Alle Menschen haben Gaben, und was ihnen gerecht wird – gerade auch bei den Bildungsangeboten –, lässt sich nur an den Bildungsbedürfnissen der einzelnen Menschen bemessen.*

In dieser Hinsicht gibt es noch viel zu lernen – für die Bildungspolitik, aber auch für die Erwachsenenbildung. Wir brauchen Bildungsangebote für alle Erwachsenen, ohne Ausnahme!

Meine siebte und letzte These zielt auf einen Bereich, der heute immer mehr an den Rand gedrängt zu werden droht: religiöse Bildung – gerade auch im Bereich der Erwachsenenbildung.

7. Religiöse Bildung ist ebenfalls ein Menschenrecht – sie ist ein Ausdruck der Religionsfreiheit, die ja keineswegs allein die Freiheit bedeutet, auch ohne Religion leben zu dürfen, sondern ebenso die Freiheit zur Religion, zur öffentlichen Religionsausübung, wie es im Grundgesetz heißt.

Damit Menschen dieses Grund- und Menschenrecht der Freiheit zur Religion in Anspruch nehmen können, brauchen sie Möglichkeiten der religiösen Bildung – ein Leben lang, wie schon Martin Luther es beschrieben hat.

Damit schließt sich der Kreis. Bei der religiösen Bildung nimmt die Evangelische Erwachsenenbildung Religionsfreiheit als Menschenrecht in Anspruch, um ihren Beitrag zur religiösen Bildung zu begründen. Und damit trägt sie zugleich bei zum Aufbau und Erhalt von Überzeugungen, derer es bedarf, dass Bildung insgesamt als Menschenrecht verwirklicht werden kann – dass Menschen Überzeugungen ausbilden können, die sie dazu motivieren, sich genau dafür einzusetzen, dass jeder Mensch zu seinem Recht kommt, auch in und durch Bildung. Evangelische Erwachsenenbildung reicht über religiöse Bildung hinaus, aber sie ist insgesamt begründet in der Würde des Menschen, um dessen Geschöpflichkeit sie weiß.

Literaturhinweis

Friedrich Schweitzer, Menschenwürde und Bildung. Religiöse Voraussetzungen der Pädagogik in evangelischer Perspektive (Theologische Studien NF 2), Zürich 2011

Prof. Dr. Friedrich Schweitzer
Lehrstuhl Religionspädagogik,
Universität Tübingen
Vorstandsvorsitzender des
Comenius-Instituts, Münster
friedrich.schweitzer@uni-tuebingen.de

Kreativität, Bildung im Alter

Die andere Schule des Lebens: Clown-Azubis im Altenheim



Annegret Zander

Der Rauch ist leider schon verfliegen. Der Philosoph Richard David Precht vertrat im Dezember 2011 bei „Anne Will“ die These, jeder Rentner solle verpflichtet werden, nach dem Eintritt in den Ruhestand fünfzehn Stunden pro Woche ehrenamtlich zu arbeiten. „Die Gesellschaft habe die Verpflichtung, die Älteren zu unterstützen – aber diese hätten genauso eine Verpflichtung für die Gesellschaft, sagte Precht...“, Dass Rentner glauben, nach ihrem Eintritt in den Ruhestand zwanzig, dreißig oder gar vierzig Jahre ohne Aufgabe in der Gesellschaft zu leben, sei die Mentalität von verzogenen Kindern.“ (Zitiert aus Welt online 8.12.2011)

Der Gedanke ist provokant, aber nicht neu – und vor allem nicht unsinnig. Der Psychiater Klaus Dörner verweist in seinem Buch „Leben und sterben, wo ich hingehöre. Dritter Sozialraum und neues Hilfesystem“ (Neumünster, 2010) auf die Tatsache, dass sich ein weiteres Drittel der Bevölkerung ehrenamtlich bzw. freiwillig engagieren würde, wenn man sie persönlich dazu einladen würde. Ich meine wie Precht und Dörner, dass wir bis ins hohe Alter das Recht und die Pflicht zur sozialen Teilhabe und Mitverantwortung haben. Mit Gewinn für alle Beteiligten. Daher befürworte ich ein breit angelegtes freiwilliges Engagement, wenn die Freiwilligen dabei begleitet, unterstützt und gegebenenfalls qualifiziert werden. Ein Leben lang, bis ins hohe Alter, brauchen wir gezielte Wissensbildung, Altersbildung, Persönlichkeitsbildung, Sinnbildung und Glaubensbildung für ein angstfreies Älterwerden – persönlich und in der Gesellschaft. Es geht also um mehr als darum, an der Senioren-Uni die Wissenslücken zu füllen. Ein neues Angebot, das diese vielen Facetten von Bildung im Alter mit dem Interesse an ehrenamtlichem, sozialem Engagement auch älterer Menschen verbindet, stelle ich im Folgenden vor.

Langzeitfortbildung „Clownin / Clown im Altenheim“

Im Evangelischen Bildungszentrum für die zweite Lebenshälfte (ebz) in Bad Orb widmen wir einen großen Teil unserer Angebote der Qualifizierung und Unterstützung von freiwillig Engagierten und solchen, die es werden wollen. Dabei haben wir mit Menschen – überwiegend Frauen – aus allen Bildungsschichten zu tun. Im Alter zwischen Ende 40 bis über 70 möchten sie sich qualifizieren, um einen Teil ihrer Zeit für andere da zu sein. Seit Kurzem bieten wir dafür die in Deutschland in ihrer Art bislang einzigartige Qualifizierung zur „Clownin / Clown im Altenheim“ an.

Wir qualifizieren Personen, die bereit sind, sich selbst aufs Spiel zu setzen und mit anderen ins Spiel zu kommen, für eine besondere Form des Besuchsdienstes in Altenheimen. Neben gerontologischen und theologischen Grundlagen spielt das Clownstraining eine zentrale Rolle. Dementsprechend setzt sich das Ausbildungsteam aus der Clownin und Theologin Dr. Gisela Matthiae, Gabi Erne, Clownin im Altenheim und Annegret Zander, Pfarrerin und Improvisationslehrerin zusammen. Die Kunst des aufmerksamen Miteinanders, ein Gespür für eine Situation und ihre Möglichkeiten zu entwickeln, kann man lernen. Dass man dabei durchaus an die eigenen Grenzen gerät, versteht sich von selbst und ist Teil des Spiels.

Die Lücke füllen: Sinnbildung

Wir setzen bei einer typischen Erfahrung älter werdender Menschen ein. In unserer Gesellschaft wird der Sinn des Lebens über Familie, Besitz und Arbeit definiert. Was ist, wenn einer dieser Bereiche oder alle wegfallen? Vor dieser Frage stehen viele Menschen, besonders ab etwa 60 Jahren. „Ich möchte etwas für andere tun, aber ich will auch für mich selbst etwas davon haben.“ Was wie ein Zitat von Sylvia Kade (Altern und Bildung. Eine Einführung. 2006) klingt, ist fast einhellig die Motivation unserer Teilnehmenden. Besonders diejenigen, die nicht mehr im Berufsleben stehen, wollten ihrem Leben einen Sinn hinzufügen, der über das eigene Wohlergehen hinausgeht. Darum wagen sie sich in das Aben-

teuer einer einjährigen Ausbildung zur Begegnungs-Clownin. Und sie haben Sinn in dieser riskanten Unternehmung gefunden: Grenzerfahrungen gemeistert, Freude geweckt und gefunden, alte Menschen nachhaltig dabei unterstützt, wieder mehr ins Leben zu kommen, Glaubensfragen neu gestellt und beantwortet. Denn, um ein Missverständnis gleich auszuräumen: Die Clowns gehen nachher nicht ins Altenheim, um kleine Vorführungen mit Späßchen und Jonglage auf der Bühne zu präsentieren. Die Auszubildenden riskieren sich selbst, indem sie als Clown der bettlägerigen Frau, die kaum noch Regungen zeigt, der Kaffeerrunde im Aufenthaltsraum und dem Pfleger auf dem Weg zum nächsten Einsatz begegnen und sich achtsam auf sie einlassen.



Ab in die Clown-Schule: Persönlichkeitsbildung

Das Training bringt durch Übungen mit einzelnen Partnern und in der Gruppe körperlich erfahrbar das Geschenk, neue Seiten an sich zu entdecken, Rollen zu spielen und wieder abzulegen. In der Figurenfindung treten ungeahnte Persönlichkeiten zutage. Die ungeliebten Seiten der Teilnehmenden können sich Luft machen. Ich darf mich älter oder jünger machen und ausprobieren, was das bedeutet. Die neuen Figuren sind menschliche Wesen mit guter und schlechter Laune, mit Macken und Ticks. Allesamt liebenswert und anrührend.

Außerdem können Clowns etwas, was uns im Alltag meist verwehrt bleibt: Sie können direkt und ohne Umschweife zum Wesentlichen kommen. Sie müssen sich nicht erst durch zahlreiche Konventionen arbeiten. Sie fühlen mit, kommen neugierig nah und verschenken ihr Herz auf der

Stelle. Eine Fähigkeit zeichnet sie besonders aus: Das Scheitern gehört – wie bei uns allen – zu ihrem Alltag. Der Zug wird

„Ich bin gekommen, um den Frühling zu suchen, haben Sie vielleicht den Frühling gesehen? Nein? Ich hab auch mein Blümeli verloren. Helfen Sie mir, es zu rufen? Blüüüüüme-li!“ Blümeli zockelt herein in das Pflegezimmer und gesellt sich zu Kalinka. Frau Rieglein (Name geändert) liegt im Bett und strahlt. Blümeli hat ein Gedicht vorbereitet. Während sie sich „aufbaut“, zieht Kalinka ein langes blaues Band aus der Tasche ihrer Kittelschürze. „Da müssen Sie mir mal helfen, Frau Rieglein, und das Band ganz fest halten.“ Frau Rieglein greift fest zu und Blümeli beginnt: „Frühling lässt sein blaues Band wieder flattern durch die Lüfte...“ Frau Rieglein spricht mit, riecht an der Tulpe, die die beiden mitgebracht haben, und winkt später zum Abschied.

verpasst, die Handtasche geht auf und entleert ihren Inhalt, der Liebste geht fort. Aber zum Handwerkszeug der Clowns gehört mehr als die Konfrontation mit Missgeschicken. Denn bei ihnen ist Scheitern zwar erlaubt, doch es wird nicht als letzte Wahrheit akzeptiert. Unermüdlich suchen sie eine neue Lösung, nichts – und sei es noch so absurd – bleibt unversucht. Wer das verinnerlicht, so zeigen unsere Kurserfahrungen, geht danach anders durchs Leben. All das muss und kann man üben. Hier reicht Theorie niemals aus. Wer durch diese Schule ging, findet auch im privaten Leben neue Seiten an sich und entwickelt bislang noch nicht gedachte Lösungen für den Alltag und die Höhen wie Untiefen des Lebens und Älterwerdens.

Dem Herzen und der Neugier folgen: Altersbildung

Mit dieser Lebenshaltung bringen Clowns Segen in eine Welt, die von vielen als der Abstellplatz der Gescheiterten gesehen wird. Das Altenheim wird durch die Medien und Erzählungen aus dem Bekanntenkreis hartnäckig als Negativ-

folie des Alt-Seins gezeichnet. Denn hier „enden“ die, die sich nicht mehr selbst helfen können. Angesichts dieser Altersbilder müssen die angehenden Clowns das Gegenteil von dem einüben, was wir als Gesellschaft tun, wenn wir in die Alten- und Pflegeheime schauen: Sie stauen, sie freuen sich, sie entdecken interessiert die Details des Alltags alter Menschen. Und verwandeln sie im Spiel. Eine Verbandsrolle wird zum Frühlingsflatterband, ein Pflegebett zum Boot auf blauer See. Wo sonst hilflose Angehörige vor lauter Unsicherheit nur aus ihrem Alltag erzählen, ohne nach den Neuigkeiten im Heim zu fragen, finden die Clowns die Lieblingslieder heraus und singen aus vollem Herzen mit den Besuchten. Sie stauen über Fotos und Kuchenstücke und streicheln die faltige Hand sanft mit einer Feder.

Der Schritt in diese Welt ist riesig. Sobald er geschafft ist, tritt das Staunen auch in Sachen Altwerden ein. Denn nun werden alte Menschen als Gegenüber erlebt mit einer Geschichte, einer Gegenwart und Hoffnung. Für alle, die durch unsere Ausbildung gegangen sind,

„Es ist schön, die spielerische Leichtigkeit zu entdecken und zu leben. In meiner Rolle als Mathilde (68, mit neuer Hüfte) ist mir wichtig: angeschlagen und zugleich neugierig, was das Leben bereithält.“

Petra, 54

„Meine neue ‚Freundin‘ habe ich lieb gewonnen. Sie durchbricht Schranken, motiviert und schenkt Freude.“

Ute, 48

„Alt! – na und? Der Clown weckt so viel versteckte Lebendigkeit!“

Bärbel, 68

hat das Alter seinen Schrecken verloren. Sie gehen jetzt neugierig und mit neuen Ressourcen darauf zu. Auch die gezielte Wissensbildung zu Dimensionen des Alter(n)s, Gesundheit und Krankheitsbildern sowie Situation und Strukturen in Pflegeheimen spielt hier eine wichtige Rolle.

„Ach du großer Gott“: Glaubensbildung

Die Einzigartigkeit unserer Ausbildung liegt in der theologischen und spirituellen Grundlegung all unserer Arbeit. Und wenig scheint mir geeigneter als eine Clownstheologie, um den eigenen Glauben im Älterwerden noch einmal frisch zu befragen, das Gute zu behalten und die Lücken mit neuen Entdeckungen zu füllen. Die Praxis als Clown verkörpert gleichsam die Jahreslosung für 2012: „Meine Kraft ist in den Schwachen mächtig“ (2. Kor. 12, 9). Wir stellen in unserer Ausbildung durch tägliche spirituelle Impulse, Kurzvorträge und Übungen zu Gottesbildern, Humor in der Bibel und spielerischer Umsetzung biblischer Tex-



te so manches Glaubensbild zur Disposition. Die Komik spielt hier eine wesentliche – zunächst vielleicht befremdliche, dann aber befreiende Rolle. „Gott erweist sich ... als irritierende und erheiternde Kraft, die gerade so neue Erfahrungen und Erkenntnisse und heilsames Leben schafft, uns unabsehbar und unverfügbar aus der Ordnung holt und neue Lebensmöglichkeiten erschließt.“ (Gisela Matthiae in <http://www.clownin.de/theorie.html>)

Wie geht es weiter?

Die ersten Clowninnen sind inzwischen fleißig und freudig unterwegs in Altenheimen. Was sie erlernten, steht nun auf dem Prüfstand des Alltags. Wie bei jedem freiwilligen Engagement. Wo möglich, sind sie zu zweit im Einsatz. So kann man sich gut vorbereiten, hinterher austauschen und sich während des Besuchs „die Bälle zuwerfen“ oder aus brenzligen Situationen retten. Wir werden uns in Kürze zu einem Vertiefungskurs treffen. Wir werden für Begeben-

„Grooooooooooßer Gohot wir lohoben diiiiiich!“ Kalinka-im-Saft trifft auf Mathilde. Der geht's heute nicht gut. Die Hüfte tut weh, der Koffer ist schwer. Das Herz auch. Sie jammert ein bisschen. Wimmert fast ein Liedchen. Kalinka versucht es mit Aufmuntern. Tanzend schmettert sie das Loblied. Mathilde sackt noch mehr in sich zusammen. So wird es eine Weile hin und her gehen, bis sich Kalinka selbst ganz verzweifelt und klein mit einem winzig kleinen verzagten „Großergottwirlobendich“ zu Mathilde hockt. Und da wendet sich plötzlich das Blatt. Mathilde fühlt sich verstanden.

heiten, in denen es schwierig wurde, in Rollenspielen spielerisch neue Lösungsmöglichkeiten finden. Ohne es verklären zu wollen: Die beglückenden Erfahrungen genauso wie die Grenzerfahrungen erleben die Beteiligten auf beiden Seiten als Bereicherung.

Die Idee, zu verstärktem sozialem Engagement aufzurufen und es durch Bildungsangebote zu begleiten und zu unterstützen, hat Relevanz für die Gesellschaft. Das Ergebnis: Ein sich immer wieder veränderndes Selbstbild und – in unserem Beispiel – Altersbild bereitet die Einzelnen auf ihr eigenes Älterwerden und ihre Endlichkeit vor. Es eröffnet zugleich eine entspannte Sicht auf das Alt-Sein, die unsere Gesellschaft gut gebrauchen kann.

Annegret Zander

Pfarrerin, leitet das Evangelische Bildungszentrum für die zweite Lebenshälfte und schreibt ein Blog zu diesem Themenfeld.
ebz.badorb@ekkw.de
www.ebz-bad-orb.de
www.clownin.de



Mathilde hat's mit der Hüfte, aber ein Walzer fährt ihr genau dort hinein. Rosalie ist eine Dame. Immer. Frau Lottchen ist eigentlich ganz schüchtern, aber bei Würstchen mit Kartoffelsalat wird sie wild. Kalinka putzt für ihr Leben gern und singt, wie ihr der Schnabel gewachsen ist. Chantalles heimliche Leidenschaft ist Schokoladeneis. Willibalds Knie schmerzt, aber um eine Antwort ist er nie verlegen. Frau von Huhns Leben steckt in ihrer Handtasche. Rosamunde wurde von Otto verlassen, aber im Tanze wandelt sich der Schmerz.

„Mein Herz taramtamtam schlägt nur für dich, taramtamtam, ja nur für dich, taramtamtam und das aus Liiiiiebe!“ Felicitas und Chantalle öffnen ihr Herz, singen ihre Lebens- und Menschenliebe heraus und verschenken ihr Herz. Frau Wiklaff grinst, strahlt, streckt die Hand aus nimmt das weiche Filzherz in die knotige Hand. Das ist mehr, als sie sonst tut.



Soweit einige Szenen und Impressionen aus unserem Kurs – alle Namen wurden geändert.

Politische Bildung

Nächstenliebe verlangt Klarheit Kirche und Evangelische Erwachsenenbildung in Sachsen für Demokratie – gegen Rechtsextremismus



Karl-Heinz Maischner

Die Enthüllungen der letzten Monate zum rechtsextremen Terror in Deutschland und die sichtbar werdende Unterschätzung und Verharmlosung des Rechtsextremismus besonders durch konservative Politikerinnen und Politiker zeigen in erschreckender Deutlichkeit, wie unabdingbar politische Bildungsarbeit ist. Die EEB Sachsen stellt sich dieser Aufgabe seit Langem in der Leitung der *Arbeitsgemeinschaft Kirche für Demokratie gegen Rechtsextremismus* (im Folgenden AG genannt). Nach 1989 hatte das Thema Rechtsextremismus in den Kirchen in Sachsen nur in wenigen Aktionen und Veröffentlichungen eine Rolle gespielt. 2005 gründeten dann einige Engagierte aus kirchlichen Dienststellen zusammen mit dem *Kulturbüro Sachsen e.V.* die AG.

„Ziel [...] ist die Vertiefung der Problematik Rechtsextremismus und Gefährdung der Demokratie innerhalb der Kirche/n selbst. Christliche Gemeinden müssen sich auf Grund ihres biblischen Welt- und Menschenbildes zwingend mit der rechtsextremen Ideologie auseinandersetzen. Dazu gehören Informationen, Diskurse, die Aneignung von Wissen und der Austausch von Erfahrungen genauso wie das Aufnehmen menschenbedrohender Themen in spirituelle Veranstaltungen.“ (AG Kirche und Rechtsextremismus, 2005)

Von Anfang an dominierte neben Vernetzungsaufgaben der Bildungsaspekt. Daher bot es sich an, dass die Evangelische Erwachsenenbildung die Leitung der AG und die Koordinierung der Arbeit übernahm. Zu einem ersten Praxistag

mit dem Motto „Christliche Gemeinde im Spannungsfeld von Biblischem Menschenbild und rechter Ideologie“ kamen 2006 über 100 Menschen zusammen. Damals wurde deutlich, dass die unter „Rechtsextremismus“ zusammengefassten Tatbestände wie die Abwertung anderer, Menschenfeindlichkeit, Rassismus, Antisemitismus und Sexismus zwar viele Menschen in der Kirche bedrückten, Möglichkeiten für Gespräche, Auseinandersetzungen und Aktionen aber fehlten. Das „Verdrängen“ dieser Themen stellte sich vielerorts als symptomatisch dar, gerade auch für konfessionsgebundene Menschen (vgl. Stichs, 2006).

Die AG arbeitete sich von Jahr zu Jahr zuerst in die Aufmerksamkeit der kirchlichen und dann auch der außerkirchlichen Öffentlichkeit vor. Es wurden Praxistage speziell für Mitarbeitende der Gemeinden gestaltet, Beratungen in den Gemeinden durchgeführt und Stellungnahmen von Bischof und Landessynode vorbereitet sowie die umfassende Handreichung „Nächstenliebe verlangt Klarheit“ erstellt (Download-Verzeichnis). Diese informiert über Rechtsextremismus im Alltag, stellt theologische und praktische Reflexionen zu seiner Bekämpfung an und nennt wichtige Akteure und Informationsquellen. Eine sächsische Delegierte wirkte auch an der Erklärung der EKD-Synode 2009 zum Thema mit (s. Downloads).

2009 war die AG federführend an der Gestaltung des Aktionsjahres „Kirche in Sachsen für Demokratie – gegen Rechtsextremismus“ beteiligt. Dabei wurde deutlich, dass die Beschreibung der Zielgruppen überdacht werden mussten. War die Arbeit bisher vor allem in Richtung Kirche orientiert, gewann nun die Außenwirkung, konkret der Dialog zwischen Gesellschaft und Kirche als einer *Akteurin der Zivilgesellschaft* an Bedeutung. Das Aktionsjahr wurde am 01. Februar 2009 in der sächsischen Kleinstadt Colditz mit einem Gottesdienst und einer Gedenkfeier an dem als Gedenkort gestalteten Gräberfeld für zumeist jüdische Zwangsarbeiter eröffnet. Die Kirchenleitung fand zu diesem Anlass deutliche Worte.

Als Folge des Aktionsjahres 2009 sind eine ganze Reihe Ergebnisse festzuhalten: So wurden die Finanzierung der AG-

„Die Kirchenleitung bekräftigt auf der Grundlage des biblischen Zeugnisses, dass Rechtsextremismus und christlicher Glaube unvereinbar sind. Das unbewusste oder absichtliche Eindringen von rechtsextremem Gedankengut oder einzelnen Elementen davon in die Gesellschaft und in die Kirchengemeinden ist nicht hinnehmbar.“
(Erklärung der Kirchenleitung 2009, vgl. Verzeichnis Downloads)

Projekte durch die Landeskirche sichergestellt, die Öffentlichkeitsarbeit verstärkt, Projekte vernetzt und die ökumenische Zusammenarbeit mit der Römisch-Katholischen Kirche, aber auch mit den Freikirchen in Sachsen verbessert. Neben Mitarbeitenden aus acht Institutionen und Arbeitsbereichen der *Ev.-Luth. Landeskirche Sachsens* gehörten jetzt amtlich auch vier Mitarbeitende aus dem *Bischöflichen Ordinariat*, der *Caritas*, dem *Diözesanrat* und *Pax Christi* zur AG. Auch mit der *Arbeitsgemeinschaft Christlicher Kirchen (ACK)* in Sachsen gibt es eine gute Zusammenarbeit. Zwischen staatlichen und kirchlichen Vertreterinnen und Vertretern konnten gemeinsame Aktivitäten verabredet werden. Zunehmend ersuchen Gemeinden und Kirchenbezirke um Beratungen durch Mitarbeitende der AG in den Regionen. Mehrfach waren Mitglieder der AG in der Synode zu Gast und arbeiteten an deren Stellungnahmen zur Abwehr menschenfeindlichen Verhaltens mit (vgl. Aufruf der Landessynode zur Wahlbeteiligung 2009, Downloads). Die AG engagierte sich für die Gründung der *Bundesarbeitsgemeinschaft Kirche und Rechtsextremismus (BAGKR)* und gestaltete deren Gründungsveranstaltung 2010 in Dresden. Die zweimalige Verleihung des *Sächsischen Förderpreises für Demokratie* (2009, 2011) förderte ihre Öffentlichkeitswirkung.

Am 01.02.2010 schloss das Aktionsjahr mit einem Fach-Tag „Nächstenliebe – Polizei – Gesellschaft. Wie viel Zivilcourage braucht die Demokratie“, der Polizisten und Polizistinnen, kirchliche Mitarbeitende und Angehörige zivilgesellschaftlicher Gruppen zusammenführte. In der Auswertung wurden das Kennenlernen und der Austausch zwischen gesellschaftlichen Grup-

pen, die im Alltag kaum Kontaktmöglichkeiten haben, als besonders wichtig herausgestellt.

Die unbestreitbaren Erfolge der Arbeit der zurückliegenden Jahre dürfen nicht darüber hinwegtäuschen, dass es noch (zu) viele Gemeinden in den sächsischen Kirchen gibt, welche den Rechtsextremismus weiterhin ignorieren und/oder verdrängen. Der 2009 gewählte neue Name *AG Kirche für Demokratie gegen Rechtsextremismus* daher Programm: Er verdeutlicht das übergeordnete Ziel besser und formuliert es einladender für Menschen aus den konservativeren Kreisen der Kirchen. Dass dieses Vorhaben bereits Früchte getragen hat, zeigt die Beteiligung der *Sächsischen Posaunenmission e.V.* am Friedensgebetsweg und an der Menschenkette zum 13. Februar 2010 in Dresden. Sichtbar wird es auch an der Beteiligung einer großen Zahl von Kirchengemeinden an den Mahnwachen *Raum für Mitmenschlichkeit und Nächstenliebe – Mahnen und Beten für unsere Stadt* in Leipzig und Dresden. Diese genuin kirchliche Veranstaltungsform hat viele Kirchengemeindeglieder, die sonst eher abseits und abwartend geblieben wären, ange-regt, sich mit Menschenfeindlichkeit/ Rechtsextremismus zu beschäftigen. In die gleiche Richtung zielen die Veröffentlichungen der AG und ihrer Mitglieder. Zu den Medien, Info-Quellen und Materialien, die in der kirchlichen und allgemeinen Öffentlichkeit nicht per se „ideologieverdächtig“ sind, gehören:

- die Homepage der AG (www.kirche-fuer-demokratie.de),
- die Veröffentlichungen weiterführender Artikel auf der Homepage des Weltanschauungsbeauftragten der Landeskirche (www.confessio.de),
- die Homepage der EEB Sachsen (www.eeb-sachsen.de),
- die Website der Ev.-Luth. Landeskirche (www.evlks.de) und
- die Handreichungen zu den Mahnwachen in Leipzig und Dresden (s. u. Verzeichnis Downloads).

Gegenwärtig fasst die AG ihre Aufgaben wie folgt zusammen:

- Stärken des Problembewusstseins zum Thema
- Ermutigen von Verantwortungsträgerinnen und -trägern, Kirche als Akteurin

der politischen Bildung zu stärken und sich selbst mehr in der Zivilgesellschaft zu engagieren

- Unterstützen der Kirchen beim Entwickeln von Curricula für ihre Aus-, Fort- und Weiterbildungseinrichtungen
- Aufklärungsarbeit gegen die undifferenzierte Gleichsetzung von Links- und Rechtsextremismus einerseits und von Linksextremismus und der Partei *Die Linke* andererseits
- Stellung nehmen zur Extremismus-Diskussion, besonders in der Auseinandersetzung um die sogenannte Extremismus-Formel, die ausgerechnet diejenigen, die sich mit oft großem persönlichen Einsatz für den Erhalt des demokratischen Zusammenlebens in Deutschland engagieren, unter einen Generalverdacht setzt (verfügbar als Download, s. u.).

- Unterstützung überregionaler Netzwerke gegen „Rechts“.
- Begegnungs- und Bildungsangebote in Praxistagen und Fachtagen.

Abschließend sei bemerkt, dass die politische Bildungsarbeit dazu beigetragen hat, die EEB Sachsen in der Ev.-Luth. Landeskirche zu stabilisieren und ihr bei den anstehenden kirchlichen Strukturveränderungen eine gute Position zu verschaffen.

Karl-Heinz Maischner, Pfarrer, Leiter der *EEB Sachsen* und der *AG Kirche für Demokratie gegen Rechtsextremismus*,
maischner@eeb-sachsen.de;
www.kirche-fuer-demokratie.de;
www.eeb-sachsen.de

Auszug Handreichung aus der „Mahnen und Beten“

Was können wir tun?

Mahnwachen - Friedensgebete - Bittgänge ...

Wenn Menschen, die Gewalttaten verherrlichen, mit rassistischen und fremdenfeindlichen Parolen durch die Stadt marschieren wollen, darf man davor nicht die Augen verschließen. Aber was kann getan werden? Vieles ist möglich. Das Wichtigste ist: aktiv werden und nicht still zu Hause sitzen bleiben. Beispiele und Anregungen für kirchliche Aktionsformen werden in diesem Heft vorgestellt.

Mahnwachen

Bei einer Mahnwache versammeln sich Menschen vor einer Kirche und weisen durch ihre Anwesenheit darauf hin, dass dieser Platz „Raum für Mitmenschlichkeit und Nächstenliebe“ bieten soll. Fremdenfeindlichkeit, rassistische und nationalistische Parolen haben dort keinen Raum.

Transparente, Plakate, Kerzen und andere Elemente machen Passanten und die Umgebung auf die Mahnwache und ihre Zwecke und Ziele aufmerksam. ...



Dieses Heft soll christliche Gemeinden bei der Gestaltung von Mahnwachen unterstützen. Es wurde zusammengestellt von der ökumenischen Arbeitsgemeinschaft „Kirche für Demokratie gegen Rechtsextremismus“ in Sachsen. Redaktion: Dietje Lumpe, Silke Maresch, Harald Lamprecht, Karl-Heinz Maischner. 2. Auflage Januar 2012. V.i.s.d.P. Pfr. Karl-Heinz Maischner. EEB Sachsen, Tauscherstr. 44, 01277 Dresden

Im Beitrag erwähnte Texte zum Download

Nächstenliebe verlangt Klarheit:

http://www.evlks.de/doc/Handreichung_gegen_Rechtsextremismus2.pdf

Anja Stichs (2006): Expertise Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit in Sachsen (2002 – 2005) im Rahmen der Evaluation des Programms „Weltoffenes Sachsen für Demokratie und Toleranz“: <http://www.kulturbuero-sachsen.de/dokumente/Heitmeyer.pdf>

Erklärung der Kirchenleitung der Ev.-Luth. Landeskirche Sachsens zur Eröffnung des Aktionsjahres „Nächstenliebe verlangt Klarheit. Kirche in Sachsen für Demokratie – gegen Rechtsextremismus“ am 1. Februar 2009: http://www.evlks.de/doc/Erklaerung_KL_Aktionsjahr_gegen_Rechtsextr.pdf

Aufruf der Evangelisch-Lutherischen Landeskirche Sachsens zur Wahlbeteiligung im Rahmen des Aktionsjahres „Nächstenliebe verlangt Klarheit – Kirche in Sachsen für Demokratie und gegen Rechtsextremismus.“ 2009: http://www.evlks.de/doc/Aufruf_der_Landessynode_2009.pdf

EKD-Beschluss zu Rechtsextremismus (2. Tagung der 11. Synode in Ulm, 29. Oktober 2009): http://www.ekd.de/synode2009_ulm/presse/pm282_2009_synode_beschluss_rechtsextremismus.html

Handreichungen zu Mahnwachen in Leipzig und Dresden: <http://www.kirche-fuer-demokratie.de/cms/website.php?id=/de/material/mahnwachen.htm>

„Extremismusklausel schadet mehr, als sie nützt“. Stellungnahme der AG zur Extremismusformel: http://www.kirche-fuer-demokratie.de/cms/website.php?id=/de/aktionen/gegen_extremismusklausel.htm

Evangelische Kirche besorgt über rechtsextreme Gewalt

Die Evangelische Kirche in Deutschland (EKD) ist besorgt über rechtsextreme Gewalt und rechtsextremes Gedankengut in Deutschland.

Hofgeismar (epd). Die Evangelische Kirche in Deutschland (EKD) ist besorgt über rechtsextreme Gewalt und rechtsextremes Gedankengut in Deutschland. Die Aufdeckung der Mordtaten der neonazistischen Terrorgruppe NSU mit einem großen Unterstützerkreis sei ein Warnsignal, das nicht übersehen werden dürfe, sagte der EKD-Ratsvorsitzende Nikolaus Schneider [...] am Rande der Sitzung des Rates der EKD [...].

Am Holocaust-Gedenktag beklagte Schneider, dass neonazistisches Gedankengut in der Gesellschaft verbreitet sei. Dieser Entwicklung gelte es auf allen Ebenen energisch zu widerstehen. In diesem Zusammenhang lobte er die Arbeit der Bundesarbeitsgemeinschaft Kirche und Rechtsextremismus, von Aktion Sühnezeichen Friedensdienste und weiterer Gruppen und Initiativen, die zur Bekämpfung rechtsextremistischer Tendenzen beitragen.

In diesem Zusammenhang kritisierte der EKD-Repräsentant, dass die Bundesregierung an der sogenannten Extremismusklausel festhalten wolle.

Diese Auflage, wonach Gruppen und Initiativen erklären müssen, dass sie keine extremistischen Bestrebungen haben, um staatliche Fördergelder zu bekommen, sei absolut kontraproduktiv im Kampf gegen rechts. Nach einem Spitzentreffen mit Kirchen, Verbänden und Initiativen gegen Rechtsextremismus am Dienstag hatten Bundesinnenminister Hans-Peter Friedrich (CSU) und Familienministerin Kristina Schröder (CDU) die Klausel verteidigt.

Rechtes Gedankengut gebe es auch in Kirchengemeinden, räumte Schneider ein [...]. Diesem müsse mit Entschiedenheit entgegengetreten werden. „Christliche Nächstenliebe verlangt, mit Klarheit gegenüber rechtsextremistischen Haltungen jeder Art einzutreten“, warb der Theologe.

27. Januar 2012

Pressemitteilung der Evangelischen Kirche Deutschland vom Holocaustgedenktag

http://www.ekd.de/aktuell_presse/news_2012_01_27_1_rv_rechtsextremismus.html

Im Gespräch: Gerrit Heetderks „Mein Herzensanliegen ist, dass Menschen sprachfähig werden in eigener Sache“



Ich freue mich, Gerrit, dass wir heute über deine Arbeit sprechen können. Als Geschäftsführer des Evangelischen Erwachsenenbildungswerkes Nordrhein e.V. leitest du eines der großen kirchlichen Erwachsenenbildungswerke – Träger sind die Kirchenkreise und Verbände im nordrheinischen Bereich der Evangelischen Kirche im Rheinland – im Bildungsland NRW, wo die Erwachsenenbildung des freien Trägers Kirche gute Möglichkeiten und Arbeitsbedingungen hat.

Wie sah dein Berufsweg aus, der dich schlussendlich in die Erwachsenenbildung und in diese Position geführt hat?

Ich komme aus der Jugendarbeit, aus dem CVJM Emden, der schon früh in der Arbeitsgemeinschaft der Großstadtvereine mitarbeitete. Mich hat diese lebensbegleitende Institution fasziniert. Wir waren eine Gemeinschaft: Kinder, Jugendliche, Erwachsene, auch alte Vereinsmitglieder gehörten dazu, Behinderte und Fremde. Hier trafen wir auch auf die ersten Gastarbeiter. Es waren Iraner, die auf der Werft arbeiteten, Türken und Italiener.

Wir fingen in der Kinder- und Jugendarbeit an und wurden in dieser Zeit von Er-

wachsenen begleitet. Damals, 1967 nach meiner Erinnerung, gab es dort eine gute Gremienkultur: Wir wurden ernst genommen, unsere Fragen und Hinweise aufgenommen, wir diskutierten mit und dann wurde mit uns gemeinsam entschieden. Wir waren gemeinsam auf der Suche nach Standpunkten, politischen und theologischen, in einer Gesellschaft, die im Aufbruch war. Diese Form der gemeinsamen Entwicklung kannte ich bis dahin nicht, weder aus der Schule noch in anderen Institutionen. Für mich war das Schlüsselerlebnis in dieser Zeit die Lektüre des Buches von Helmut Gollwitzer „Krummes Holz – aufrechter Gang“, das mir unser CVJM-Sekretär empfohlen hatte. Ich habe dann Pädagogik und Theologie in Münster studiert und mein Studium als Diplom-Pädagoge beendet.

1976 bin ich im Kirchenkreis Recklinghausen in die Jugendarbeit eingestiegen. Nach vier Jahren wechselte ich in das Referat für Erwachsenenbildung. Ich habe in dieser Zeit zwei Schwerpunktbereiche aufgebaut: die Familienbildung und die Aus- und Fortbildung von Kursleiterinnen und Kursleitern und ehrenamtlich Mitarbeitenden.

Wie sah das damals aus und was war dir dabei besonders wichtig?

In der Familienbildungsarbeit, die ich zusammen mit den kirchlichen Kindertageseinrichtungen durchgeführt habe, ging es mir besonders darum, dass sich die Eltern gemeinsam den Erziehungs- und Lebensfragen stellten, dass insbesondere auch die Väter ihren Platz in der Erziehung einnahmen und diese nicht allein oder überwiegend den Frauen überließen. Wir haben sehr viele Familienbildungswochenenden gemacht, wo es um das gemeinsame Erleben und Reflektieren ging. Sie sind mir noch immer in lebhafter Erinnerung. Wir haben mit Bergarbeitern und ihren Familien in einem Waldgebiet „Auf dem Weg nach Panama“ nachgespielt, haben mit Seilwinden Kinder und Eltern über einen „Abgrund“ befördert, Hütten gebaut und abends über Erziehungsfragen diskutiert. Auch heute sprechen mich damalige Teilnehmende und Eltern auf der Straße an. Es war eine schöne Zeit.

Wie hast du in dieser Berufsphase die gemeindliche Erwachsenenarbeit erlebt?

In der gemeindlichen Arbeit mit Erwachsenen störte mich damals vor allem, dass die Angebote oft das „Schwarzbrot“ verweigerten, Teilnehmende wurden mit „leichter Kost“ versorgt. Mich machte in diesem Zusammenhang immer wieder das Gedicht von Kurt Marti nachdenklich:

„Trefflich sorgt/ hierorts die Kirche für einige Nebenbedürfnisse des Mittelstands.

Gefragt sind/ ein Hauch heiler Welt mit Dias und Filmen bei Kuchen und Tee.

Ist dafür/ einer/ einst aufgehängt/ worden?“

Deshalb haben wir uns im Kirchenkreis sehr für das Fernstudium Erwachsenenbildung, das vom Evangelischen Erwachsenenbildungswerk Westfalen und Lippe organisiert wurde, engagiert und Menschen aus den Gemeinden, die sich stärker in der Bildungsarbeit engagieren wollten, fortgebildet. „Sprachfähig werden in eigener Sache“ – das Anliegen von Ernst Lange lag uns sehr am Herzen. Dieser Theologe lag mir schon im Studium begegnet. Er hat die Einleitung zu Paulo Freires Buch „Pädagogik der Unterdrückten“ verfasst. Er hat für mich am eindrucklichsten die Aufgaben kirchlicher Erwachsenenbildung beschrieben.

Was war dein „Ethos“ in der Arbeit mit Erwachsenen?

Für mich waren es die faszinierendsten Erlebnisse, Menschen über einen längeren Zeitraum zu begleiten und mitzuleben, wie sie sich im wahrsten Sinn des Wortes „entwickelten“. XXI-Kurse, Praxis-treffen, Fortbildungen für den „Eine-Welt-Bereich“, Konziliarer Prozess für Frieden, Gerechtigkeit und Bewahrung der Schöpfung – das waren Schwerpunkte der Fortbildungen. Gleichzeitig bemerkten wir aber, dass emanzipierte Menschen in den Gemeinden nicht immer gern gesehen wurden.

Hat dich das in deiner Arbeit als kirchlicher Mitarbeiter im Arbeitsfeld Erwachsenenbildung beschwert?

Erwachsenenbildung ist – ich will es einmal so ausdrücken – ein Stiefkind der Kirche. Sie wird zwar verbal immer wieder als unverzichtbar bezeichnet, aber letztlich steht sie in der Wertehierarchie der Kirche ganz weit unten. Für mich persönlich ist sie „der Baum der Erkenntnis“, von dem immer wieder gesagt wird, dass man davon nicht essen soll, weil man dann unterscheiden kann, was gut und böse ist. Erwachsenenbildung – richtig verstanden – führt zu mehr Freiheit, zu mehr Verantwortung, kann aus Angst, aus Hilflosigkeit, aus Abhängigkeit herausführen. Davor „fürchten“ sich viele Funktionäre. Solange Erwachsenenbildung „brav“ bleibt, dem „Gemeindeaufbau“ dient, solange kann man ihr etwas abgewinnen. Wenn sie jedoch systemübergreifend und -überwindend denkt, macht man ihr das Leben schwer. Für mich gehören die Worte Bildung und Befreiung immer zusammen. Jesus lehrte die Menschen – er wies ihnen Zusammenhänge auf. Er forderte sie zum selbstständigen Denken und Handeln auf. Auch damals wurde gesagt, er wiegelt das Volk auf.

Du hast in den vergangenen Jahren den Schwerpunkt der Altersbildung im Evangelischen Erwachsenenbildungswerk Nordrhein, dessen Leiter und Geschäftsführer du ja bist, aufgebaut. Wie kam es dazu?

Als ich im Jahr 1989 als Studienleiter nach Düsseldorf zum Evangelischen Erwachsenenbildungswerk Nordrhein ging, sagte man mir, ich solle mich – neben anderen Themen – des Schwerpunkts „Al-

tenbildung“ annehmen. Obwohl ich mich erst einmal „mit Händen und Füßen“ wehrte, weil ich bislang mit diesen Thema Sitz-Tanz, Ganzheitliches Gedächtnistraining und erbauliche Geschichten verband, wurde mir insbesondere durch die Auseinandersetzung mit den Schriften von Sylvia Kade sehr schnell klar, welche Potenziale in einer neuen Form der Bildungsarbeit mit älter werdenden Menschen stecken. Unser damaliger Dezerent für Erwachsenenbildung ebnete den Weg zu einer Zusammenarbeit mit dem Referat Offene Altenarbeit des Diakonischen Werkes der rheinischen Kirche. Bald nach dem ersten Gespräch entwickelte sich ein immer intensiver werdender Kontakt. Wir schufen eine Fortbildung für hauptamtlich Mitarbeitende zur Entwicklung sozialer Netzwerke für Ältere (INTER-NETZ) zusammen mit dem Diakonischen Werk und der Diakonie in Düsseldorf. Das waren natürlich nicht nur Institutionen, sondern vor allen Dingen engagierte Personen, die dort zusammenarbeiteten. Da muss ich Christa Stelling, Gabriele Winter und Karin Nell erwähnen, drei Kolleginnen, mit denen ich am längsten zusammenarbeite. Zusammen haben wir auch die Idee für das Evangelische Zentrum für Innovative Seniorenarbeit entwickelt, das wir mit der Evangelischen Kirche im Rheinland, der Diakonie RWL und dem Evangelischen Erwachsenenbildungswerk Nordrhein betreiben. Ich bin stolz darauf, dass wir es gemeinsam geschafft haben, gleichberechtigt mit so ungleichen Institutionen – besonders was die Größenordnung anlangt – zusammenzuarbeiten.

Was ist denn da in der und durch die Zusammenarbeit Neues entstanden?

Wir haben einiges geschafft, was wir auch ausführlich in unseren Büchern beschrieben haben: das Projekt „Wohnquartier 4“, zusammen mit HochTief-Construction und der Stiftung Wohlfahrtspflege, Erfahrungswissen für Initiativen, Kulturführerschein®, „Aufwind“ – von der Begegnungsstätte zum Begegnungs- und Servicezentrum, „Ansehen“ – Fortbildung für ehrenamtlich Mitarbeitende in der Begleitung Sterbender, die an Demenz erkrankt sind, und das Neueste ist das Projekt „Lebenslinien“, gesteuert von der Diakonie RWL, finanziert über Eigenmittel und die Stiftung Wohlfahrts-

pflüge, in dem es um den Aufbau von Netzwerken für ältere Menschen in Lebenskrisen mit besonderem Fokus der Bildungsarbeit geht, um nur einige zu nennen.

Was sind heute deine besonderen Herzensanliegen in der Erwachsenenbildung? Wo würdest du in Zukunft Schwerpunkte setzen?

Neben der Bildungsarbeit für Ältere gibt es viele, aber für mich wird es in den nächsten Jahren zunehmend wichtiger sein, eine theologische Bildungsarbeit aufzubauen, die unserem protestantischen Selbstverständnis des Allgemeinen Priestertums aller Gläubigen gerecht wird. Um Kirche sein zu können, brauchen wir Bildung, und zwar eine Bildung, die keine „Standesunterschiede“ kennt. Mein Vorgänger, Pfr. Klaus Rudolph, hat mit der „Laien-Uni Theologie“ ein Format geschaffen, das zukunftsweisend ist. Die Universität kommt in die Gemeinde. Lehrende der Theologie vermitteln Gemeindegliedern das, was sie wissenschaftlich erarbeitet haben. Das ist meines Erachtens auch die besondere Funktion, die Pfarrerinnen und Pfarrer in der Gemeinde haben, die sie aber leider am wenigsten wahrnehmen. Ja, wir brauchen dringend die Theologie, aber wir brauchen die Theologie in der Gemeinde. Das wird eine Zukunftsaufgabe sein. Wohlgermerkt: Theologische Bildung – nicht klassische Glaubenskurse, wohl jedoch Kurse, die den Glauben reflektieren.

Familienbildung ist nach wie vor eines meiner Herzensanliegen. Ich glaube, dass wir Familien unterstützen können und müssen, auch weil die Familie ideologisch vielfach mit Heilserwartungen überfrachtet wird. Die kann sie gar nicht erfüllen. Gleichzeitig müssen Kinder und Eltern davor geschützt werden, dem Erwartungsdruck nachzugeben, für ihre Kinder sozusagen die „Karriere von Anfang an“ planen und ermöglichen zu sollen. Wir haben auf dem Hintergrund dieser Anforderungen in den vergangenen Jahren zusammen mit Kirchenkreisen und kirchlichen Institutionen und mit den bescheidenen Mitteln des Evangelischen Erwachsenenbildungswerkes Nordrhein vier Familienbildungsstätten gegründet und werden auch weiterhin in diesem Bereich aktiv bleiben. Der Mensch ist mehr als das, was er leistet.

Kirche – Bildung – Erwachsenenbildung – was sind da deine Zukunftserwartungen?

Mein Herzensanliegen ist es auch, dass Kirche und damit auch kirchliche Bildungsarbeit ein klares Profil zeigt, sich öffnet, auf andere zugeht, nach Antworten auf drängende Fragen sucht, streitet, sich nicht schämt oder sich nicht besserwisserisch gebärdet, vorgibt zu wissen, was für die anderen gut ist. Wir brauchen den Dialog und die Auseinandersetzung mit der Gesellschaft, mit den gesellschaftlichen Kräften. Ich bin sehr dafür, dass wir Foren und regionale Akademien haben und halten, die Orte der Reflexion, des Anstoßes, Zukunftswerkstätten für die Regionen, für Städte und Gemeinden sind. Deshalb müssen sich Landeskirchen auch weiterhin für die überregionalen Akademien engagieren und diese erhalten.

Worin siehst du die besonderen Potenziale kirchlicher Bildungsarbeit?

Ich möchte die Frage mit einer Visionsarbeit beantworten: Eine Fee fragt mich: „Wenn du jetzt frei wählen könntest und alle Mittel hättest, was würdest du beruflich jetzt tun?“

Meine Antwort: Ich würde Erwachsenenbildung in einer Kirchengemeinde machen. Ich finde, dass wir in der Kirche Strukturen haben, die wir nicht genügend nutzen. Wir haben in der Regel eine hervorragende Infrastruktur, wir haben die unterschiedlichsten Menschen als Mitglieder, die uns bei Trauungen, Taufen, Beerdigungen, in kritischen Situationen die Türen öffnen und uns um Rat fragen. Bildungsarbeit in einem Stadtteil, in Nachbarschaften, mit dem Potenzial der Menschen, die dort leben – das wär's! In Kirchengemeinden ist diese Einsicht leider zu wenig präsent. Der Grund, dass wir als Evangelisches Erwachsenenbildungswerk daran arbeiten, uns für diese Einsicht zu öffnen.

Welche Themen findest du besonders wichtig? Was sind die Chancen kirchlicher Erwachsenenbildung? Wo liegen deren Innovationspotenziale im Blick auf bildungspolitisch brisante Themen?

Was mich sehr bewegt, ist die Frage, wie wir über die Bildungsarbeit an die „Abgehängten“ in der Gesellschaft kommen. Als kirchlicher Bildungsanbieter darf es uns nicht egal sein, wie die Ge-

sellschaft mit diesen Menschen umgeht, weil wir von der „Option Gottes für die Armen“ reden – und die hat auch Konsequenzen für uns. Aber wir sind auch an von der Landesregierung geförderten Projekten beteiligt, wie dem von den Wissenschaftlern Bremer/ Kleemann-Göhring verantworteten Projekt „Potenziale der Weiterbildung“, das sich auf Bildungsbenachteiligte fokussierte, und sind hier professionalitätspolitisch in unserer Arbeit „State of the Art“.

Wenn wir als kirchlicher Bildungsträger es verstehen, in unterschiedlichen Formaten mit Akademikern, mit Langzeitarbeitslosen, mit Jungen und Alten, mit bedeutenden Persönlichkeiten und einfachen Verantwortungsträgerinnen und -trägern im Kontakt zu sein, dann mache ich mir um die Zukunft unserer Bildungsarbeit keine Gedanken.

Wo siehst du Zukunftsaufgaben – oder Aufgaben, die zukunfts-kritisch für kirchliche Erwachsenenbildung sind?

Ich glaube, dass wir uns z.B. in der kirchlichen Erwachsenenbildung viel zu lange von Onlinekursen, *Blended Learning*, *E-Learning* ferngehalten haben. Wir können uns natürlich dieser Form des Lernens verweigern, aber wir werden diese Form des Lernens nutzen müssen, wenn wir uns nicht von weiten Teilen der jüngeren Generation entfernen wollen. Das *Web 2.0* und *Social Media* sind da und entfalten eine „mächtige“ Wirkung.

Die Evangelische Erwachsenenbildung ist eine älter werdende Institution mit älter werdenden Mitarbeitenden. Wir haben kaum Fluktuation bei den Mitarbeitenden in der Erwachsenenbildung. Die Kolleginnen und Kollegen werden in und mit der Institution Erwachsenenbildung alt, und das tut weder den Kolleginnen und Kollegen noch der Erwachsenenbildung gut. Wir brauchen in der Erwachsenenbildung, die zeitgemäß sein will, eigentlich eine regelmäßige Verjüngung unter den Mitarbeitenden, und zwar in allen Funktionen und Altersklassen. Nur so können wir auch lebendig neue Zielgruppen ansprechen.

Ein wesentlicher Bereich wird auch weiterhin der der Qualitätsentwicklung und der Professionalisierung der kirchlichen Erwachsenenbildung sein. Hier bin ich als verantwortlicher Leiter besonders

gefordert. Qualitätsentwicklung heißt für mich nicht, Strichlisten zu führen und ein fremd bestimmtes Qualitätsmanagement zu exekutieren. Qualitätsentwicklung heißt für mich z.B. dem nachgehen, welche Zielgruppen wir mit unseren Veranstaltungen erreichen, welche nicht und warum nicht, zu überlegen, was wir da besser machen können. Gleichzeitig besteht die Notwendigkeit, auskunfts- und diskussionsfähiger zu werden, um soziale Positionen angemessen in die gesellschaftliche Diskussion einbringen zu können. Reine Moral, wie sie oft von kirchlichen Amtsträgern postuliert wird, reicht nicht, um von Entscheidungsträgern als Gesprächspartner akzeptiert zu werden.

Meine Position ist: Kirchliche Erwachsenenbildung muss kreativer, grenzgängerischer, frecher werden. Die kirchliche Bildungsarbeit ist zu bürgerlich geworden, um der Anerkennung willen – und das hat ihr zum Teil geschadet. Wir brauchen für die Zukunft kirchlicher Erwachsenenbildung „Entwicklungsräume“. Diese Entwicklungsräume brauchen andere Konditionen als die institutionelle Erwachsenenbildung: Sie dürfen nicht so eingebunden sein. Deshalb hätte ich es auch als klüger empfunden, wenn die EKD die DEAE als eine solche „Zukunftswerkstatt“ angesehen und ihre finanziellen Möglichkeiten nicht gekürzt, sondern sie stärker gefördert und nicht, wie jetzt geschehen, stärker in die Struktur eingebunden hätte.

Mein Wunsch für die Zukunft ist, dass die Evangelische Erwachsenenbildung wieder zu einem Motor der Entwicklung wird, die andere in der Kirche vor sich her treibt, und zwar deshalb, weil es um „Sprachschule für die Freiheit“ (Ernst Lange) in der Kirche geht und sich nicht von den anderen treiben lässt, die ständig nach ihrer Berechtigung fragen. Damit tut die Kirche auch unserer Gesellschaft einen Dienst, den Dienst, den die Gesellschaft von Evangelischer Erwachsenenbildung und der Kirche fordern kann, denn Evangelische Erwachsenenbildung ist Bildung in öffentlicher Verantwortung und wird mit Haushaltsmitteln gefördert.

Lieber Gerrit, ich danke dir für das Gespräch.

Das Gespräch führte Petra Herre.

Petra Herre,

Theologin und Sozialwissenschaftlerin,
PetraHerre@t-online.de

Literatur:

Kade, Sylvia (1994), Altersbildung – Ziele und Konzepte. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Frankfurt.

Kade, Sylvia (1994), Altersbildung – Lebenssituation und Lernbedarf. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Frankfurt.

Knopp, Reinhold, Nell, Karin (1997), (Hg.), Keywork. Neue Wege in der Kultur- und Bildungsarbeit mit Älteren. Bielefeld.

Heetderks, Gerrit (2011), (Hg.), Aktiv dabei: Ältere Menschen in der Kirche. Göttingen.

Stiftung Wohlfahrtspflege, Ministerium für Gesundheit, Emanzipation, Pflege und Alter (NRW), Diakonie RWL, HOCHTIEF Solutions-AG, eeb-nordrhein (2011), „Einfach entwerfen“. Wohnviertel für die Zukunft. Düsseldorf.

50 Jahre DEAE – Aus den Grußworten zur Jubiläumstagung am 30.09.2011 in der Humboldt-Universität, Berlin

Ganzheitliche Förderung der Person

„Die derzeitige Umbruchsituation globalen Ausmaßes erfordert Kommunikation, ist ohne die Fähigkeit des Brückenschlagens nicht zu bewältigen. Kommunikation ist notwendig zwischen Kirche und Welt, zwischen Religionen und Kulturen, die sich in unserer Welt begegnen, zwischen divergierenden Lebens- und Erfahrungsbereichen, unterschiedlichen ethischen Orientierungen und für die Begegnung und Darstellung unterschiedlicher Meinungen und Standpunkte zu umstrittenen gesellschaftlichen Themen.

Dafür steht Erwachsenenbildung, dafür stehen vor allem die kirchlichen Träger der Erwachsenenbildung. Wir halten die Fahne der Allgemeinen Weiterbildung hoch, da für uns Bildung über die notwendige Kompensation schulischer Bildungsdefizite sowie Qualifikation und Anpassung an berufliche und wirtschaftliche Notwendigkeiten hinausgeht. Wir stellen die ganzheitliche Förderung der einzelnen Person und ihrer Handlungsfähigkeit in Kirche, Gesellschaft und Welt in den Mittelpunkt unserer Bildungsarbeit. Eine so verstandene Erwachsenenbildung leistet im Dialog mit anderen einen Beitrag zur Stärkung der unverzichtbaren Wertebasis in unserer Gesellschaft und fördert so das Gemeinwohl. Sie hilft mit, ein Leben in Identität und Solidarität zu führen und stellt den Menschen und seine Würde in den Mittelpunkt ihres Bemühens.

Dieser Bereich der Weiterbildung hat in der politischen Landschaft derzeit nicht die besten Karten, weil es auch in der Bildungspolitik vorrangig um wirtschaftliche Verwertbarkeit und um berufliche Weiterbildung geht. Aber Ökonomie ist nicht alles.“

Dr. Bertram Blum,
Vorsitzender der KBE

Wettbewerb und Gemeinsamkeiten

„Natürlich stehen wir auf dem Weiterbildungsmarkt auch im Wettbewerb miteinander. Aber wir haben diesen Wettbewerb nie ruinös oder unfair gestaltet. Wir haben unterschiedliche Schwerpunkte und Aufgabenstellungen nie als Trennendes interpretiert, sondern die säkular geprägten Angebote von Volkshochschulen und die christlich geprägten Veranstaltungen der konfessionellen Träger unter dem Dach der öffentlich verantworteten Weiterbildung miteinander verbunden. Was uns dabei verbindet, ist der große Vorrat an gemeinsamen Werten:

Wir stehen für Ethik und das Menschenrecht auf Bildung.

Wir stehen für Gründlichkeit und Tiefe anstelle von Schnellebigkeit.

Wir stehen für eine starke Allgemeinbildung.

Wir stehen für das persönliche Wohlergehen ebenso wie für das Allgemeinwohl.“

....

„Der europäische Bildungsdiskurs hat in den Menschenrechten seinen ‚enthusi-

astischen Ausdruck und seine ethisch-politische Institutionalisierung gefunden‘, wie Sie in der Einladung zu Ihrer wissenschaftlichen Jubiläumstagung schreiben. In der Moderne von Klimawandel, Fukushima und Artensterben hat dieser europäische Bildungsdiskurs die ökologischen Menschenpflichten in Verantwortung vor der Schöpfung und dem Glück der Menschen hieran in seinen Bildungskanon zwingend mit aufzunehmen.“

Dr. Ernst-Dieter Rossmann, MdB,
Vorsitzender des DVV

EB klärt auf...

„Uns eint das Ziel, die Erwachsenenbildung in Deutschland voranzubringen, ein Bewusstsein bei Politik und Öffentlichkeit zu schaffen für die Wichtigkeit des Lernens – leider müssen wir immer noch betonen: auch nach einer schulischen Bildungsphase. Und das nicht nur zum Erhalt von Humankapital [...], sondern in aufklärerischer Tradition – eine Sichtweise, die heute oftmals zu vermissen ist.“

Daniela Jung, Abteilungsleitung Daten und Informationszentrum (DIZ) im Deutschen Institut für Erwachsenenbildung Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen

Europa im Blick

„Wir müssen europäischer werden [...]. Seit mehr als einem Jahrzehnt, spätestens jedoch seit der im Jahr 2000 verkündeten sogenannten Lissabon-Strategie der Europäischen Kommission, können

wir eine immer wirksamer werdende Europäisierung der Bildungspolitik beobachten. Die PISA-Studien, der Bologna-Prozess, zuletzt der Beschluss des Europäischen Parlaments zur Einführung eines Europäischen Qualifikationsrahmens und dessen nationale Umsetzung beweisen, dass die Bildungspolitik auch auf nationaler Ebene ‚europäisch‘ wird... Wir meinen, wir sollten [...] gerade in der Erwachsenenbildung dazu beitragen, dass auch die Zivilgesellschaft – und das schließt unsere Kirchen ein – in unseren Ländern europäisch wird. Die Entwicklung und Stärkung der europäischen Zivilgesellschaft ist ein kulturelles und politisches Lernprojekt, das einen langen Atem und den persönlichen Austausch braucht, die sich vor allem in gemeinsamen Projekten konkretisieren müssen. Europäische Lernpartnerschaften [...] sind erste Modelle, in denen die europäische Zivilgesellschaft für einen

bestimmten Zeitraum Gestalt annimmt und in glücklichen Fällen die geknüpften Verbindungen auch über das Projektende hinaus intakt bleiben.“

Satu Kantola, Präsidentin der EAEE

Selbstbildungs- und Sozialraumbezug

„Bildung ist nach evangelischem Verständnis immer Bildung des ganzen Menschen. Sie zielt darauf, dass Menschen Möglichkeiten entwickeln können, Subjekt der eigenen Lebensgeschichte zu werden. In diesem Verständnis ist ein evangelisch profilierter Bildungsbegriff an der menschlichen Biographie, an der Selbstbildung des Menschen in den verschiedenen Phasen des Lebenslaufs orientiert...

...Die veränderte gesellschaftliche Situation macht eine stärkere Sozialraumorientierung und eine stärkere Vernetzung

zunehmend zu einer Notwendigkeit, weil das anzustrebende kirchliche Bildungsangebot sonst kaum mehr realisiert werden kann. So werden im Elementarbereich neue Verbindungen, etwa zwischen Kindertagesstätte, Eltern-Kind- und Familienzentren sowie der Familien- oder Erwachsenenbildung, und neue Formen, wie aufsuchende Familienbildung, gebraucht. Sie enthalten eine diakonische Dimension von Bildung, die im Hinblick auf die, auch von der EKD-Synode geforderte, Bildungsgerechtigkeit weiter zunehmen wird.“

Tabea Dölker, Mitglied im Rat der EKD

(Zusammenstellung: Redaktion)

-Anzeige-

Lernen bis zum Lebensabend

Lernmodelle für die Bildung im Alter

Gerade im höheren Lebensalter ist die Vielfalt der Alterns- und Lernstile besonders groß, auch die Leistungspotenziale sind verschieden. Sylvia Kade rückt die Zeitdimension des Lernens in den Mittelpunkt und entwirft eine Didaktik der differentiellen Bildung. Für ihre Lernmodelle berücksichtigt sie die historische Entwicklung im Umgang mit Alter genauso wie die Diskussion um die demografische Entwicklung, die Lebensstile und Bildungsprofile des Alterns oder die institutionellen Angebote der Altersbildung.

Ein wichtiges Schlüsselwerk zur Altersbildung.
EV. ARBEITSGEMEINSCHAFT FÜR ALTENARBEIT IN DER EKD



Sylvia Kade

Altern und Bildung

Eine Einführung

Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen, 7

2. akt. und überarbeitete Auflage

2009, 243 S., 24,90 € (D)

ISBN 978-3-7639-3336-5

Best.-Nr. 6001621a

wbv.de

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



Franz Kolland

Bildung und selbstbestimmte Lebensgestaltung im Alter



© epd-bild/Gurito Fraebel

Es gilt inzwischen als weitgehend akzeptiert, dass wir uns in einer Gesellschaft des langen Lebens befinden. Wenn auch der Begriff Gesellschaft dabei unklar ist, wir nicht genau wissen, wen wir zu dieser Gesellschaft zählen, so ist das „lange Leben“ unbestritten und verweist auf einen fundamentalen sozialen Wandel, der sich im 20. Jahrhundert vollzogen hat. Es ist ein Wandel, der das Älterwerden und das Alter soziokulturell neu bestimmt. Begonnen hat diese Entwicklung mit der Einführung der Rentenversicherungen Ende des 19. Jahrhunderts. Entstand dabei zunächst noch eine Art Restlebensphase, die als Ruhestand bezeichnet wurde, führte die gleichzeitige Verkürzung der Lebensarbeitszeit und die Erhöhung der Lebenserwartung dann dazu, die Phase nach der Verrentung mehr und mehr als eine aktive und nicht als Ruhestandsphase zu verstehen.

Um den kulturellen Wandel zu forcieren, werden gesellschaftspolitisch entsprechende Weichen gestellt. Mit dem in den 1990er Jahren von der Weltgesundheitsorganisation entwickelten Konzept des „aktiven Alterns“ (vgl. Kalache/Kickbusch 1997) sollte ein Perspektivenwechsel angezeigt werden, und zwar weg von Ruhestand und Rückzug im Alter hin zu einer aktiven Lebensgestaltung. Wenn das Altern positiv wahrgenommen werden soll, so muss ein längeres Leben von Möglichkeiten zur Wahrung der Gesundheit, zur aktiven Teilnahme am Leben im sozialen Umfeld

und zur Aufrechterhaltung der persönlichen Sicherheit begleitet sein. Das Wort „aktiv“ bezieht sich auf die andauernde Teilnahme am sozialen, wirtschaftlichen, kulturellen, spirituellen und zivilen Leben, also nicht bloß auf die Möglichkeit, körperlich aktiv oder in den Arbeitsprozess integriert zu bleiben. Eine ähnliche Zielrichtung verfolgt die Initiative der Europäischen Union für das Jahr 2012 mit dem Titel „Aktives Altern und Solidarität zwischen den Generationen“.

Wenn auch das Aktivitätskonzept in den Alters- und Pflegewissenschaften eine lange Tradition hat, so ist es auf gesellschaftlicher Ebene erst durch Änderungen im wohlfahrtsstaatlichen Denken relevant geworden. Erst die Vorstellung vom aktivierenden Sozialstaat, der das eigenverantwortliche Individuum in den Mittelpunkt gesellschaftlichen Handelns stellt, führte zu einer Neukonzeption der Lebensphase Alter. Der Ruhestand soll für die aktiven Alten nicht mehr den Rückzug aus dem sozialen Leben bedeuten. Von den Alten wird in steigendem Maße erwartet, dass sie einen aktiven Beitrag zum sozialen Leben erbringen, sei es in Form von Pflegearbeit in der Familie oder als freiwillige/ehrenamtliche Arbeit für die Gesellschaft. Während aus gerontologischer Perspektive dieser Ansatz sehr viel Positives im Sinne gesellschaftlicher Integration enthält, können damit auch soziale Leistungen eingeschränkt werden. Der aktivierende Sozialstaat zielt eher auf die Erschließung

von Entlastungsressourcen und weniger auf die Bedürfnisse älterer Menschen.

Aktives Altern und lebenslanges Lernen

In der Neukonzeption der Lebensphase Alter hat die Bildung eine wesentliche Aufgabe. Sie dient sowohl als Mittel als auch als Ziel für ein aktives und eigenverantwortliches Leben im Alter. Lernprozesse verweisen auf Aktivität und können Voraussetzungen dafür schaffen, sich sozial zu engagieren.

Noch vor wenigen Jahrzehnten waren in Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung Begriffe wie „Seniorenbildung“, „Weiterbildung für die 2. Lebenshälfte“ oder „Lebenslanges Lernen im Alter“ nicht geläufig. Man sah keine Notwendigkeit für die Weiterbildung alter Menschen und sah diese auch kaum als bildungsfähig an. Heute haben wir es mit einem völlig veränderten Erscheinungsbild zu tun. Weltweit ist ein Bewusstsein dafür entstanden, dass den Lebensbedingungen der älteren Menschen bisher im Bildungsbereich zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt wurde. Dies gilt sowohl für den Bereich der Beschäftigungspolitik für ältere Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer, als auch für den Sektor der „Allgemeinen Erwachsenenbildung“ bzw. der Alter(n)sbildung. Es geht dabei um den Erwerb von Basisqualifikationen sowie auch um erweiterte Kompetenzen. Und diese Kompetenzen sollen nicht nur in Klassenzimmern erworben werden, sondern auch über andere Formen des Lernens. Menschen jeden Alters soll ein gleichberechtigter und ungehinderter Zugang zu hochwertigen Lernangeboten und einer Vielzahl von Lernerfahrungen in ganz Europa ermöglicht werden.

Bildung im Alter als Prozess mit offenem Ausgang

Was ist unter lebenslangem Lernen bzw. Bildung im Alter zu verstehen? Welche Bedeutung hat das Erfahrungslernen und welcher Zusammenhang besteht zwischen Lernen und Kompetenz?

Nach Bubolz-Lutz u. a. (2010) kann Bildung (im Alter) verstanden werden „als lebenslanger aktiver, vom Subjekt selbst gestalteter und selbst verantworteter Prozess, der wesentlich in Interaktionen mit anderen erfolgt“ (24). Bildung meint damit einen umfassenden ökonomischen, soziokulturellen und politischen Zusammenhang, der nicht zuletzt mit Blick auf Fragen der sozialen Teilhabe und des aktiven Alterns Aufmerksamkeit verlangt. Wesentlich an dieser Begriffsbestimmung ist neben der sozialen Teilhabe die Selbstgestaltung. Wir lernen also nicht nur, um Qualifikationen für eine bestimmte berufliche Tätigkeit

zu erwerben, sondern auch, weil uns Dinge interessieren, die unser tägliches Handeln erleichtern, unser Handeln im Gemeinwesen verbessern. In diesem Sinn ist Bildung in jeder Lebensphase möglich.

Wenn wir nicht qualifikationsorientiert lernen, dann heißt das nicht, dass wir nicht ziel- und aufgabenorientiert lernen. Bildung kann demnach als Anspruch dafür gelesen werden, dass sich gesellschaftlicher Zusammenhalt nicht auf „Marktbeziehungen“ reduzieren lässt. Die kritische Dimension von Bildung ermöglicht Aufklärung, fördert die Mündigkeit und stärkt die individuelle und gesellschaftliche Handlungskompetenz. Es geht dabei um eine Stärkung des Selbstbildes und der Selbstwahrnehmung der Älteren. Dazu ist das Selbstverhältnis des Einzelnen zu sensibilisieren und zu klären. Das Hauptziel wäre nicht Anpassung, Integration und Rückschau, sondern die Auseinandersetzung mit Gegenwart und Zukunft.

Eine Bildungstheorie, die sich auf die besonderen Bedingungen des Lernens von älteren Erwachsenen konzentriert, muss die Komplexität des Zusammenhangs von Erfahrungen und systematischem Wissen begrifflich ausmessen, wobei allerdings das Alltagswissen oder die in Deutungen verbalisierten Erfahrungen nicht als zu überwindende Vorformen eines präzisen Wissens zu verstehen sind. Das über Deutungen sich artikulierende Erfahrungswissen hat seine spezifische Aufgabe in lebensweltlichen Praxiszusammenhängen. Die Plausibilität und Überzeugungskraft der Erfahrung resultiert aus ihrer Situationsgebundenheit. Sie hat sich bei der Bewältigung von lebenspraktischen Problemen „bewährt“. Die Erfahrung ist in dieser Hinsicht wertvoll, weil die Person aus ihr etwas gelernt hat. Je älter die Lernenden, desto höher ist die Präsenz von Erfahrungen in Lernprozessen.

Verstehen wir Bildung im Alter als kognitive Aktivität, die eine starke Erfahrungs- und Reflexionskomponente aufweist, und als soziale Aktivität, die auf *active citizenship* zielt, dann stellen wir die Intentionalität von Bildung in den Vordergrund. Mit Intentionalität ist nicht nur Zweckgerichtetheit gemeint, sondern auch sinnvolles Tun. Für die positive Wirkung sinngetragener Handlungen finden sich zahlreiche empirische Forschungsbelege, die weit in die frühe gerontologische Aktivitätsforschung zurückreichen (vgl. Havighurst 1961). Allerdings bleibt offen, ob in Bildungsprozessen das Lernen bedeutungsvoller Inhalte dem von sinnfreien Inhalten tatsächlich überlegen ist. Schafft nicht gerade ein ungerichtetes Lernen Offenheit und Möglichkeiten für kreatives Handeln? Brauchen nicht gerade Gesellschaften des langen Lebens Lerninteressen, die auf längeren und unsicheren Prozessen aufbauen?



Dr. Franz Kolland
Professor für Soziologie;
Arbeitsfeld:
Sozialgerontologie
Anschrift:
Institut für Soziologie,
Rooseveltplatz 2,
1090 Wien,
franz.kolland@univie.ac.at

Nach Anke Grotluschen (2010) ist jemand nicht interessiert oder desinteressiert. Interesse beginnt durch die Berührung mit einem Gegenstand und folgt dann drei Phasen. Am Beginn steht die *Latenz*, die „einsam“ durchlebt wird. Es ist eine Phase der Pausen und der Umwege. Dann folgt die *Expansion*. Die eigene Lage wird in einem größeren Zusammenhang verortet. Ich sehe nun etwas, was ich vorher nur für mich gesehen habe. Und schließlich kann die Phase der *Kompetenz* folgen, in der Bezüge zu anderen Themengebieten hergestellt werden. Die Akteure sind mit ihrem Interesse tief involviert und schaffen sich Spielräume und überwinden Grenzen. Mit diesem Modell wird die Komplexität und Offenheit von Lerninteressen herausgehoben.

Es sind dabei vor allem jene Bildungsprozesse angesprochen, die nicht auf den Erwerb eines funktional abrufbaren Wissens und Könnens ausgerichtet sind. John Dewey hat in seiner Philosophie der Bildung formuliert: „*Education is not preparation for life; education is life itself*“ („Bildung ist nicht Vorbereitung für das Leben; Bildung ist das Leben selbst“, 1938, 46). Dabei ist es nicht nur der Lernprozess selbst, dem die Aufmerksamkeit gilt, sondern auch der Rahmen, in dem Lernen stattfindet. Die Schule – auf welcher Stufe auch immer – ist nicht der privilegierte und einzige Ort von Bildungsprozessen.

Welche Wirkungen ergeben sich aus der Bildungsteilnahme?

Bereits in den 1970er Jahren konnte gezeigt werden, dass sich die Lernfähigkeit nicht generell im Lebenslauf verschlechtert, sondern nur in Bezug auf bestimmte Faktoren und Inhalte. Die Alter(n)sforschung kann eine Reihe von positiven Effekten der Bildungsteilnahme nachweisen. Medizinische Erkenntnisse verweisen auf die positive Wirkung kontinuierlicher mentaler Stimulation auf den Erhalt guter Gesundheit. Ein niedrigeres Bildungsniveau ist mit schweren körperlichen Erkrankungen und Behinderungen und mit stärker ausgeprägten Belastungen infolge chronischer Krankheiten verbunden. Dazu gehören kardiovaskuläre Erkrankungen, Schlaganfall, Arthritis, Demenz und Morbus Parkinson. Höhere Bildung senkt das Sterblichkeitsrisiko. Bildung vermittelt die Voraussetzungen für einen gesundheitsförderlichen Lebensstil. Gesundheit ist nicht ein automatischer Nebeneffekt von Wohlstand, sondern hat entscheidend mit Bildungsprozessen zu tun, die ihrerseits mit Tätigkeiten verknüpft sind. Veränderungen stellen sich nicht von selbst ein (vgl. Kolland/Ahmadi 2010). Geistiges Training ermöglicht es nicht nur Kompetenzen zu erhalten, sondern auch Kompetenzzugewinne zu erzielen. Selbst längst verloren geglaubte Fähigkeiten und Kenntnisse können ältere Menschen wieder

zurückgewinnen. Wenn auch ältere Menschen, die sich geistig fit halten, in ihren Gedächtnisleistungen nicht an jene in ganz jungen Lebensjahren herankommen, so sind sie doch in der Lage, das Leistungsniveau deutlich jüngerer Älterer zu erreichen.

Bildung und gesunde Lebensweise halten also fit. Wie gesund Männer und Frauen in Europa leben, hängt überall stark von Einkommen und Ausbildung ab (vgl. Börsch-Suppan u.a., 2008). Ältere Menschen mit einem niedrigen Bildungsabschluss bewegen sich wesentlich seltener und leiden häufiger unter Gewichtsproblemen als Gleichaltrige mit einem höheren Schulabschluss. Die Förderung von Bildung wäre demnach präventive Gesundheitspolitik.

Lebenslanges Lernen und Bildung im Alter stellen wesentliche Beiträge zur Sicherung der gesellschaftlichen Teilhabe dar. Sie verringern die Armutsgefährdung und erhöhen die Chancengleichheit. Es besteht sowohl ein Zusammenhang zwischen Bildungsteilnahme und sozialem Engagement als auch zwischen Lernen und politischer Beteiligung. Ältere Menschen, die sich weiterbilden, engagieren sich eher ehrenamtlich, sie haben mehr Vertrauen in politische Institutionen, beteiligen sich eher an Unterschriftenaktionen und politischen Diskussion (Kolland/Ahmadi 2010). Darüber hinaus ist zu bedenken, dass der Alternprozess sich in einem sozialen Kontext, also im sozialen Netzwerk von Freundschaften, (ehemaligen) Arbeitsbeziehungen, nachbarschaftlichen Beziehungen und Familienmitgliedern abspielt. Von daher ist Bildungsbeteiligung nicht nur für jene Personen bereichernd, die unmittelbar Kurse besuchen oder für sich selbst Wissen zu erarbeiten suchen, sondern Bildung hat auch „spread effects“, sie wirkt in das soziale Umfeld hinein.

Geringe faktische Bildungsbeteiligung älterer Personen

Trotz der nachgewiesenen positiven Effekte von Lernprozessen im Lebenslauf ist die tatsächliche Beteiligungsrates an Bildung im Lebensverlauf stark abnehmend. Die Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010) zeigt auf Basis des *Adult Education Survey 2007* für Deutschland bei den 50- bis unter 65-Jährigen eine gegenüber der Gruppe der unter 50-Jährigen deutliche Abnahme der Weiterbildungsteilnahme um insgesamt 15 Prozentpunkte, und zwar von rund 50 auf 35%. Diese relativ niedrige Weiterbildungsteilnahme ist vor allem durch die Situation in der betrieblichen Weiterbildung begründet, die sowohl bei Männern als auch Frauen den stärksten Rückgang erfährt. Nach der Verrentung nimmt die Bildungsteilnahme noch stärker ab.

Die geringe Bildungsbeteiligung im Alter ist multifaktoriell verursacht, wobei die wichtigste Einflussvariable der Bildungsstand ist, d. h. niedrige Schulbildungsabschlüsse führen zu einer geringeren Weiterbildungsbeteiligung. Ungünstig wirken sich außerdem eine geringe Beteiligung an beruflichen Qualifizierungsmaßnahmen aus, ein ungünstiger Gesundheitszustand, ein negatives Altersbild, eine periphere Wohnlage und eine ungünstige Lernbiografie.

Ältere Menschen weisen deshalb kein einheitliches Bildungsniveau auf, weil diese Gruppe mehrere Generationen umfasst, die sehr unterschiedliche Rahmenbedingungen für ihre schulische und berufliche Ausbildung vorgefunden haben. Bildung im Alter ist somit weniger vom kalendarischen Alter oder altersbedingten kognitiven Einbußen bestimmt, sondern von der Zugehörigkeit zu sehr unterschiedlich mit Bildungsressourcen ausgestatteten Kohorten (vgl. Stiehr u. a., 2010).

Bildungsbeteiligung im Alter ist außerdem stark von der sozialen Herkunft bestimmt. Wer nur über einen Pflichtschulabschluss verfügt, geht deutlich seltener im mittleren und späten Leben in Bildungsveranstaltungen. Zum Teil sind es strukturelle Faktoren, die zu einer vorzeitigen Beendigung der Schullaufbahn geführt haben (Einkommen, geschlechtsspezifische Stereotypen), zum Teil sind es „Entmutigungsprozesse“, die früh zu einer „Abkühlung“ der Lernmotivation geführt haben.

Wenn man sich mit dem Lernengagement im Alter beschäftigt, ist es wichtig, dieses aus einer bildungsbiografischen Perspektive zu betrachten. Empirische Studien belegen einen Zusammenhang zwischen der eigenen Lerngeschichte und der im Alter vorhandenen oder nicht vorhandenen Lernbereitschaft. Dabei ist nicht nur von Bedeutung, dass positive Lernerfahrungen in Kindheit und Jugend eine günstige Voraussetzung für spätere Lernprozesse sind, sondern Lernen im Alter ganz spezifisch frühere Lernerfahrungen berücksichtigen muss.

Bildungsbedarfe in einer alterspolyphonen Gesellschaft

In den Weiterbildungsmotiven ist ein deutlicher Wandel zwischen dem mittleren und höheren Alter zu erkennen. Dieser Wandel, der mit Veränderungen in der Erwerbssituation zu tun hat und mit gesundheitlichen und persönlichen Umstellungen verknüpft ist, lässt sich folgendermaßen beschreiben:

- Für Personen im mittleren Erwachsenenalter (50–60 Jahre) bedeutet lebenslanges Lernen häufig die Erlangung und Integration neuer beruflicher

Kompetenzen. Neue Medien, Innovationen und Kulturtechniken markieren die Notwendigkeit entsprechender Weiterbildungsangebote. Diese Altersgruppe befindet sich aber in einer Risikolage, weil die Karrieremöglichkeiten eingeschränkt sind.

- Für die Personengruppe rund um die Pensionierung (60–75 Jahre) verringert sich die Relevanz beruflicher Qualifikationen. Der Alltag wird durch neue Techniken geprägt. Bildungsangebote für diese Altersgruppe sind häufig nachholendes Lernen und können die gesellschaftliche Partizipation erleichtern. Das gilt besonders für Frauen. Bildung dient der sozialen Inklusion und sie führt unter Bedingungen von Anstrengung und Zielorientiertheit zu Selbstvertrauen. Es geht dabei um organisiertes Lernen. Informelles Lernen ist wenig geeignet, um diese Ziele zu erreichen.
- Für betagte Menschen (75–85 Jahre) steht die Erhaltung der Selbstständigkeit und damit die Auswahl sowie Nutzung altergerechter Unterstützungsangebote im Vordergrund. Die Information und Verarbeitung alterstypischer Herausforderungen ist so wichtiger Weiterbildungsinhalt. Informelles Lernen gewinnt dort an Bedeutung, wo die eigene Mobilität eingeschränkt ist. Genutzt werden lernanregende Programme in den Kommunikationsmedien.
- Für hochbetagte Menschen (85+) bedeutet Bildung das Trainieren von Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Alltagsbewältigung und die Auseinandersetzung mit Gesundheit und Pflege. Bildung hat hier die Aufgabe, die Folgen erhöhter biologischer Vulnerabilität zu mildern. Lernprozesse sind dabei stark von Außenstimulation abhängig. Wichtige Aufgaben haben in diesem Zusammenhang geriatrische Tageszentren, Ergotherapie oder Interventionsformen, die auf Bewegung und funktionale Kompetenz gerichtet sind.

Ältere Menschen haben, unabhängig davon, welcher der eben beschriebenen Gruppen sie angehören, sowohl einen Bedarf an speziellen altershomogenen Weiterbildungen als auch an Angeboten des intergenerationellen Lernens. Weiterbildungsangebote, die speziell an ältere Menschen adressiert sind, könnten sich durch die Themen und Vermittlungsmethoden von allgemeinen Angeboten unterscheiden. Sie setzen an den altersspezifischen Relevanzstrukturen und Lebenserfahrungen an, weil davon auszugehen ist, dass das Alter als eine eigenständige Lebensphase begriffen werden kann. Darüber hinaus ermöglichen generationsübergreifende Angebote den Dialog, den Wissensaustausch und beugen den Abschlusstendenzen der Altersgruppen vor. Allerdings bedeutet altersgemischt noch nicht intergenerationell. Erst eine systematische Berücksichtigung der verschiede-



nen Altersgruppen in den Lernprozessen selbst ermöglicht gezielte Formen des Wissenstransfers. Dies zeigt in sehr praxisorientierter Weise und modellhaft ADD-Life, ein von Österreich aus geleitetes EU-Projekt [<http://add-life.uni-graz.at>]. Die adressatenorientierte Perspektive der Altenbildung und die intergenerationale Bildung stehen sich jedenfalls nicht antagonistisch gegenüber, sondern können sich in Angeboten und Projekten sinnvoll verschränken.

Begünstigend für Bildung im Alter ist „dialogisches Lernen“. Was ist damit gemeint? Es geht darum, dass Lernen als ein interaktionales Geschehen zu verstehen ist, als ein Austausch zwischen Lernenden und Lehrenden. Es gilt deshalb, Möglichkeiten und Rahmenbedingungen zu schaffen, die die soziale Interaktion und den Austausch fördern. Dabei wird auch akzeptiert, dass es nicht nur um klar bestimmbareres Wissen geht, welches Bestandteil des Lernens ist, sondern dass auch das Fragmentierte, das noch nicht Geklärte Teil dieses interaktiven Geschehens ist.

Aus Krisen, aus dem Scheitern am sozialen wie auch am materiellen Widerstand, erwächst kreatives Potenzial und eine gesteigerte praktische Intelligenz. Dementsprechend ist der Maßstab für Handeln nicht eine normativ gesetzte Beurteilung von richtig oder falsch, sondern Stimmigkeit und Angemessenheit in Bezug auf einen Kontext. Mit dieser sozialkontextuellen Verortung des Bildungshandelns ergibt sich ein Bezug zum partizipativen Lernen. Lernen ist nicht nur eine soziale Veranstaltung, sie hat eine partizipative Latenz. Partizipatives Lernen heißt, dass eigenverantwortliche und gemeinschaftsfähige Persönlichkeiten sich autonom und kompetent am gesellschaftlichen Leben beteiligen. Es geht um gesellschaftliche Mitgestaltung (vgl. Köster 2009), wobei diese nicht auf Arbeit ausgerichtet ist. Damit eine solche Mitgestaltung gelingt, brauchen ältere Menschen Fähigkeiten und Kompetenzen (subjektive Grundlagen) und sie brauchen Strukturen (objektive Grundlagen), die Partizipation gewährleisten.

Ausblick

Für eine Stärkung des lebenslangen Lernens im Alter wird eine neue Bildungscharta vorgeschlagen, die die Vier-Generationen-Gesellschaft im Blick hat. Die vier Generationen sind die unter 25-Jährigen, die 25- bis 50-Jährigen, die 50- bis 75-Jährigen und die über 75-Jährigen (vgl. Schuller 2010). Der Bildungsvertrag soll nicht ein Vertrag im rechtlichen Sinn sein, sondern einer, der auf eine bestimmte gesellschaftliche Vereinbarung hinweist. In diesem neuen Bildungskontrakt geht es um eine faire Verteilung der Ressourcen für Bildung entlang der vier Lebensphasen. Notwendig ist für die Erfüllung des Vertrags des Weiteren ein flexibles System von „Credits“, die eine hohe Durchlässigkeit im Bildungssystem erlau-

ben. Und es geht um die Schaffung kohärenter nationaler Rahmenbedingungen. Den Hintergrund für diesen Vertrag bilden demografische, ökonomische und soziale Bedingungen. Wenn alle Generationen in das Bildungswesen integriert werden, dann entstehen wechselseitige Vorteile, weil Ressourcen und Chancen besser balanciert werden. Lernen bedeutet in diesem Ansatz, nicht in und für die Erwerbsarbeit zu lernen, sondern auch für die persönliche und gesellschaftliche Entwicklung. Bildung muss in ihrer generativen Funktion verstanden werden und nicht nur als Aktivität, die jede Generation nur für sich selbst betreibt.

Mit der Formel 25-50-75 sind wesentliche Transitionspunkte im Lebenslauf markiert. Das bedeutet aber nicht, dass alle Individuen diese Übergänge zur selben Zeit oder auf demselben Weg absolvieren. Die Fokussierung auf diese Transitionspunkte erzeugt aber eine nützliche Struktur, und zwar sowohl für die persönliche Entwicklung als auch für die Politik. An diesen Übergängen braucht es auch spezielle Informationen und Beratungs- und Begleitungsarrangements, damit jene Personen, die das wünschen, sich mit den vorhandenen Bildungsangeboten und ihren Bildungsbedürfnissen auseinandersetzen können.

Literatur:

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010). Bildung in Deutschland 2010. Bielefeld.
- Börsch-Supan, Axel / Brugiavini (u. a.), (2008). Health, Ageing and Retirement in Europe (2004–2007). Starting the Longitudinal Dimension. Mannheim: Mannheim Research Institute for the Economics of Aging (abrufbar unter: http://share-dev.mpsoc.mpg.de/uploads/tx_sharepublications/BuchSHAREganzz250808.pdf).
- Bubolz-Lutz, Elisabeth / Gösken (u. a.), (2010). Geragogik. Bildung und Lernen im Prozess des Alterns. Stuttgart.
- Dewey, John (1938). Experience and Education. New York.
- Havighurst, Robert J. (1961). The Nature and Values of Meaningful Free-Time Activity. In Robert W. Kleemeier (Hrsg.), Aging and leisure. New York, 309–344.
- Kalache, Alexandre / Kickbusch, Ilona (1997). A Global Strategy for Healthy Ageing. In: World Health Jul–Aug; 50 (4), 4–5.
- Köster, Dietmar (2009). Entwicklungschancen in alternden Gesellschaften durch Bildung: Trends und Perspektiven. In: Dehmel, Alexandra / Kremer, H.-Hugo u. a. (Hrsg.). Bildungsperspektiven in alternden Gesellschaften. Frankfurt am Main, 85–106.
- Kolland, Franz / Ahmadi, Pegah (2010): Bildung und aktives Altern. Bewegung im Ruhestand. Bielefeld.
- Grotlüschen, Anke (2010). Erneuerung der Interessetheorie. Wiesbaden.
- Schuller, Tom (2010): Learning through life: The implications for learning in later life of the the NIACE inquiry. International Journal of Education and Ageing, 1, 41–52.
- Stiehr, Karin / Spindler, Mone u. a. (2010). Bildung. In: Aner, Kirsten/ Karl, Ute (Hrsg.). Handbuch Soziale Arbeit und Alter. Wiesbaden, 321–330.



Andreas Motel-Klingebiel, Julia Simonson

Aktives Alter – Altern im Wandel Zu Lebenssituationen, Lebensgefühlen, Bildung und Engagement älterer Menschen

Zu Beginn des 21. Jahrhunderts ist in Deutschland ein langes Leben für viele Menschen selbstverständlich geworden. Seit der Zeit des Kaiserreichs hat sich die durchschnittliche Lebenserwartung verdoppelt, und die heute geborenen Kinder haben mehrheitlich die Chance, 90 Jahre und älter zu werden. Die zunehmende Sicherheit der erwartbaren Lebensspanne eröffnete zugleich neue Möglichkeiten und Notwendigkeiten der Gestaltung von Lebenssituationen in allen Lebensphasen. Diese Entwicklung ist ein großer Erfolg moderner Gesellschaften und ihrer Institutionen, doch geht sie auch mit zunächst fallender, dann stabil niedriger Fertilität einher. Dieser Trend ist in Deutschland aus verschiedenen Gründen besonders ausgeprägt.

Es gibt also ein Mehr an Alter in der Gesellschaft wie auch ein Mehr an Altern in den Biografien. Altersfragen sind zu gesellschaftlichen wie persönlichen Kernfragen geworden und werden weiter an Bedeutung gewinnen. Politisch stehen sie allerdings oftmals indirekt auf der Agenda und in diversen Zuständigkeiten – beispielsweise in der sozialen Sicherung, der Familienpolitik, der Gesundheitsversorgung, der Finanz- und Wirtschaftspolitik, des Verbraucherschutzes, der Bildungspolitik usw. Umso wichtiger ist es, auf die Zusammenhänge hinzuweisen.

Befasst man sich näher mit dem Phänomen des Alterns und der Lebensphase Alter, so stellt man schnell fest, dass Altern und Alter gesellschaftlich und historisch spezifische Begriffe sind. Im heutigen Sinne sind sie Produkte des 19. und vor allem des 20. Jahrhunderts. Das Alter wurde zunächst als rares Gut und regelungsbedürftiges Risiko verstanden und zum gut ausgestatteten, wohlverdienten Ruhestand entwickelt. Seit einigen Jahren dominiert die Sichtweise, dass die Ausdehnung der Lebensspanne bei guter Versorgung als neues soziales Problem zu bearbeiten sei. Der Ruhestand als sozialstaatlich gut versorgte und entpflichtete Ruhephase wird zum Auslaufmodell. Es geht heute um die gesellschaftliche Gestaltung des Alters und Verpflichtung des Ruhestands unter dem Leitbild des aktiven Alters. Die Ehre des Amtes weicht dem „Erklärungsnotstand“ der Nicht-Aktiven, während Bildung immer mehr zur Pflichtaufgabe des modernen Alten gerät und Sinn und Erfüllung durch späte Kontemplation in den Hintergrund rückt. Hier spielt dann auch die Abgrenzung des vierten Lebensalters eine Rolle, das alte Menschen mangels verbliebener Fähigkeiten dann endlich doch von der Pflicht zu entbinden scheint. Alter wird zunehmend neu bestimmt, mit Auswirkungen für die Bestimmung „guten“ und „schlechten“ Alters – und letztlich der „guten“ und „schlechten“ Alten.

Wandel der Lebenssituationen und Lebensgefühle

Die Lebenserwartung älterer Menschen ist seit der Mitte der 1990er Jahre weiter gestiegen. Die Differenzen zwischen Ost und West sowie zwischen den Geschlechtern haben sich dabei verringert. Am Trend der weiteren Verlängerung der Lebensspanne haben alle Bevölkerungsgruppen teil, jedoch bestehen erhebliche Unterschiede in der Lebenserwartung nach sozialer Schicht: Untere Einkommens- oder auch Bildungsgruppen haben beim Eintritt in den Ruhestand noch weitaus weniger Lebensjahre vor sich als andere.

Die Gesundheit hat sich in dieser Zeit weiter verbessert. Ältere Menschen erleben das verlängerte höhere Lebensalter objektiv in zunehmend besserer Gesundheit. Jedoch partizipieren untere Bildungsschichten hieran offensichtlich nur unterdurchschnittlich. Die subjektive Bewertung der eigenen Gesundheit ist dabei stabil. Doch auch hier sind die sozialen Unterschiede erheblich.

Die Alterserwerbstätigkeit nach dem Übergang in den Ruhestand ist seit der Mitte der 1990er Jahre auf einem weiterhin niedrigen Niveau gestiegen, doch sind es vor allem höher gebildete Männer in Westdeutschland, die im Ruhestand erwerbstätig sind. Der Erwerbstätigkeit aus finanziellem Mangel kommt (noch) eine nachgeordnete Bedeutung zu. Entsprechend bewerten ältere Menschen ihren Ruhestand und den hier erreichten Lebensstandard weithin gut. Jedoch zeigen sich auch hier Unterschiede zwischen den Geschlechtern und in besonderem Maße zwischen den Bildungsschichten. Die Bewertungen haben sich in der Vergangenheit im Osten leicht verschlechtert. In steigendem Ausmaß wird ein Absinken des Lebensstandards befürchtet – ein Trend, der ebenfalls in Ostdeutschland besonders stark ist.

Die Familien sind für ältere Menschen von hoher Bedeutung. Die Bewertungen der Familie sind hervorragend und auch im Zeitvergleich seit Mitte der 1990er Jahre stabil. Doch sinken gleichzeitig die Kinderzahlen – im Westen leicht und im Osten deutlicher. Zugleich leben die Älteren immer häufiger mit einem Partner zusammen.

Zunehmend positiver wird das Bild vom eigenen Älterwerden und dem Alter im Allgemeinen. Mit dem höheren Lebensalter sind immer häufiger Erwartungen an künftige Entwicklungsmöglichkeiten und persönliche Gewinne verknüpft. Und immer seltener stehen der Verlust und der Abbau im Mittelpunkt des



PD Dr. Andreas Motel-Klingebiel

Stellvertretender
Institutsleiter,
Leiter Forschung
Deutsches Zentrum für
Altersfragen
Manfred-von-Richt-
hofen-Straße 2
D-12101 Berlin
andreas.motel-
klingebiel@dza.de
Web: www.dza.de



Dr. Julia Simonson
Wissenschaftliche
Mitarbeiterin
Deutsches Zentrum für
Altersfragen
Manfred-von-Richt-
hofen-Straße 2
D-12101 Berlin
julia.simonson@dza.de
Web: www.dza.de

Lebensgefühls. Doch auch hier gilt, dass die sozialen Ungleichheiten durchschlagen: Die positiven Altersbilder sind insbesondere unter Männern, Westdeutschen und Bessergebildeten weit verbreitet. Entsprechend ist das Lebensgefühl der Älteren im Ruhestand weithin gut. Die Lebenszufriedenheit ist hoch, doch ähnlich wie die Zuversicht im Alter deutlich an das Bildungs- und Einkommensniveau gebunden. Die Zufriedenheit stieg seit Mitte der 1990er Jahre sogar weiter an: im Westen leicht, im Osten etwas stärker.

Veränderte Lebenssituationen und -gefühle sind auch ein Resultat *gesellschaftlichen Wandels*. Die deutsche Vereinigung und die wirtschaftlichen wie sozialpolitischen Entwicklungen wirken immer noch nach. Im Gegensatz zu den in den 1990er Jahren großzügig in die Alterssicherung überführten Kohorten treten anderthalb Jahrzehnte später jene in den Ruhestand, die ihren späten Erwerbsverlauf im vereinten Deutschland erlebten, und zwar oft krisenhaft. Künftig rücken nachfolgende Geburtskohorten mit wieder anderen Lebensverläufen vor. Sie unterscheiden sich in Lebenserfahrungen, Ressourcen, Werthaltungen, Planungen und Altersbildern deutlich. Verbesserte Gesundheit und Lebenserwartungen sind zu guten Teilen dem Generationenwandel, aber auch aktuellen Lebensbedingungen und Verhaltensstilen geschuldet. Kinderzahlen und partnerschaftliche Lebensformen stehen unter dem Eindruck langfristiger gesellschaftlicher Trends. Zudem wirken Veränderungen sozialer Sicherungssysteme, politische Verschiebungen im vereinten Deutschland und die wirtschaftlichen Entwicklungen auf das höhere Lebensalter. Sta-

bile soziale Differenzierungen sind deutlich: Männer und Frauen nähern sich zwar weiter an. Aber Angleichungen zwischen Ost und West sowie zwischen Bildungsgruppen sind die Ausnahme. Projektionen der Auswirkungen der Reformen sozialer Sicherung deuten auf künftig sogar wachsende Unterschiede.

Bildung und Engagement im Alter

Der demografische Wandel und die Veränderungen der Lebenssituationen sind mit Blick auf Bildung und Engagement vielfach mit hohen Erwartungen besetzt. Mit der Bildungspartizipation und dem freiwilligen Engagement sind denn auch gesellschaftliche und gesellschaftspolitische Zielsetzungen verbunden. Sie dienen der Sicherung sozialstaatlicher Aufgaben und sind wichtige Aspekte für Vergesellschaftung, Integration, Produktivität und Sinngebung in der alternden Gesellschaft. Abschätzungen künftiger Entwicklungen operieren jedoch mit zahlreichen empirisch noch ungedeckten Hoffnungen. Die Zahlen des Deutschen Freiwilligen Surveys (FWS) stützen diese Erwartungen (Gensicke & Geiss, 2010). Demnach ist jede dritte Person ehrenamtlich engagiert und fast jede zweite davon kann sich eine Ausdehnung des Engagements (Abbildung A) vorstellen. Der Deutsche Alterssurvey (DEAS) (Motel-Klingebiel et al., 2010) präsentiert auf der Grundlage einer engeren Definition des Engagements niedrigere Zahlen, unterstützt aber den vom FWS nachgezeichneten positiven Trend der letzten beiden Jahrzehnte (Abbildung B). Der DEAS zeigt zudem eine positive Entwicklung nicht nur im Bereich des Engagements, sondern auch in der Bildung im späteren Lebensalter und verdeutlicht den Zusam-

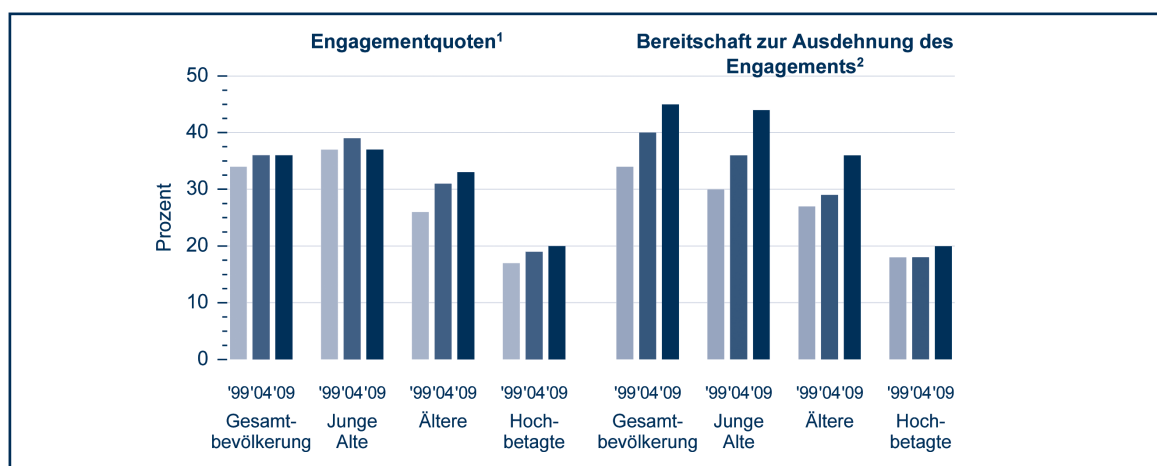


Abb. A: Freiwilliges Engagement und Bereitschaft zur Ausdehnung des Engagements in den Jahren 1999, 2004 und 2009
Quelle: Deutscher Freiwilligen Survey 1999, 2004 und 2008

¹ Es wird nach „freiwillig übernommenen Aufgaben“ in vorgegebenen Bereichen (Sport/Bewegung, Schule/Kindergarten etc.) gefragt, „die man unbezahlt oder gegen geringe Aufwandsentschädigung ausübt“.

² Auf Basis der Zustimmung mit „ja“; weitere Antwortmöglichkeiten: „kann man nicht sagen/kommt darauf an“ und „nein“.

menhang beider Bereiche. Darüber hinaus belegt er, dass sowohl bei Engagierten wie auch bei nicht Engagierten weitere Engagementpotenziale vorhanden sind (Abbildung C).

Die Daten des DEAS zeigen wachsende individuelle Potenziale für Bildung und Engagement: höhere Bildung, bessere Gesundheit, steigende Erwerbspartizipation, stabile soziale Netzwerke. Doch sind mit zunehmenden Abstiegsängsten und teilweise zunehmenden Ungleichheiten auch mögliche neue Problemlagen sichtbar. Zugleich wandelt sich der gesellschaftliche Diskurs. War früher vor allem von der Ermöglichung von Bildung und Engagement die Rede, so steht in zunehmendem Maße der Aspekt einer neuen Verpflichtung zu Produktivität im Ruhestand im Zentrum. Die Folgen für Bildung und Engagement in der Lebensphase Alter sind noch nicht absehbar. In keinem Fall kann eine steigende Beteiligung in Bildung und Engagement jedoch als Selbstläufer angenommen werden, der sich allein aus den zunehmenden Potenzialen Älterer speisen könnte. Vielmehr sind eine Weiterentwicklung der vorhandenen Angebote und die Beachtung der zunehmend heterogenen Voraussetzungen von Bildung und Engagement vonnöten. Dabei kann es in den neuen Altengenerationen zu einem Strukturwandel von Bildung und Engagement kommen, in dem sich die verschiedenen Teilhabeformen nicht allein in ihrer quantitativen Verbreitung, sondern auch in ihren Inhalten und Bedeutungen nachhaltig neu gestalten.

Resümee

Lebenssituationen und Lebensgefühle älterer Menschen wandeln sich. Die fortschreitende Verlängerung der Lebensphase Alter, die Verbesserung der Gesundheit, gestiegene Bildungsniveaus und günstigere Selbstbilder älterer Menschen verweisen auf Potenziale für eine zunehmende Bildungsbeteiligung und ein verstärktes Engagement. Gleichzeitig differenzieren sich in verschiedenen Lebensbereichen Lebenssituationen weiter aus, verbunden mit wachsenden Abstiegängsten und teilweise zunehmenden Ungleichheiten. Diese Trends könnten künftig gegenläufige Effekte nach sich ziehen und auch dazu führen, dass sich Bildungspartizipation und freiwilliges Engagement im Alter ungleicher verteilen werden. Die Entwicklung scheint weithin offen zu sein. Vor dem Hintergrund des sich wandelnden gesellschaftlichen Diskurses um die Ruhestandsphase und der mit dem Leitbild des aktiven Alterns verbundenen Ansprüche stellt sich aber auch die Frage, wie heterogene Voraussetzungen für Bildung und Engagement berücksichtigt werden können, um eine weitere Verstärkung von Ungleichheiten

zu vermeiden. Vieles wird auch vom Gelingen politischer Interventionen abhängen, die auf eine Steigerung der Partizipationschancen im Alter abzielen.

Literatur

Gensicke, Thomas & Geiss, Sabine. (2010). *Hauptbericht des Freiwilligensurveys 2009: Zivilgesellschaft, soziales Kapital und freiwilliges Engagement in Deutschland 1999 – 2004 – 2009*. München.

Motel-Klingebiel, Andreas, Wurm, Susanne & Tesch-Römer, Clemens (Hrsg.). (2010). *Altern im Wandel: Befunde des Deutschen Alterssurveys (DEAS)*. Stuttgart.

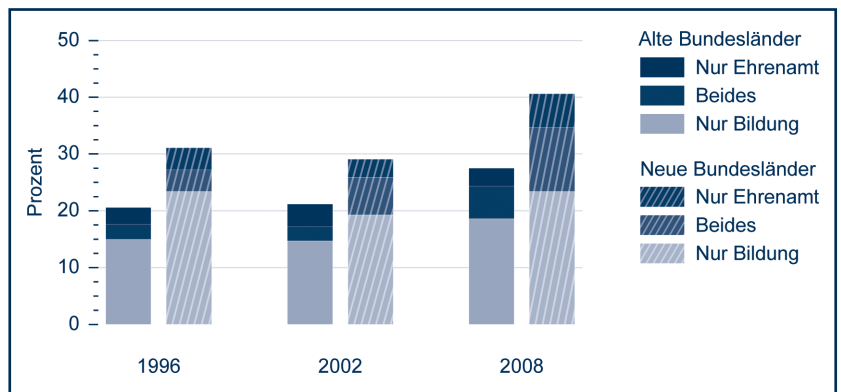


Abb. B: Bildungsbeteiligung und Engagement 65- bis 85-jähriger Menschen in den Jahren 1996, 2002 und 2009

Quelle: Deutscher Alterssurvey 1996, 2002 und 2008

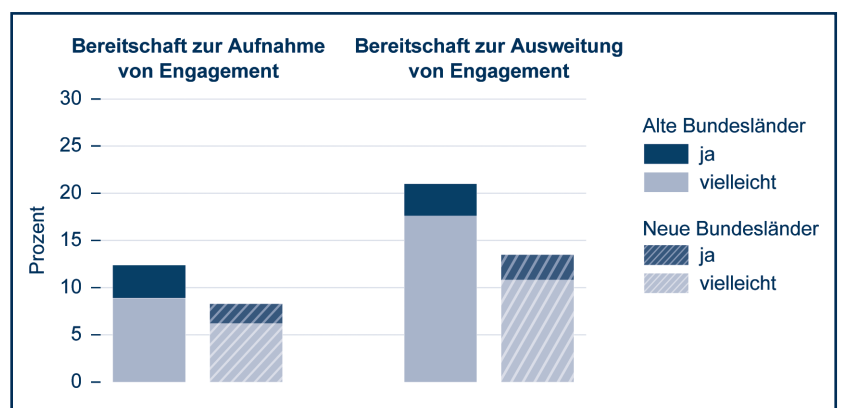


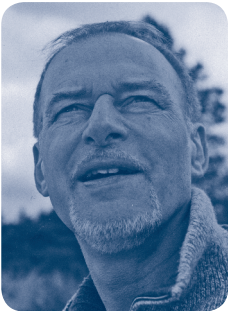
Abb. C: Engagementpotenziale: Bereitschaft 65- bis 85-jähriger Menschen zur Aufnahme und Ausweitung von Engagement im Jahr 2008

Quelle: Deutscher Alterssurvey 2008

Dieter Gnahs

Lebensbegleitende Bildung – Lebenslanges Lernen

Programmatik und neue Bildungsformate



Prof. Dr. Dieter Gnahs
 Arbeitsfelder:
 Qualitätsmanagement,
 informelles Lernen,
 Regionalisierung der
 Weiterbildung,
 Weiterbildungsstatistik
 Deutsches Institut für
 Erwachsenenbildung
 (DIE)
 Heinemannstr. 12-14
 53175 Bonn
 gnahs@die-bonn.de
 www.die-bonn.de

Zum Konzept des Lebenslangen Lernens

Das Konzept des Lebenslangen Lernens (LLL) lässt sich bildungshistorisch bis in die 1970er Jahre zurückverfolgen (UNESCO-Bericht der Faure-Kommission). Nach einer längeren Phase der Nichtbeachtung feierte es zu Beginn des neuen Jahrtausends eine Wiederbelebung auf der europäischen Ebene. Mit dem „Memorandum über Lebenslanges Lernen“ (*Memorandum on Lifelong Learning*) vom Oktober 2000 wird postuliert, „dass der erfolgreiche Übergang zur wissensbasierten Wirtschaft und Gesellschaft mit einer Orientierung zum Lebenslangen Lernen einhergehen muss“ (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2000, 3; im Original fett). Der Wirtschaftsraum der EU wird damit um den Aspekt des Bildungsraums als Grundlage für eigene Wettbewerbsfähigkeit im internationalen Maßstab erweitert.

Diese internationale Diskussion findet ihre Entsprechung auch auf der nationalen Ebene. Mit der „Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland“ (BLK 2004) haben der Bund und die Länder ein Rahmenkonzept präsentiert, welches Ansatzpunkte liefert, „wie das Lernen aller Bürgerinnen und Bürger in allen Lebensphasen und Lebensbereichen, an verschiedenen Lernorten und in vielfältigen Lernformen angeregt und unterstützt werden kann“ (ebenda, 5 und 14). Es werden acht Entwicklungsschwerpunkte genannt (vgl. ebenda, 14ff), die traditionelle Sichtweisen (z. B. chancengerechter Zugang) mit neuen Akzenten (z. B. Selbststeuerung, neue Lernkultur) verbinden:

- Einbeziehung informellen Lernens,
- Selbststeuerung,
- Kompetenzentwicklung,
- Vernetzung,
- Modularisierung,
- Lernberatung,
- neue Lernkultur/Popularisierung des Lernens,
- chancengerechter Zugang.

Befeuert und gestützt wird diese neue Sicht auf das Lernen durch eine Reihe von gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Entwicklungen: Zu nennen sind in diesem Zusammenhang der Trend zur Individualisierung, das Vordringen der Informations- und Kommunikationstechnologie, die Internationalisierung bzw. Globalisierung unseres Lebens, aber auch die konstruktivistisch geprägte Erklärung menschlichen Lernens und die damit verbundene abnehmende Bedeutung der Lehre. Die Bedeutung formalisierter Bildungslaufbahnen wird relativiert, indem verstärkt die tatsächlich abrufbaren Kenntnisse und Fähigkeiten in den Mittelpunkt gerückt werden. Die durch den erfolgreichen Abschluss von Bildungsgängen erwor-

benen (Qualifikations-)Nachweise in Form von Zeugnissen, Diplomen, Gesellenbriefen etc. treten in Konkurrenz zu den verfügbaren Kompetenzen, die auf vielfältige Weisen, also auch über informelle und non-formale Lernvorgänge, erworben sein können.

Konfliktlinien

Das Konzept vom Lebenslangen Lernen verheißt auf den ersten Blick mehr Selbststeuerung, Wahlfreiheit, Flexibilität und Gestaltungsspielräume. Es ist aber auch schon sehr früh auf die „Schattenseiten“, Ambivalenzen und Konfliktlinien hingewiesen worden. Im Besonderen wird dies verdeutlicht durch die kritisch gemeinte Umformulierung zum „lebenslänglichen“ Lernen. Damit wird u. a. zum Ausdruck gebracht, dass die Individuen mit gesellschaftlichen Erwartungshaltungen konfrontiert werden, die einen Lerndruck erzeugen und die zu überfordernden Entscheidungszwängen führen können.

Die folgenden Fragen verweisen auf das Konfliktpotenzial eines Ansatzes, der auf Selbststeuerung, Kompetenzorientierung und informelles Lernen setzt:

- Sind alle Menschen gleichermaßen in der Lage, die geforderte Selbststeuerung (z. B. Auswahl der Lernziele, -inhalte und -strategien) zu leisten?
- Welche finanziellen Konsequenzen ergeben sich aus dem Rückzug der Bildungseinrichtungen für die Individuen?
- Wie können die Individuen die Selbstkontrolle ihrer Lernerfolge bzw. Lernfortschritte leisten?
- Wie wirkt sich der durch das Paradigma des Lebenslangen Lernens formulierte gesellschaftliche Erwartungsdruck auf das Lernklima und damit auch auf das Lernergebnis aus?
- Verschärfen die Kernpunkte des LLL-Konzepts (Selbststeuerung etc.) die soziale Selektivität von Bildung und vertiefen damit soziale Segmentation?
- Führt die Fokussierung auf Lernen zu einer Entwertung von Bildung als ganzheitlichem und werbetabasiertem Konzept?
- Wie ist die Effizienz und Effektivität von informellen bzw. selbstgesteuerten Lernprozessen im Vergleich zu organisierten Lernprozessen zu bewerten?

Auf der anderen Seite stellt sich die Frage, inwieweit die Bildungseinrichtungen mit den Herausforderungen des Lebenslangen Lernens umgehen: Wehren sie die Veränderungsnotwendigkeiten ab oder nutzen sie den Veränderungsdruck für kreative Lösungen? Stellen sich die Lehrkräfte auf ihre neuen Rollen ein und erweitern ihr Kompetenzspektrum um zusätzliche Facetten (Beratung, Kompetenzerfassung, Netzwerken), oder versuchen sie ihre traditionelle Rolle beizubehalten?

Ein Blick in die Bildungsrealitäten zeigt schnell auf, dass diese Fragen berechtigt und keinesfalls schon alle beantwortet bzw. hinreichend beantwortet sind.

Befunde zum Lebenslangen Lernen

Der Zusammenhang von Alter und Bildung ist ein Dauerthema der Weiterbildungsforschung. Als 1979 in Deutschland zum ersten Mal eine repräsentative Befragung zum Weiterbildungsverhalten der Bevölkerung im Alter von 19 bis 64 Jahre durchgeführt wurde (Berichtssystem Weiterbildung), nahmen 11 % der Altersgruppe „50–64 Jahre“ an organisierter Weiterbildung teil, nur 4 % an beruflicher Weiterbildung. Im Gegensatz dazu kam die jüngere Altersgruppe (19–34 Jahre) auf Werte von 34 bzw. 16 %. Im Jahre 2007 hat sich die Weiterbildungsbeteiligung insgesamt gegenüber 1979 mehr als verdreifacht (34 %), die Beteiligung an der beruflichen Weiterbildung fast verfünffacht (19 %). Die „Alten“ liegen also 2007 in etwa auf dem Niveau wie die „Jungen“ 1979 (vgl. v. Rosenblatt/Bilger 2008, 227).

Bei der Befragung 2010 hat sich dieser Angleichungstrend deutlich fortgesetzt: Bei einer insgesamt stagnierenden Weiterbildungsbeteiligungsquote von 42 % hat insbesondere die älteste der erfassten Altersgruppen (60–64 Jahre) ihre Beteiligungsquote um neun Prozentpunkte gesteigert (von 18 auf 27 %). Dieser Trend bestätigt sich auch für die älteren Erwerbs-

tätigen (Steigerung um acht Prozentpunkte von 32 auf 40%). Gleichzeitig nimmt die Weiterbildungsbeteiligung der jüngeren Altersgruppen ab (vgl. Bilger/v. Rosenblatt 2011, 64 f.) (vgl. Abbildung 1).

Im oben angesprochenen Altersgruppenvergleich (19- bis 34-Jährige versus 50- bis 64-Jährige) ist die Quotendifferenz auf zwei Prozentpunkte zusammengeschnitten und hat damit praktische Gleichstand erreicht (vgl. Gnahs/v. Rosenblatt 2011, 80). Inwieweit diese auffälligen Entwicklungen an beiden Enden der Altersskala Ausdruck von Sondereinflüssen (z.B. Wirtschaftskrise, späterer Rentenbeginn) oder Ausdruck geänderter Bildungspräferenzen sind, kann vorerst nicht abschließend geklärt werden. Die Befragung 2012 wird sicher weiteren Aufschluss geben.

Neben der zumindest für 2010 zu registrierenden tendenziellen Angleichung der altersgruppenspezifischen Weiterbildungsbeteiligungsquoten bleibt die hohe soziale Selektivität der Weiterbildungsbeteiligung erhalten. Personen mit niedrigem Schulabschluss, Personen mit Migrationshintergrund und Nichterwerbstätige weisen deutlich niedrigere Weiterbildungsbeteiligungsquoten auf als Personen mit hohem Schulabschluss, Personen ohne Migrationshintergrund und Erwerbstätige (vgl. v. Rosenblatt/Bilger 2011, 55).

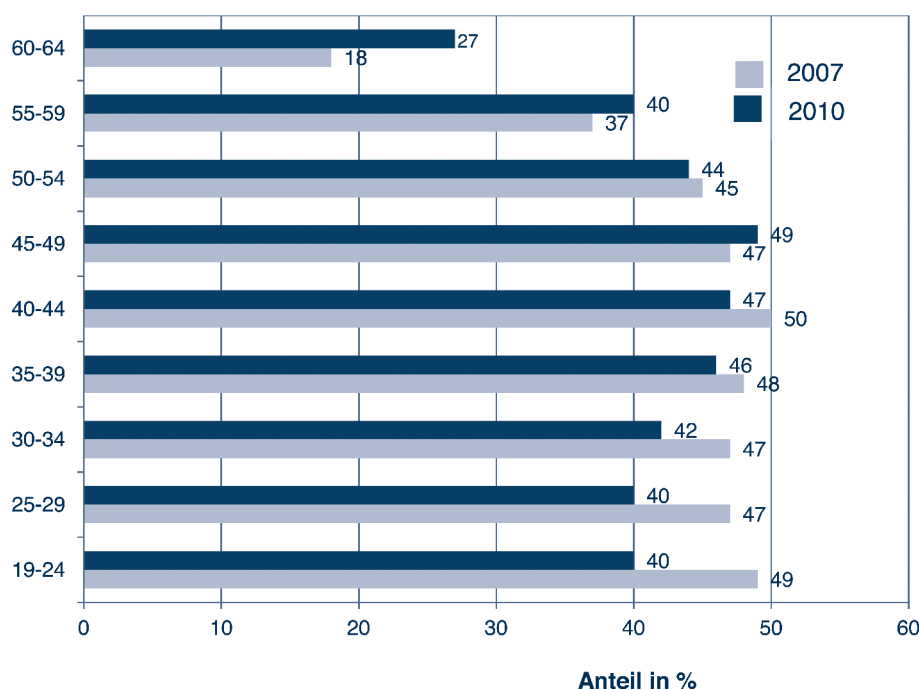


Abb. 1: Weiterbildungsbeteiligung nach Altersgruppen im AES 2007/2010 (Quelle: Bilger/v. Rosenblatt 2011, 64)

Level	19 bis 24 Jahre	25 bis 44 Jahre	45 bis 64 Jahre
Keine Computernutzung	13	20	39
Grundkenntnisse	31	36	34
Fortgeschrittene Kenntnisse	47	35	23
Expertenkenntnisse	8	9	4

Tab. 1: Computerkenntnisse nach Altersgruppen (Anteile in %) (Quelle: AES)

Ein anderer Aspekt wird deutlich, wenn die Kompetenzprofile der einzelnen Altersgruppen betrachtet werden. Im AES wird nach den Fremdsprachen und nach den Computerkompetenzen gefragt. Nach Selbsteinschätzung der Befragten ergibt sich die in Tabelle 1 sichtbare Grobstruktur bei den Computerkenntnissen (vgl. v. Rosenblatt/Bilger 2008, 186)

Ein ähnliches Bild ergibt sich bei den Fremdsprachenkenntnissen: Der Anteil der Personen in der jeweiligen Altersgruppe, die überhaupt derartige Kenntnisse besitzen, bewegt sich zwischen 88 % bei den Jüngeren (19–24 Jahre) und 60 % bei den Älteren (45–64 Jahre) (Quelle: AES). Die deutlichen altersspezifischen Unterschiede in beiden Kompetenzdomänen spiegeln vor allem wider, dass die jeweiligen Gruppen unterschiedliche Lernchancen besitzen bzw. besitzen haben: Computerkompetenz konnte erst in den 1990er Jahren breitenwirksam erworben werden, und Fremdsprachenunterricht war bis in die 1970er Jahre hinein auf die weiterführenden Schulen beschränkt.

Schon diese wenigen Befunde zeigen, dass lebenslanges Lernen nicht bei allen soziodemografischen Gruppen und in allen Lebensphasen gleichermaßen verankert ist. Der konzeptionelle Anspruch und die Bildungswirklichkeit klaffen noch weit auseinander.

Herausforderungen für Weiterbildungseinrichtungen

Lebenslanges Lernen wird als zentrale Bewältigungsstrategie angesehen, um den schon bestehenden und sich abzeichnenden gesellschaftlichen Herausforderungen (Arbeitslosigkeit, Globalisierung, Strukturwandel, demografischer Wandel, Individualisierung etc.) konstruktiv begegnen zu können. Das Konzept verlangt – wie eingangs kurz dargelegt – eine neue Verzahnung aller Bildungsbereiche, die sich auf organisatorische, curriculare und personelle Aspekte ausdehnt. Gleichzeitig wird eine neue Balance zwischen Lernen in organisierter und selbstgesteuerter Form angestrebt.

Auf die Weiterbildungseinrichtungen kommen deshalb weitere Aufgaben zu, die zu einem Teil den Charakter von Neuausrichtungen annehmen:

- Personen, die in höherem Maße als bisher selbstgesteuert lernen, brauchen verstärkt Lern- und Bildungsberatung, um sich besser orientieren zu können und um einen möglichst zielgenauen und systematischen Zugriff auf die Lerninhalte zu bekommen. Weiterbildungseinrichtungen müssen deshalb verstärkt Beratungsinfrastruktur bereithalten bzw. ausbauen (mehr Beratung).
- Die neue Betonung auf informelle Lernprozesse bedeutet auch, dass der Kompetenzerwerb ein Stück weit von der Absolvierung organisierter Lehrprozesse entkoppelt wird. Weiterbildungseinrichtungen müssen sich deshalb verstärkt darauf einstellen, informell erworbene Kompetenzen zu erfassen, zu messen und zu zertifizieren, um die erklärte Gleichberechtigung der Lernwege zu gewährleisten (Kompetenzfassung ausbauen).
- Das Vordringen computer- und webbasierter Lernformen wird zwar vermutlich das früher angenommene Ausmaß nicht erreichen, dennoch verzeichnen diese Formen einen Bedeutungszuwachs. Weiterbildungseinrichtungen können sich auf diese Entwicklung einstellen, wenn sie den Präsenzunterricht mit dem computerbasierten Unterricht verbinden, und damit möglichst die Vorteile beider Lernformen zum Tragen bringen und deren spezifische Nachteile vermeiden (mehr *Blended Learning*).
- Das Konzept des lebenslangen Lernens stellt die Lernenden in den Mittelpunkt und nicht die Bildungseinrichtung. Es sieht eine stärkere sektorübergreifende Zusammenarbeit vor. Gleichzeitig ergeben sich besonders für kleinere Weiterbildungseinrichtungen Kooperationsnotwendigkeiten, weil nur so der Kostendruck aufgefangen werden kann. Beide Aspekte legen eine Integration in regionale oder sektorale Netzwerke nahe, die es erlauben, gemeinsame Aktivitäten zu entfalten (mehr Vernetzung).

Neue Bildungsformate

In welche Richtung die Entwicklung gehen könnte, zeigen die folgenden Beispiele, die das traditionelle Lehr-Lern-Arrangement (lehrerzentrierter Unterricht im Klassenraum) deutlich transzendieren. Gleichwohl muss betont werden, dass derartige Bildungsformate nicht gänzlich neu sind, nun aber größere Beachtung erfahren, weil bildungspolitisch und bildungswissenschaftlich ein Umdenkprozess und eine geänderte Praxis eingefordert werden. Die Projekte und Maßnahmen sind fast alle im Kontext des Programms „Förderung von Netzwerken – Lernende Regionen“ entstanden und umgesetzt worden.

Intergenerationelles Lernen

Bei „Jugend lehrt – Jugend erklärt“ der Lernenden Region Norderstedt geht es darum, dass Jugendliche Seniorinnen und Senioren die Handhabung von Computer, Internet oder Handy vermitteln und einüben. Doch nicht nur die Älteren profitieren von dieser Maßnahme: Die Jugendlichen erhalten die Chance, soziale Kompetenzen zu erwerben bzw. zu festigen und Erfahrungen zu sammeln. Ihre ehrenamtliche Tätigkeit wird ihnen bescheinigt und lässt sich somit zur Aufwertung der Bewerbungsunterlagen nutzen (vgl. Barske/Gnahn 2008, 54).

Niederschwellige Lernangebote

In einer Hamburger Region mit auffällig vielen Schulverweigerern initiierte die dortige *Lernende Region* (Billenetz) zusammen mit Jugendeinrichtungen einen Frühstücksservice für Schulkinder. Die Maßnahme erfüllte einen doppelten Zweck: Zum einen bot sie regelmäßige und gesunde Ernährung, zum anderen wurde mit dem Begriff „Schulfrühstück“ ein subtiler, aber dennoch eindeutiger Hinweis gegeben, was danach zu geschehen habe. Das Angebot wurde angenommen, lockte auch Mütter in den Frühstücksraum und eröffnete Möglichkeiten zum Gespräch. Im Gefolge konnte das Angebot ausgebaut werden (Freizeitaktivitäten, Hausaufgabenhilfe, Sprach- und Kochkurse). Dieses Beispiel zeigt, dass Bildungsarbeit in bestimmten Milieus aufsuchend sein muss und eng verzahnt mit Sozialarbeit stattfindet (Barske/Gnahn, 34).

Grenzüberschreitende Bildung

Seit 2003 wurde in der *Lernenden Region Oderland-Spree* erstmals eine deutsch-polnische Berufsausbildung durchgeführt. Ausgesucht wurde ein Beruf, bei dem die gemeinsamen Schnittmengen vergleichsweise groß sind: Hotelfachmann/-frau in Deutschland bzw. der Hoteltechniker in Polen. Ausgangspunkt für diese Initiative war der auf beiden Seiten der Grenze festgestellte Fachkräftemangel im Hotel- und Gastgewerbe, der die Ausweitung des Tourismus behindert. Zusätzlich ging es darum in dieser strukturschwachen Region einen Beitrag zu leisten, um die Abwanderung junger Menschen zu stoppen. So startete das deutsch-polnische Ausbildungsnetzwerk mit je 15 deutschen und polnischen Jugendlichen. Die Ausbildung wurde von den Jugendlichen an fünf verschiedenen Orten gemeinsam absolviert (in deutschen und polnischen Unternehmen, in der Hotelfachschule Kolberg etc.). In 20 Modulen wurden Fertigkeiten und Kenntnisse beider Berufe sowie die jeweilige Fremdsprache Deutsch bzw. Polnisch vermittelt. Im Sommer 2007 fand für 13 deutsche und für 15 polnische Jugendliche die schriftliche und praktische IHK-

Abschlussprüfung zum/zur Hotelfachmann/-frau sowie in Polen die Prüfung zum Hoteltechniker in der jeweiligen Landessprache statt (Barske/Gnahn, 20 f.).

Intersektorale Bildung

Die *Lernende Region Osnabrück* hat eine breite Palette von Maßnahmen entwickelt, die den Übergang von der Schule in den Beruf erleichtern sollen. Schon Schülerinnen und Schüler ab der 7. Klasse gehen in einer Stärkenanalyse zum Beispiel der Frage nach, über welche berufsrelevanten Fähigkeiten sie verfügen. Diese Arbeit wird dann mit dem Format „Fit für'n Job“ fortgesetzt, bei dem Jugendlichen die folgenden Bausteine vermittelt werden: Grundlagen der Kommunikation, Selbstdarstellung und realistische Selbsteinschätzung, Motivations-, Deeskalations- und Anti-Mobbing-Training, Lebens- und Berufsorientierung, Berufs-Knigge. Ergänzt werden diese beiden Formen des Übergangsmangements durch die Arbeit mit dem ProfilPASS, einem Instrument zur Sichtbarmachung von Kompetenzen, und durch Elternarbeit (Barske/Gnahn, 44).

Emanzipatorische Bildung

Einen weltweiten Nachhall verzeichnet ein Kulturprojekt der Lernwelt Essen. Essener Jugendliche mit Migrationshintergrund schrieben ein Lesebuch über ihr Leben und Fühlen in Essen mit dem Titel „*Fremd und doch daheim?!*“ In Wien gibt es Lesungen, in Russland und Kasachstan berichten die Zeitungen, in der Ukraine wird das Buch im Deutschunterricht behandelt, in den USA ist es Gegenstand der Lehrerfortbildung. Auch in heimischen Gefilden ist die Resonanz groß: Die Autorinnen und Autoren werden zu zahlreichen Lesungen und Interviews gebeten. Auch das zweite Buch „Dann kam ein neuer Morgen“ bewegt viel und knüpft an den Erfolg des Erstlings an (Barske/Gnahn, 38).

Lernen im Quartier

Kernstück des *Essener Modells der Elternbildung* sind stadtteilbezogene Elternbildungskonferenzen, auf denen sich die lokalen Akteure über Bedarfe und Reaktionen darauf in Form von Angeboten verständigen. Das Modell wurde an zwei Standorten erprobt. Auf Stadtebene wird diese Arbeit durch Fachdialoge, Qualitätsstandards und Fortbildungen unterstützt und damit auch indirekt gesteuert. Neben dieser sozialräumlichen Vernetzung haben sich auch neue Kooperationsmodelle entwickelt (z. B. zwischen Kindertages- und Familienbildungsstätten). Dieses Modell hat sich inzwischen durchgesetzt. Der Rat der Stadt Essen hat das Konzept zur Systematisierung und Intensivierung der Elternbildung zustimmend zur Kenntnis genommen und die weiteren Schritte zu seiner



Realisierung vorgenommen. Das Netzwerkforum Elternbildung ist zentrale Steuerungsinstanz und kommunale Klammer für die örtlichen Netze auf Stadtteil- bzw. Bezirksebene. Damit ist nicht nur ein Ansatz der Lernwelten Essen verstetigt, sondern zusätzlich eine Innovation gemeinsam mit der Verwaltung entstanden. Diese Konstruktion stößt auf bundesweites Interesse und könnte Richtung weisend auch für andere Kommunen werden (Barkse/Gnahn, 38 f.).

Bildung als Empowerment

Die *Lernende Region Osnabrück* widmet sich in besonderer Weise dem Übergang von der Familie in die Kindertagesstätte bzw. die Grundschule. In Würdigung der zentralen Rolle der Eltern bei diesen Prozessen hat sie einen Elternkurs mit dem Titel „*Macht euch stark für starke Kinder*“ entwickelt. Diese Veranstaltung erwies sich als nachhaltiger Erfolg, nicht zuletzt durch die intensive Zusammenarbeit mit Kindertagesstätten und Schulen sowie durch die kommunale Einbindung, die maßgeblich zu einer Ausbreitung und Verstetigung der Elternkurse beigetragen hat (Barkse/Gnahn, 45).

Bildung in strategischen Partnerschaften

Das Personalentwicklungs-Kolleg (PE-Kolleg) der *Lernenden Region Emmendingen* besteht aus drei Komponenten: Erstens werden für Geschäftsführer und Personalverantwortliche praxisorientierte Workshops zu betriebspezifischen Themen wie z. B. „Personalführung / Organisation“ oder „Kundenorientierung“ durchgeführt, zweitens schließt sich daran eine Umsetzungsbegleitung im Betrieb an, und drittens gibt es aus den Themen resultierende betriebspezifische Weiterbildungen für die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. Die teilnehmenden Unternehmer bestimmen zu einem großen Teil mit, welche Arbeitsweisen und Inhalte zum Tragen kommen. Zudem finden die Veranstaltungen zu Zeiten statt, die auf den

Unternehmeralltag zugeschnitten sind. Im Zentrum des PE-Kollegs steht die Förderung der Qualifizierung der Mitarbeitenden, begleitet von einer Optimierung der Unternehmensführung und Unternehmensstrategie. Zur Auftaktveranstaltung kamen ca. 300 Unternehmer. Eingeladen hatten die Wirtschaftsförderungsgesellschaft und die beiden regionalen Banken Sparkasse und Volksbank sowie der Landrat (Barkse/Gnahn, 24).

Resümee

Die Beispiele zeigen, dass Lernarrangements sehr unkonventionell sein können und häufig auch sein müssen, weil die herkömmlichen Zugangsweisen auf begründeten Widerstand stoßen. Das lebenslange Lernen stellt nicht nur die Lernenden vor neue Herausforderungen, sondern auch die Bildungseinrichtungen und darin vor allem die Lehrenden. Die Wandlung vom Vermittler zum Lernbegleiter ist keinesfalls ein Massenphänomen, sondern bisher eher die Ausnahme.

Literatur

- Barkse, H./Gnahn, D. (2008): Vor Ort in den Regionen: 19 Modelle und ihre Erfolge. In: BMBF (Hrsg.), *Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken*. Programmdarstellung, 15–57.
- Bilger, F./Rosenblatt, B. v. (2011): Aktuelle Entwicklung: Trends in verschiedenen Bevölkerungsgruppen. In: Rosenblatt, B. v./Bilger, F. (2011), 61–69.
- BLK (2004): *Strategie für lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland*. Heft 115 der „Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung“, hrsg. von der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. Bonn.
- Gnahn, D./Rosenblatt, B. v. (2011): Weiterbildung Älterer. In: Rosenblatt, B. v./Bilger, F. (2011), 80–84.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2000): *Memorandum über lebenslanges Lernen*. SEK(2000) 1832. Brüssel (30.10.2000).
- Rosenblatt, B. v./Bilger, F. (2008): *Weiterbildungsverhalten in Deutschland*. Band 1: Berichtssystem Weiterbildung und Adult Education Survey 2007. Bielefeld.
- Rosenblatt, B. v./Bilger, F. (2011), (Hrsg.): *Weiterbildungsbeteiligung 2010. Trends und Analysen auf der Basis des deutschen AES*.
- Rosenblatt, B. v./Bilger, F. (2011): Zeitlicher Umfang der Weiterbildungsaktivitäten. In: Rosenblatt, B. v./Bilger, F. (2011), 49–60.

Maria Worf

Intergenerationalität und Bildung im Alter

Spannungsfelder zwischen Theorie und Praxis in intergenerationalen Lern- und Planungskulturen

Einleitung

Intergenerationales Lernen hat die unterschiedlichsten Erscheinungsformen. Es kann sich zum Beispiel um einen intergenerationalen Theaterworkshop in der Volkshochschule handeln, oder um eine Radiowerkstatt im Medienverein, es kann sich als Mentoringprogramm des Vereins *Arbeit und Leben* äußern oder als intergenerationaler Englischkurs einer Seniorengemeinschaft. Aber auch die Kräuterforscher in einer Familienbildungsstätte oder in einem Mehrgenerationenhaus sind als Lernangebote zu nennen, die intergenerationales Lernen fokussieren. In der Diskussion um die Herausforderungen des demografischen Wandels für die Bildungsarbeit werden Prozesse der Altersbildung und des intergenerationalen Lernens oft miteinander verschränkt betrachtet. Geht es bspw. um die nachberufliche Bildung älterer Menschen, werden intergenerationale Lernarrangements als Gestaltungsmittel eingesetzt, um Wissens- und Erfahrungstransfers mit Jüngeren zu ermöglichen. Alter wird in diesem Zusammenhang häufig mit dem Generationenbegriff gleichgesetzt und die *Begegnung* von Jung und Alt wird automatisch als lernhaltig gedeutet. Neben Wissens- und Erfahrungstransfer gelten Generationengerechtigkeit und -solidarität als programmatische Funktionszuschreibungen intergenerationalen Lernens.

Angesichts dieser vorwiegend bildungspolitischen und ökonomischen Begründungslinien, der stark ausdifferenzierten und heterogenen Angebotslandschaft und der verschwommenen Begriffsfrage ist es interessant danach zu fragen, welche Funktionen und Begriffe intergenerationalen Lernens sich in seiner Theorie und Praxis wiederfinden lassen. Die Beantwortung dieser Fragen erfolgt in einem Dreischritt, bei dem zunächst geklärt wird, was intergenerationales Lernen und intergenerationale Lernkulturen aus einer theoretisch-hermeneutischen Perspektive überhaupt sind. In einem zweiten Schritt wird ein Blick in die entsprechende Praxis gewährt – welche Angebotsformen, Formate und Programme werden in intergenerationalen Lernarrangements geboten? Dabei werden die theoretischen und empirischen Befunde einer Studie herangezogen, in der intergenerationale Lern- und Planungskulturen exemplarisch in Sachsen und Nordrhein-Westfalen untersucht wurden (Worf, 2010). In einem dritten Schritt werden Folgerungen für die Bildungsarbeit zur Diskussion gestellt.

Schritt 1: Konzepte und Begriffe intergenerationalen Lernens

Als zentrale und rahmende Größe intergenerationalen Lernens ist der Generationenbegriff zu nennen.

Nähert man sich dem Begriff aus seinen verschiedenen theoretischen und interdisziplinären Ausdifferenzierungen, dann wird deutlich, dass für erwachsenenpädagogische Zusammenhänge eine Theoriefolie für den Generationenbegriff im Diskurs und in den alltäglichen professionellen Handlungsvollzügen weder im pädagogischen, genealogischen noch gänzlich im historisch-soziologischen (vgl. Tabelle 1) Generationenbegriff zu finden ist. Daher sollte sich ein Verständnis von Generation an der von Bohnsack und Schäffer (2002) aufbereiteten Interpretation Karl Mannheims (1964) orientieren, die sich von den bisherigen Auslegungen des Mannheimschen Generationenkonzeptes unterscheidet. Generationen in der Erwachsenenbildung sind im Anschluss an Bohnsack und Schäffer stärker auf einer Mesoebene zu verorten. Das führt dazu, Generation als ein mehrdimensionales „Zusammenspiel von Milieu, Geschlecht und Alter“ (Schäffer, 2003, 250) zu begreifen. Konkret: Aus dem konjunktiven (bzw. verbindenden) Erfahrungswissen entwickeln sich generationsspezifische Besonderheiten und Kulturen, die innerhalb einer sozialen Gruppe unter Einbeziehung lebenszyklischer, milieu- und geschlechtsspezifischer Faktoren ermittelt werden können.

Somit ergibt sich über die konjunktiven Erfahrungsräume ein fassbares Konzept, aus dem Wissensstrukturen, Deutungen und Denkstrukturen einer Generation theoretisch wie auch empirisch rekonstruiert werden können. Damit wird der Begriff Generation v.a. auch für die Erwachsenenbildung interessant, da genau hier verschiedene Wissens- und Deutungsstrukturen aus unterschiedlichen Erfahrungsräumen aufeinandertreffen und dadurch Lern- und Bildungsanlässe konstituiert werden können. Ausgehend von dieser Begriffspositionierung müssen intergenerationale Bildung und intergenerationales Lernen vom Reflexivwerden von Kollektivvorstellungen her gedacht werden (ebd., 218). Dazu bedarf es einer institutionellen Rahmung durch die Erwachsenenbildung, in der solche generationsbedingten Ambivalenzerfahrungen (Lüscher, 2010) thematisiert werden. Informelle, unbewusste bzw. implizite Lernerfahrungen können darüber hinaus in verschiedenen Kontexten (z. B. beruflichen oder familialen) möglich sein, sollten aber in eine intergenerationale Lernkultur eingebettet sein, um letztlich eine Bewusstmachung und kritische Reflexion zu ermöglichen.

Unter diesen Voraussetzungen kann intergenerationales Lernen als das Lernen unterschiedlicher Generationen in einem institutionalisierten Kontext verstanden werden, bei dem über Begegnungsprozesse und thematische Zugänge die kritisch-reflexive Auseinandersetzung der beteiligten Generationen lern-



Maria Worf, M.A.; wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur Erwachsenenbildung und Weiterbildung (Institut für Pädagogik der Philosophischen Fakultät, Technische Universität Chemnitz)

Reichenhainer Straße 41, 09126 Chemnitz; maria.worf@phil.tu-chemnitz.de

Historisch-soziologischer Generationenbegriff	Genealogischer Generationenbegriff	Pädagogischer Generationenbegriff
Die Generationen wurden durch einen kollektiven historischen bzw. gesellschaftlichen Kontext geprägt.	Die Generationen werden über familiäre verwandtschaftliche Verhältnisse bestimmt (z.B. Kinder, Eltern, Großeltern, Urgroßeltern).	Die Generationen werden über ihre aneignenden bzw. vermittelnden Funktionen im Lernprozess bestimmt.

Tab. 1: Überblick über die Generationenbegriffe in der Bildungswissenschaft; Quelle: Worf, 2010, 42

förderlich gestaltet und pädagogisch bearbeitet wird. Weitergehend sind dann intergenerationale Lern- und Planungskulturen als die organisationalen Rahmungen intergenerationalen Lernens zu verstehen. „Der Begriff der Kultur verweist dabei sowohl auf einen interaktiven Herstellungs- und Erzeugungsprozess (Praktiken) als auch auf das Produkt (Artefakte, wie Programme oder Lehr-Lernarrangements). Die kulturellen Praktiken sind geleitet von Deutungen“ (Fleige, 2011, 22). Intergenerationale Lern- und Planungskulturen konstituieren sich also nicht nur über die Produkte in Form spezifischer Angebote, sondern auch über interaktive didaktische Praktiken.

Unter der Prämisse des hier formulierten Intergenerationalitätskonzepts lassen sich folgende Funktionszuschreibungen intergenerationalen Lernens formulieren:

1. „die Erfahrungen anderer Generationen verstehen und reflektieren lernen,
2. darüber eine Reflexion generationaler bzw. kollektiver Vorstellungen zu ermöglichen und
3. diese didaktisch zu inszenieren und damit von informellen Lernprozessen abzugrenzen sowie
4. diese didaktische Inszenierung auf Planungsprozesse beziehen“ (Worf, 2010, 163).

Schritt 2: Angebotsformen, Formate und Programmgestaltung in intergenerationalen Lernkulturen

Intergenerationale Lern- und Planungskulturen gestalten sich sehr vielschichtig und heterogen. Die Angebotslandschaft intergenerationalen Lernens ist selten an die für die Erwachsenenbildung typischen Institutionenformen angebunden. Viele Angebote entwickeln sich aus sozial- oder schulpädagogischen Trägerstrukturen heraus und können darüber hinaus beigeordneten Bildungsangeboten zugeordnet werden, d.h. sie verstehen sich als „Kulturinstitutionen, die in ihrem Hauptzweck beispielsweise Theater machen, Kunstwerke ausstellen, Bücher verleihen. [...] Ebenso fallen unter ‚beigeordnete Bildung‘ diejenigen Angebote, die Buchläden, Cafés, Kneipen, Treffpunkte neben ihrem Hauptgeschäft offerieren, oft mit der

Intention, einen um Kultur erweiterten Kommunikationsort zu bieten und somit die Aktivität des Hauptgeschäftes zu verbessern“ (Gieseke, 2008, 105).

Neben anderen Systematisierungsformen intergenerationalen Lernens (vgl. Worf, 2010) hat sich in wissenschaftlichen und handlungspraktischen Kontexten eine Systematik herauskristallisiert, die trotz ihres Mangels an analytischer Schärfe – z.B. im Hinblick auf das begriffliche Verständnis von Generation, Wissen und Didaktik – handlungsleitend erscheint. Wird die Systematik des *Voneinander, Miteinander und Übereinander Lernens* (Meese, 2005) als Kategorisierungsfolie für intergenerationale Programmformate herangezogen, zeigt sich in der Auswertung, dass bei über einem Drittel der untersuchten Programme pädagogische Generationenansätze vorherrschen. 37 % der Angebote konzentrieren sich mit ihrer Arbeit auf den Bereich des *Voneinander Lernens*, und damit auf den Austausch von Wissen und Erfahrungen im pädagogisch-generationalen Transfer. An zweiter Stelle stehen mit 29 % die *Intergenerationalen Begegnungsmöglichkeiten*. Dabei handelt es sich um eine neue Kategorie, die induktiv gebildet wurde, um die Vielzahl der Programme abzubilden, die ohne pädagogische Begleitung reine Begegnungsformen darstellen und damit nicht in die o.g. Systematik einzupassen sind. Das *Miteinander Lernen*, bei dem die Generationen gemeinsam einen Lerninhalt erarbeiten – thematische Arbeitskreise oder Seniorenstudium sind dafür beispielhaft –, ist mit 22 % in den Programmen zu finden. Gerade aber die Angebote des *Übereinander Lernens*, bei denen „Erlebnisse und Erfahrungen verschiedener Generationen expliziter Bestandteil der didaktischen Konzeption eines Projekts sind“ (Franz et al., 2009, 40) und damit kritisch-reflexive Lernprozesse ermöglichen, werden nur zu 9 % angeboten.

Als inhaltliche Hauptbereiche intergenerationaler Programme konnten die *intergenerationalen Lernaktivitäten* und die *themenbezogene Bildung* (vgl. Tabelle 2) in der Untersuchung ausgemacht werden. Trotz des in der Kategorie *Lernaktivität* angedeuteten pädagogischen Potenzials zeichnen sich viele Programme – bedingt durch die Passivität des Kontakts – nur selten durch intergenerationale Lernhaltigkeit, d.h. die

	Kategorie	Anzahl
Inhaltliche Ausrichtung	Lernaktivitäten	26
	themenbezogene Bildung	23
	aktive Freizeitgestaltung	17
	Hilfe im Alltag	16
	Kulturelle Bildung	12
	Berufseinstieg	9
	passive Freizeitgestaltung	9
	Theater	8
	gemeinsames Wohnen	6
	Politische Bildung	6
	Sonstige	6
	Zeitzeugenberichte	4
	Gewaltprävention	1

Tab. 2: Inhaltliche Ausrichtung der Angebote (N = 144; Mehrfachnennungen möglich); Quelle: Worf, 2010, 227

Systematisierung von Lerngelegenheiten, die einen kritisch-reflexiven Generationendialog und damit per Definition intergenerationale Bildung zur Folge haben, aus. Gerade aus der Zielgruppenperspektive intergenerationaler Angebote zeigt sich, dass hier v. a. für ältere Menschen – in den Programmbeschreibungen zu einem Großteil als *Senior/-innen* bezeichnet – Lernen ermöglicht werden soll. Werden diese Angebote jedoch nicht in einem kritisch-reflexiven Zugang gedacht, verwirken sie ihr intergenerationales Potenzial besonders im Rahmen der Erwachsenenbildung. Und das obwohl hier die Reflexivität von Generationenverhältnissen im Rahmen der Teilnehmerorientierung als didaktisches Prinzip besonders intensiv bewusst gemacht und methodisch gestaltet werden kann. Doch die Befunde zeigen, dass intergenerationale Lern- und Bildungsangebote nicht als Selbstzweck dienen können:

„Bei uns ist es eher ein Angebot was wir vermitteln, ohne Zielsetzung [...] Wenn die Leute Spaß haben miteinander, wenn sie in den Kontakt eintreten, wenn sie sich öffnen, dann ist das das Ziel. Und ob da nachher ein Buch rauskommt oder was weiß ich, das ist ein schönes Nebenprodukt“ (Expertin 18 NRW, 128; Worf, 2010, 281).

Daher werden sie so ausgerichtet, dass sie eine Akquisefunktion für Adressat/-innen im Allgemeinen haben. Erst durch die spätere Teilnahme können dann intergenerationale Lerngehalte über thematische Zugänge ermöglicht werden. Diese Deutung mündet in einen Handlungszwang, bei dem intergenerationale Angebote immer in erster Linie thematisches Interes-

se wecken sollen. Intergenerationale Lerngehalte sind dem neben- bzw. untergeordnet, da kritisch-reflexive intergenerationale Dialoge nicht vordergründig einer pädagogischen Inszenierung und Planung unterliegen. Als didaktische Konsequenz in der Programmplanung fällt auf, dass die Programme offene und selten generationsspezifische Formulierungen bzw. Adressierungs-codes verwenden (vgl. Abbildung 1). Des Weiteren adressieren sie häufiger gesellschaftliche Interessengruppen wie Senioren und Jugendliche. Das führt zu einer Ausgrenzung des mittleren Erwachsenenalters in den Zielgruppenbeschreibungen, die als „Alt-Jung-Dichotomie“ interpretiert und beschrieben werden kann (vgl. Worf, 2010).

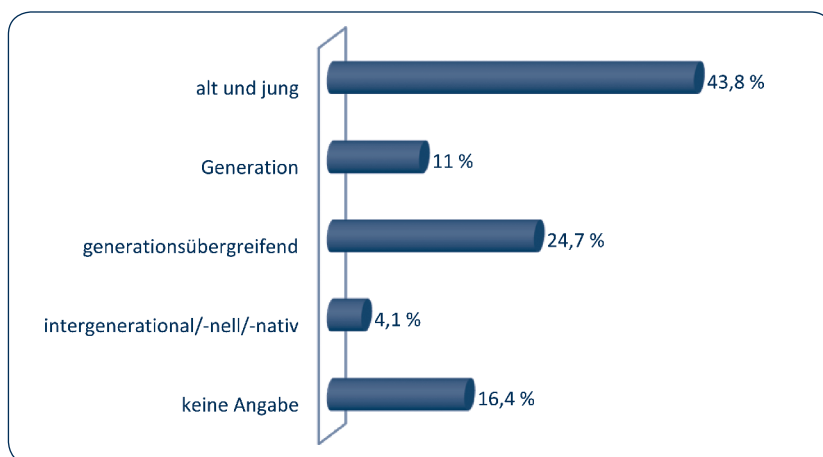


Abb. 1: Generationsbeschreibungen in den Programmen (N = 73); Quelle: Worf, 2010, 237

Darüber hinaus lassen sich für die Programmgestaltung unabhängige subjektive Steuerungspraktiken beobachten, die sich bspw. durch eine „scheininnovative Projektlyrik“ (Meisel, 2008, 237) und Auftraggeber-Absprachen bemerkbar machen.

„Wir machen es praktisch gesehen erst mal als Freizeitangebot. Aber im Zuge unseres Qualitätsmanagements ist es auch so, dass wir es auch mit [intergenerationalen, M.W.] Inhalten untersetzen, weil wenn wir jetzt zu Partnern gehen, von denen wir Geld wollen, die wollen dann ja die theoretischen Grundlagen, die Konzepte, die dahinterstehen. Und da sind wir dann auch eigentlich darauf gekommen, dass wir das Pferd von hinten aufgezäumt haben.“ (Experte 3 Sn, 89–94; Worf, 2010, 301)

Das Interesse, Angebote hinsichtlich eines *Generationentrends* auszurichten, wird dabei offenkundig, denn außerhalb von Finanzierungsentscheidungen und -anreizen kann für die Träger das Interesse an Generationendialogen auch eine „willkommene Gelegenheit sein, bisherige Aktivitäten unter ein zeit-

gemäßes Thema zu stellen“ (Lüscher, 2010, 10). Die daraus ableitbare These verweist darauf, dass die Marktpositionierung der eigenen Institution, finanzielle Erfordernisse sowie Selbsterhaltung und -legitimation als wichtige Begründungszusammenhänge für intergenerationale Lernangebote gelten.



Schritt 3: Folgerungen für die Bildungsarbeit

Resümierend zeigt die Untersuchung, dass dichotome Adressat/innen-Beschreibungen, Begegnungsanstatt Lernprozesse und wirtschaftliche anstatt pädagogische Orientierungen bei den Programmplanenden intergenerationaler Programme handlungsleitend für ihre Planungsarbeit sind. Werden die theoretische und praktische Perspektive intergenerationalen Lernens aufeinander bezogen, ergeben sich typische Spannungsfelder zwischen Theorie und Praxis, die für intergenerationale Lernkulturen prägend sind. Diese entfalten sich erstens in der Verwendung von Alterns- und Generationenbegriffen, zweitens im pädagogischen Verständnis von intergenerationaler Bildung und intergenerationalem Lernen – insbesondere mit Blick auf die Didaktisierung intergenerationaler Lernformate und drittens in der Wahrnehmung und Rezeption von Intergenerationalität innerhalb der Gesellschaft.

Dem ersten Spannungsfeld ließe sich auf der mesodidaktischen Ebene mit einer eindeutigen begrifflichen Adressat/innen-Orientierung begegnen. Werden alternsbezogene Angebote von den Programmplanenden fokussiert, sind Lebensphasen- oder altersübergreifende Lern- und Bildungsformate besser geeignet als intergenerationale. Das muss

so auch eindeutig in den Programmen kommuniziert werden. Denn im Konzept einer Generation können sich komplexe Zielgruppen- und Teilnehmerdeutungen widerspiegeln, die nicht allein über bspw. Alters- oder Lebensphasenzugänge erfassbar sind, sondern über kritisch-reflexives Lernen und Verstehen generationaler Ambivalenzen. Dennoch steht die Schaffung von Begegnungsmöglichkeiten mit dem Ziel der Ausbildung von familialen und außerfamilialen Generationenbeziehungen (vgl. auch Franz, 2011) im Vordergrund der untersuchten Programme und Expert/-innen. Der kritisch-reflexive Dialog, der als Kern intergenerationaler Erwachsenenbildung verstanden werden muss (vgl. auch Steinhoff, 1998, 158), ist dem nach- bzw. untergeordnet.

Gerade weil Professionalisierungsoptionen intergenerationaler Programme gegenwärtig erst etabliert werden (Franz et al., 2009 und Antz et al., 2009), ist die Einbindung und Weiterbildung von nicht-professionalisiertem pädagogischen Personal unabdingbar. Auf dem Weg der Professionalisierung intergenerationaler Bildungsarbeit sollten intergenerationale Inhaltsbereiche, eine entsprechende Didaktik sowie die professionelle Gegenstandsbestimmung von Generation bearbeitet werden. Zudem sollten die gefundenen Spannungsfelder hinreichend reflektiert werden.

Literatur

- Antz, E. M., Franz, J., Frieters, N. & Scheunpflug, A. (2009): Methoden für die intergenerationelle Bildungsarbeit. Bielefeld.
- Bohnsack, R. & Schäffer, B. (2002): Generation als konjunk-tiver Erfahrungsraum: Eine empirische Analyse generationsspezifischer Medienpraxiskulturen. In: G. Burkart, J. Wolf & M. Kohli (Hrsg.), *Lebenszeiten. Erkundungen zur Soziologie der Generationen* (S. 249–274). Opladen.
- Fleige, M. (2011): *Lernkulturen in der öffentlichen Erwachsenenbildung: Theorieentwickelnde und empirische Betrachtungen am Beispiel evangelischer Träger*. Münster.
- Franz, J. (2011): Intergenerationelles Lernen zwischen (sozialen) Großeltern und Enkelkindern. *Bildung in familiär orientierten Lebenswelten*. *Forum EB*, 2011 (2), S. 34–37.
- Franz, J., Frieters, N., Scheunpflug, A., Tolksdorf, M. & Antz, E.-M. (2009): *Theorie und Praxis intergenerationaler Bildung*. Bielefeld.
- Gieseke, W. (2008): *Bedarfsorientierte Angebotsplanung in der Erwachsenenbildung*. Studentexte für Erwachsenenbildung. Bielefeld.
- Lüscher, K. (2010): Ambivalenz der Generationen: Generationendialoge als Chance der Persönlichkeitsentfaltung. *EB-Vierteljahresschrift für Theorie und Praxis*, 56 (1), 9–13.
- Mannheim, K. (1964): *Wissenssoziologie: Auswahl aus dem Werk*. Berlin und Neuwied.
- Meese, A. (2005): Lernen im Austausch der Generationen. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung* (II/2005), 37–39.

Verfügbar unter: <http://www.uni-koeln.de/ew-fak/paedagogik/meese/IntergenerationelleDidaktik.pdf> [3.12.2007].

Meisel, K. (2008): Steuerung öffentlicher Weiterbildungsorganisationen bei paradoxen Anforderungen. In: S. Hartz & J. Schrader (Hrsg.), Steuerung und Organisation in der Weiterbildung (S. 233–250). Bad Heilbrunn.

Schäffer, B. (2003): Generationen – Medien – Bildung: Medienpraxiskulturen im Generationenvergleich. Opladen.

Steinhoff, B. (1998): Intergenerationelles Lernen im Studium: Probleme und Konsequenzen aus allgemeinbildender Sicht. In: L. Veelken, E. Gösken & M. Pfaff (Hrsg.), Jung und Alt. Beiträge und Perspektiven zu intergenerativen Beziehungen (S. 153–166). Hannover.

Worf, M. (2010): Treffen der Generationen. Eine Reflexion erwachsenendidaktischen Handelns anhand theoretischer und empirischer Untersuchungen intergenerationaler Lernkulturen in Sachsen und Nordrhein-Westfalen. Unveröffentlichte Dissertation. Technische Universität Chemnitz. Erscheint 2012 im Universitätsverlag der TU Chemnitz.

Info

Intergenerationales Lernen ist als das Lernen unterschiedlicher Generationen in einem institutionalisierten Kontext zu verstehen, bei dem über Begegnungsprozesse und thematische Zugänge die kritisch-reflexive Auseinandersetzung der beteiligten Generationen lernförderlich gestaltet und pädagogisch bearbeitet wird.

Intergenerationale Lern- und Planungskulturen sind im Anschluss daran als die organisationalen Rahmungen intergenerationalen Lernens zu verstehen.

– Anzeige –

101 Ideen für den Ruhestand

Der beliebte Ratgeber in überarbeiteter Auflage

Ob Ehrenamt, soziales Engagement oder Nebenjob: Die Autorin gibt wertvolle Tipps und ungewöhnliche Anregungen für die Zeit nach dem Job.

Der Ratgeber informiert umfassend über steuerrechtliche und finanzielle Fragen rund um das Thema Zusatzeinkommen zur Rente. Zahlreiche Adressen geben außerdem Impulse für neue Aktivitäten.

Wunderbare Anregungen für den Umgang mit der Zeit nach der Erwerbstätigkeit.

WEITERBILDUNG



Dagmar Giersberg

Und dann?

101 Ideen für den Ruhestand

2011, 192 S., 14,90 € (D)

ISBN 978-3-7639-4957-1

ISBN E-Book 978-3-7639-4958-8

Best.-Nr. 6001781a

wbv.de

W. Bertelsmann Verlag

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



Reinhold Knopp

Wohnen und Mitmachen: Altersgerechte Wohnquartiere und die gesellschaftliche Wirksamkeit Älterer durch Partizipation



Prof. Dr. Reinhold Knopp lehrt an der FH Düsseldorf Stadt- und Kultursoziologie im Fachbereich Sozial- und Kulturwissenschaften. Er hat zahlreiche Projekte zur Partizipation und Sozialraumerkundung Älterer fachlich begleitet.
 Martinstr. 59
 40223 Düsseldorf
 knopp@stadt-konzepte.de
<http://soz-kult.fh-duesseldorf.de/knopp>

Auf dem Hintergrund der demografischen Entwicklung wird verstärkt die Forderung nach einer spezifischen Gestaltung von Wohnquartieren laut, die auch älteren Menschen die Chance der Teilhabe am gesellschaftlichen Leben bietet. Ältere sollen dabei als wachsender Teil der Stadtteilbewohnerschaft aktiv einbezogen werden. Ist ein solches Engagement zwangsläufig auf „die kleinen Themen“ im Nahraum beschränkt, wie z. B. die Höhe von Bordsteinkanten und der Mangel an Sitzgelegenheiten, oder ergeben sich dadurch auch weitergehende Möglichkeiten für eine gesellschaftliche Wirksamkeit Älterer?

Ältere als „Teil der Lösung“?

Die Alterung der Gesellschaft in Deutschland wird vielfach mit großen Herausforderungen für die Belastbarkeit der Sozialsysteme sowie der familiären und der intergenerativen Beziehungen verbunden. Spätestens seit Erscheinen des 5. Altenberichtes der Bundesregierung im Jahr 2005 wird diskutiert, dass der wachsende Anteil älterer Menschen an der Gesamtbevölkerung nicht nur Probleme mit sich bringt, sondern dass die Älteren selbst „Teil der Lösung“ sein können, sofern es gelingt, diese für mehr bürgerschaftliches Engagement zu gewinnen. Mit dieser Argumentationsfigur wird zunächst einmal die gesellschaftspolitische Verantwortung für das Versagen negiert, den marktorientierten Modernisierungsschub der Siebziger und den folgenden Jahren nicht durch eine familienfreundliche Förderung flankiert zu haben. Die ökonomische Beschleunigung hat zu enormen Überforderungen bei jungen Menschen geführt, die einerseits „mithalten“ und andererseits auch gern Kinder großziehen wollen.

Nun ist die Verschiebung der Blickrichtung von den Defiziten im Alter hin zu den Ressourcen des Alters eine grundsätzlich begrüßenswerte Entwicklung. Allerdings ist sie nicht frei von Widersprüchen und „Fallstricken“. Sie ist einerseits eine Chance für die Anerkennung älterer Menschen als weiterhin aktive soziale, kulturelle und politische Akteure. Andererseits birgt sie auch die Gefahr der Zuschreibung einer unmittelbaren „Eigenverantwortlichkeit“, im Sinne von „wer nicht fit ist im Alter, hat selbst Schuld“. Dies kommt einer Verschiebung von gesellschaftlicher Verantwortung und staatlicher Fürsorge in den individuellen Bereich gleich (Lessenich 2010). Bereits auf dieser grundsätzlichen Ebene stellt sich die Herausforderung, die richtige Balance zu finden zwischen der Bejahung bürgerschaftlichen Engagements Älterer und der Verneinung eines Rückzugs des Staates aus seiner Aufgabe, Risiken seiner Bürger abzusichern und soziale Fürsorge im Alter zu garantieren.

Veränderte Biografien als Chance für Bürgerbeteiligung

Von „dem Alter“ zu sprechen ist gegenwärtig aus vielfältigen Gründen nicht möglich. Die Menschen in Deutschland werden faktisch älter als frühere Generationen, und inzwischen wird in mindestens drei Altersgruppen unterschieden: „Junge Alte“, „Menschen mittleren Alters“ und „Hochbetagte“. Das kalendrische Alter ist allerdings nur eine mögliche Unterscheidung, die von vielen anderen Aspekten, wie z. B. Gesundheit, erlebte Arbeitsbelastung, Geschlecht, Migrationserfahrungen überformt wird. Zunehmend wird der Biografie eine große Bedeutung für die Lebensweise in der nachberuflichen Phase beigemessen. In der Biografie liegt maßgeblich begründet, ob jemand eher nach außen gerichtet lebt und agiert oder sich mehr in das eigene Umfeld zurückzieht. In diesem Zusammenhang ist die Rede von einem „Altern in biografischer Perspektive“ (Böhnisch 2008, 272). Sinnvoll erscheint eine Differenzierung zwischen „jenen alten Menschen, die genug gesundheitliches, finanzielles, aber auch kulturelles Kapital haben, um im Alter mobile und nahraumübergreifende Lebensstile entfalten zu können, und denen, die auf den sozialen Nahraum und deshalb auf ein verlässliches Milieu angewiesen sind“ (ebenda, 276).

Trotz aller Unterschiede lässt sich die Aussage treffen, dass gegenwärtig eine Generation in der nachberuflichen Phase angekommen ist bzw. auf diese zugeht, die in großen Teilen Nutznießer des Bildungsschubs der frühen siebziger Jahre ist, die über Erfahrungen im Aushandeln gesellschaftlicher Konflikte verfügt und die von professionellen Akteuren der Alten- und Bildungsarbeit Zusammenarbeit „auf Augenhöhe“ einfordert (Knopp/Nell 2010). Damit eröffnen sich Möglichkeiten, bürgerschaftliches Engagement mit gesellschaftspolitischen Fragestellungen zu verknüpfen.

Altersarmut und neue Differenzierungen

Ein weiteres Moment gilt es zu berücksichtigen: Die Veränderung der Altersstrukturen vollzieht sich in Deutschland auf der Basis einer sozialen Entwicklung, die schon als soziale Spaltung bewertet werden muss. In einer aktuellen OECD-Studie wird ausgeführt, dass Einkommensungleichheit und Armut in Deutschland seit 2000 stärker zugenommen haben „als in jedem anderen OECD-Land“ (www.oecd.org/els/social/inequality). Zwar wird der Anteil der Altersarmut in dieser Studie, die bis 2008 reicht, als relativ konstant bewertet, aber die Kommunen vermelden bereits jetzt einen kontinuierlichen Anstieg der Zahl von Anträgen auf Alterssicherung. Dies ist

auf dem Hintergrund der kürzeren bzw. nicht kontinuierlich verlaufenden Berufsbiografien der Menschen nicht weiter verwunderlich. Vor sozialer Prekarisierung im Alter bietet auch Bildung nicht mehr in jedem Falle Schutz, denn ein Teil der heutigen Akademikerinnen und Akademiker kann sich nur auf einen relativ kurzen Zeitraum sozialabgabenpflichtiger Beschäftigung mit Rentenwirksamkeit beziehen. Eine heute noch nicht untersuchte Frage ist: Wie weit wird der Mietanstieg in bestimmten Stadtvierteln der Großstädte dazu führen, Ältere mit hohem kulturellem Kapital, aber ohne die entsprechenden finanziellen Mittel zu verdrängen, und wie wird sich dies über den Wohnungsmarkt vermittelt auf die soziale Segregation in den Vierteln auswirken? Hier könnte der von Lothar Böhnisch getroffenen Differenzierung der Lebensstile im Alter eine weitere Variable zugefügt werden: gebildet, aber durch Armut in der Mobilität eingeschränkt.

Altersgerechte Quartiersgestaltung und das Konzept *Wohnquartier*⁴

Im Kontext der demografischen Prognosen hat das Thema *Wohnen im Alter* in den vergangenen Jahren an Bedeutung gewonnen. Durch eine altengerechte Gestaltung der Wohnung soll ein Verbleib in den „eigenen vier Wänden“ gesichert werden, denn dies entspricht sowohl den Wohnwünschen der Älteren als auch dem Interesse, durch das Prinzip „Ambulant vor Stationär“ die enormen Kosten für Unterbringung in Pflegeheimen zu dämpfen. Immer stärker rückt in diesem Zusammenhang die Aufgabe einer angemessenen Quartiersgestaltung in den Vordergrund, z. B. in den Publikationsreihen der Bertelsmann Stiftung und des Kuratoriums Deutscher Altershilfe. Mit dem Konzept „*Wohnquartier*⁴ – Die Zukunft altersgerechter Quartiere gestalten“ liegt seit 2006 ein anspruchsvolles Modell vor, das in einem interdisziplinären Verfahren entwickelt wurde, an dem Expertinnen und Experten aus sehr unterschiedlichen Bereichen teilnahmen, u. a. aus der Bauwirtschaft, der Sozialen Arbeit, der kommunalen Verwaltung, der Wissenschaft, aus Kunst und Kultur und bürgerschaftlichem Engagement (Grimm u. a. 2006, 6f.). Bewusst wird hier der Titel „altersgerechte“ und nicht „altengerechte“ Quartiere gesetzt: „Altersgerechte Quartiere sind an der Lebensqualität orientiert. Damit sind sie nicht nur altengerecht, sondern bieten gute Lösungen auch für Familien mit Kindern und Menschen mit Behinderungen“ (ebenda, 7).

Dieses Konzept aktiver Quartiersgestaltung konnte inzwischen in den Stadtgebieten Essen-Altenessen und Remscheid-Hohenhagen im Rahmen eines dreijährigen Pilotprojektes erprobt werden ([\[quartier4.de\]\(http://quartier4.de\)\). Die hochgestellte 4 im Titel steht für vier Faktoren, mit denen die Beschaffenheit bzw. Ausstattung der Quartiere in den Blick genommen werden: „Wohnen & Wohnumfeld“ – „Gesundheit & Service und Pflege“ – „Partizipation & Kommunikation“ – „Bildung & Kunst und Kultur“. Diese vier Faktoren können sowohl als Analyseschema als auch als Handlungsorientierung von Nutzen sein. Sie stehen dabei in enger Verknüpfung: Ergibt sich zum Beispiel ein Defizit bei der Ausstattung der Infrastruktur im Wohngebiet, konkret der Versorgung mit Lebensmitteln, so kann die Initiierung eines temporären Wochenmarktes durch die Bewohnerschaft sowohl in Teilbereichen Abhilfe beim Versorgungsengpass schaffen als auch zugleich Beteiligung und Kommunikation fördern. Um diese Aktivitäten zu fördern, ist eine professionelle Unterstützung durch ein Quartiermanagement auf drei Ebenen vorgesehen: Gemeinwesenorientierte Soziale \(Alten-\) Arbeit zur Unterstützung von Bewohnerschaftsgruppen, eine intermediäre Ebene der Moderation aller Interessen und Entwicklung von Synergien im Gebiet und eine Begleitung auf kommunaler Ebene durch eine oder einen Gebietsbeauftragten, mit ressortübergreifender Kompetenz \(Grimm u. a. 2006, 11\). Eine solche Organisation eines Quartiermanagements wird vielfach schon aus Kostengründen nicht zu realisieren sein, aber das Konzept öffnet den Blick für die Ebenen, die es zu berücksichtigen gilt.](http://www.wohn-</p>
</div>
<div data-bbox=)



Partizipation und Kommunikation

Im Rahmen des bundesweiten Förderprogramms „Aktiv im Alter“ wurden in den vergangenen Jahren in mehreren Städten und Gemeinden Bürgerforen durchgeführt, um die Interessen für gemeinsame Aktivitäten auszuloten. Vielfach ging es dabei zunächst um gemeinsames Erleben, gemeinsame Freizeitgestaltung, mit dem Anspruch, ein offenes Angebot zu schaffen. In weiteren Foren stand die Lebensqualität des Wohngebietes im Vordergrund. Hier hat es sich als hilfreich erwiesen, Methoden der Sozialraumerkundung einzusetzen, wie sie seit Langem in der Kinder- und Jugendarbeit eingesetzt werden. Methoden wie Stadtteilbegehungen, die Arbeit mit Fotodokumentation, das „Nadeln“ von Orten mit Aufent-

haltsqualität und Orten, die man nicht gern aufsucht, können hier sehr gut mit Methoden aus Workshopverfahren kombiniert werden (Knopp 2009).

Anderenorts wurde die Form der Befragung Älterer gewählt und dann die Ergebnisse in öffentlichen Treffen vorgestellt. Bedeutsam bei solchen Aktivitäten ist immer die Frage: Was folgt aus alledem? Was geschieht mit Defiziten sozialräumlicher Beschaffenheit, die im gemeinschaftlichen Agieren identifiziert oder bei Befragungen benannt werden? Kommen Bänke an die Stellen, wo sie zum Ausruhen fehlen? Wird die Beleuchtung verbessert, um Angststrecken zu beseitigen? Ändern sich Routen im öffentlichen Nahverkehr, gibt es neue Fahrpläne? Was wird aus den Mängeln, die hinsichtlich der Präsenz von Gesundheitsangeboten festgestellt wurden? Was können die Menschen selbst in Angriff nehmen, und wobei stoßen sie an Grenzen? Und: Gibt es eine Kontinuität in der Beteiligung, erhalten Gruppen, die sich im Prozess bilden, personelle Unterstützung, Räume und Sachmittel? Welche Ressourcen können und wollen die Kommunen und Gemeinden für eine Verstärkung von bürgerschaftlichem Engagement zur Verfügung stellen?

„Nahe Themen“ und gesellschaftspolitische Relevanz

Es gibt im Hinblick auf die Beteiligung Älterer auf Quartiersebene eine Reihe von Beispielen für die Entwicklung von Kommunikation und Partizipation. Auf die kritische Frage nach der Relevanz solcher Aktivitäten ist zunächst einmal zu entgegnen, dass hier Ältere als Akteure in ihrer Lebenswelt öffentlich aktiv geworden sind, die vielfach vorher nur in privaten oder kirchlichen und verbandlichen Zusammenhängen Teilhabe an stadtteilbezogener Kommunikation hatten.

Jedoch hängt der Grad gesellschaftlicher Wirksamkeit Älterer bei der Auseinandersetzung mit der Entwicklung der Lebensbedingungen in ihrem Wohnquartier in hohem Maße davon ab, inwieweit es gelingt, die „nahen Themen“ mit gesellschaftspolitisch relevanten Fragen zu verbinden. So stehen beispielsweise viele „nahe Themen“ der Quartiersentwicklung in einem relativ engen Zusammenhang mit stadtpolitischen Entscheidungen, den es allerdings auch herzustellen gilt: Um den Einsatz von bürgerschaftlichem Engagement für eine altersgerechte Gestaltung des Quartiers zu stärken, ist eine Unterstützung durch professionelle Akteure sinnvoll.

Die Förderung von Quartiermanagement fällt in den Bereich freiwilliger Aufgaben der Kommunen, womit sich die Frage nach den Prioritäten in der Stadtpolitik und damit verbunden die nach ihrer Finanzierung stellt. Für die Moderation von Diskussions- und Beteiligungsforen vor Ort und für konkrete Projekte könnte beispielsweise ein Verfügungsfonds eingerichtet werden, wie dies im Rahmen des Programms *Soziale Stadt* vorgesehen ist. Wenn jedoch selbst kleinere konkrete Vorschläge wie die Schaffung von mehr Sitzgelegenheiten oder mehr Licht an Grenzen stoßen, fragt sich, warum dafür kein Geld vorhanden ist, während für die sogenannten „Leuchtturmprojekte“ in den Kommunen große Summen zur Verfügung gestellt werden. So stehen auch Maßnahmen wie die Taktung von Ampelschaltungen oder die Anbindung der Wohnquartiere an den öffentlichen Nahverkehr im kommunalen Verkehrskonzept im Zusammenhang mit Prioritätendebatten.

Hinweise aus Praxisprojekten, die sich mit der Entwicklung von sozialen Lagen und Inklusion im Wohnquartier befassen, verdeutlichen die Möglichkeiten, die sich aus der Verknüpfung von konkretem Handeln und gesellschaftspolitischer Diskussion ergeben. In



einigen Großstädten bilden sich auf Stadtteilebene agierende Arbeitskreise, die sich mit dem Thema Armut beschäftigen, in denen auch Ältere aktiv sind. Hier steht die Sicherung der Teilhabemöglichkeit aller Bewohnerinnen und Bewohner des Stadtteils auf der Tagesordnung. Naheliegend ist, Mittagstische mit günstigen Preisen oder auf Spendenbasis zu organisieren, und zwar möglichst durch die Nutzung bereits vorhandener Angebote, wie Kantinen von Krankenhäusern, Altenpflegeheimen oder Unternehmen, um Diskriminierung zu vermeiden. Naheliegend ist ferner die Unterstützung von Kindern und Jugendlichen in benachteiligten Lebensverhältnissen, z. B. durch die Finanzierung von Freizeitangeboten. Auch die Organisation gemeinsamer Kulturbesuche zu den zentralen Angeboten im Zentrum der Stadt, an denen diejenigen teilnehmen können, die nicht über die Eintrittsgelder oder das Geld für die Busfahrkarten verfügen, gehört zu diesen „nahen Themen“.

Thematisch weitergehend wird es, wenn diese Form konkreter Unterstützung mit Fragen hinsichtlich des Einsatzes von Steuergeldern für sozialen Ausgleich verknüpft wird: so z. B. für Wohnen in Gemeinschaft wieder verstärkt „Sozialen Wohnungsbau“ zu fördern, Sozialtickets mit realistischen Preisen zu ermöglichen und Kinder- und Jugendeinrichtungen besser auszustatten. Eine solche Verknüpfung von konkretem bürgerschaftlichen Engagement für die Menschen im Wohnquartier mit Forderungen an die Verantwortlichen in Politik und Verwaltung, ihrerseits Strukturen für Teilhabe zu schaffen, ermöglicht eine Politisierung der Akteure im Prozess. Dies zu unterstützen ist auch eine Herausforderung an die Bildungsarbeit in den Quartieren.

Die Beteiligung an der Gestaltung des eigenen Wohnquartiers ist eine gute Möglichkeit für bürgerschaftliches Engagement im Alter. Dabei geht es so-

wohl darum, „selbst Hand anzulegen“ als auch kritisch nach den Prioritätensetzungen in Politik und Verwaltung zu fragen. Auf diese Weise kann der Anspruch eingelöst werden, der mit dem „Arbeitsprinzip Gemeinwesenarbeit“ (Oelschlägel 1997, 37) bei der Aktivierung der Menschen in ihrer Lebenswelt zugrunde liegt: „Sie sollen zu Subjekten politisch aktiven Handelns und Lernens werden und zunehmend die Kontrolle über ihre Lebensverhältnisse gewinnen“ (ebenda).

Literatur

- Böhnisch, Lothar (2008), Sozialpädagogik der Lebensalter, Weinheim und München
- Grimm, Gaby / Knopp, Reinhold / Nell, Karin / Stelling, Christa / Winter, Gabriele (2006), WohnQuartier⁴ – Die Zukunft altersgerechter Quartiere gestalten, Düsseldorf, Essen
- Knopp, Reinhold (2009), Sozialraumerkundung mit Älteren. In: Deinet, Ulrich (Hrsg.): Methodenbuch Sozialraum, Wiesbaden, 155–164
- Knopp, Reinhold / Nell, Karin (2010), Keywork⁴ – ein neuer Ansatz für ein bürgerschaftliches Engagement mit Eigensinn. In: Dreyer, Matthias / Wiese, Rolf (Hrsg.): Das offene Museum, Ehestorf, 67–86
- Lessenich, Stephan: Lohn und Leistung, Schuld und Verantwortung: Das Alter in der Aktivgesellschaft. In: van Dyk, Silke / Lessenich, Stephan (Hrsg.) (2009), Die jungen Alten. Analysen einer neuen Sozialfigur, Frankfurt, New York, 279–295
- Oelschlägel, Dieter (1997), Der Auftrag ist die Gestaltung von Lebensverhältnissen. In: Blätter der Wohlfahrtspflege 3/97, 37–40
- www.oecd.org/dataoecd/45/27/41525386.pdf Zugriff 27.12.11

Sabine Plonz

Alt und autonom: Das Denken leben, das Leben denken Das Beispiel von André Gorz und seiner Partnerin Dorine



Dr. Sabine Plonz
Theologin, wissenschaftliche Referentin der DEAE im Comenius-Institut e.V.,
Schreiberstr. 12
48149 Münster
plonz@comenius.de
www.sabine-plonz.de

Das zunehmend vorgetragene gesellschaftliche Interesse am aktiven Alter und lebenslanger Weiterbildung ist, ob direkt oder indirekt, häufig ökonomisch motiviert. Zu einem ganzheitlichen Bildungsverständnis gehört aber auch unterscheiden zu können zwischen dem, was Bildung dem Leben hinzufügen kann, dem Leben selbst und seinem Sinn. Dass Letzteres keineswegs selbstverständlich ist und Menschen erst in sehr hohem Alter expliziter nach dem Sinn fragen, zeigt eine aktuelle Umfrage. Die Frage nach Sinn verbinden viele Befragte tendenziell mit Verlustängsten (vgl. Rezension zu Ahrens, *Generation 60plus*, 2011, in diesem Heft). Um Sinnfragen positiv, in befreiender Weise beantworten zu können, müssten sie in den Lebenslauf und lebensbegleitende Bildung eingebettet werden. Solche Gedanken stellen sich ein beim Nachdenken über das letzte schriftliche Werk von André Gorz, der zusammen mit seiner Frau Dorine den Freitod wählte. Wer waren die beiden?

Der Schriftsteller, Philosoph und Gesellschaftstheoretiker André Gorz lebte mit seiner Frau Dorine ein Vierteljahrhundert zurückgezogen auf dem Land, in zunehmend langsameren Bewegungen, aber wach und aufmerksam. Bis zu ihrem Tod 2007 teilten sie fast 60 Jahre lang Leben und Arbeit: von den Anfängen in der Pariser Nachkriegszeit, in der sie unter ärmlichen Bedingungen im links-intellektuellen Milieu leben, bis in dieses Haus, in dem sie nach der Erwerbsphase als weiterhin produktive Intellektuelle ihre Besuche empfangen, schreiben, die Natur wahrnehmen. Als sie das 80. Jahr überschreiten, wird ihnen die Weiterarbeit an der eigenen Bildung nachrangig. Das Paar beendet seinen Lebensbildungsprozess. Mit seiner Entscheidung entspricht es nicht der verbreiteten (paternalistischen) Erwartung, dass Alte vorsorglich-fürsorglich vor den Folgen des Alters – durch Bildung oder Lernen – bewahrt werden müssen. Der Blick auf ihr Leben eröffnet eine eigene Sicht.

Ihr Freitod dokumentiert den Abschluss einer Auseinandersetzung. Ihre Entscheidung, die *vita activa*, in der ihre *vita contemplativa* voll integriert war, sein zu lassen, ist nicht von Resignation und der Erfahrung von Sinnlosigkeit geprägt; sie ist nicht dem Verstummen ihres Denkens und ihres Gesprächs geschuldet, sondern resultiert aus diesem. Im kurz vor ihrem Tod geschriebenen „Brief an D.“ schreibt Gorz: „Ich habe kein größeres Werk in Arbeit. Ich will nicht mehr, das Leben auf später verschieben‘ [...] Ich möchte Dir meine ganze Aufmerksamkeit schenken und die Deine zu gewinnen suchen wie in unseren Anfängen“ (2007, 82f.). In den Kategorien Hannah Arendts gedacht, spricht aus diesen Worten die Haltung, Sprechen (gepaart mit aufmerksamer Sorge füreinander) als Handeln und damit als wichtigste Dimension des menschlichen Tätig-Seins

zu verstehen. Die (nach Arendt) anderen Dimensionen des tätigen Lebens, das Arbeiten und Herstellen, treten dahinter zurück. Das Nachdenken wiederum gehört zum Gesprächsprozess – und zur Bildung von Sinn. Der „Brief an D.“ hält diesen Denk- und Sprechakt literarisch fest.

Die Lebensgeschichte, die Gorz darin erzählt, ist geprägt von einer doppelten Einsicht: in die Bedeutung von Dorines Liebe für sein Leben und seiner wiederholten Weigerung, sich dem zu stellen. Er hatte dies bereits in seiner frühen Autobiografie „Der Veräter“ (1958) reflektiert und blickt nun erneut auf sein Leben und dessen frühere erste Bilanz zurück. Sein „Brief an D.“ ist eine poetische Liebeserklärung, aber auch eine Rechenschaftsablegung über Versäumnisse gegenüber der Geliebten. „Du standest mitten im Leben, während ich es immer eilig hatte, mich an die nächste Aufgabe zu machen.“ (80) Sie hatte jahrelang seinen hochgradig introvertierten Lebensstil toleriert, der mit seiner Arbeit identisch war: „Einen Schriftsteller lieben, heißt Lieben, dass er schreibt“, sagtest Du. „Also schreib!“ (32). Sie war im wörtlichen Sinn für ihn da und hat seine Existenzweise ermöglicht. In der Entscheidung für das gemeinsame Leben (ohne oder gegen die Herkunftsfamilie), in ihrer Lebensführung und mit ihrer Entscheidung, an die Lebensgrenze gekommen zu sein und nicht ohne die andere Person weiterzuleben, scheinen die Zwei den normativen Idealen von Individualität und Autonomie zu widersprechen, verhalten sich jedoch in radikaler Weise autonom.

Der einfache Lebensstil, den sie beibehalten, als Gorz viel gelesener Autor ist, beruht nicht nur auf Treue zu ihrer Vergangenheit, sondern auch auf Konsum- und Technikkritik. Denn die Poesie des Textes verhüllt nicht, dass ihr Landleben keine Idylle ist: es ist fast drei Jahrzehnte überschattet durch Schmerzen und starke körperliche Einschränkungen, unter denen Dorine seit einer medikamentösen Vergiftung und einer späteren Krebserkrankung leidet. Ihre unheilbare Erkrankung will sie – autonom auch darin – nicht betäuben. „Du ergrieffst Besitz von Dir, indem Du deine Schmerzen mit Hilfe alter Selbstdisziplin [Yoga, S.P.] in den Griff bekamst. Die Fähigkeit, Dein Leiden zu verstehen und für Dich selbst zu sorgen, schien Dir die einzige Möglichkeit zu sein, weder von ihm noch von den Spezialisten beherrscht zu werden“ (75).

Der literarische Rückblick offenbart zugleich Charakteristika ihrer intellektuellen Biografie. Einige Hinweise mögen das unterstreichen: Gorz ist vom Existenzialismus geprägt. Ein anarchistischer, libertärer Zug durchzieht sein Werk. Nach seinem „Abschied vom Proletariat“ (1980), in dem er sich post-

stalinistischer Parteidisziplin entgegenstellt, gehören seine „Wege ins Paradies“ (1983), in der er eine bessere Zukunft aufgrund steigender Produktivität voraussagt, zu Meilensteinen der Debatte über die Zukunft der Arbeitsgesellschaft. Die Utopie der Befreiung von der „Arbeit“ bildet einen Eckpfeiler seines Denkens über die Transformation des Kapitalismus. In dieser Haltung und im Dialog mit Denkern wie Ivan Illich wird er auch zu einem Vordenker der politischen Ökologiebewegung. Die sich ausbildende Wissensgesellschaft („Wissen, Wert und Kapital“, 2003) interpretiert er ebenfalls im Geist der Utopie: in ihr gehe der Kapitalismus dazu über, sich abzuschaffen.

Das Utopische zu denken erfordert Mut, denn es birgt das Risiko, sich zu verspekulieren – wissenschaftlich, politisch und existenziell. So sank das gesellschaftliche Arbeitsvolumen trotz des technologischen Fortschritts nicht ab. Sondern Erwerbsarbeit, Arbeit im reproduktiven Sektor, der fürsorglichen Praxis und im Gemeinwesen wurden nach dem Ende des Fordismus und des historischen Kompromisses zwischen Arbeit und Kapital in der Nachkriegszeit in Westeuropa radikal transformiert. Die Illusion, dass der Arbeitsgesellschaft die Arbeit ausgehe, teilte Gorz mit vielen. Illusionär war auch seine Erwartung an die Wissensökonomie, welche die asymmetrische Verteilung von Kapital nicht beseitigt hat. Rückblickend notwendig werdende Korrekturen machen aber das Denken der „Utopie“ nicht sinnlos und auch nicht das von ihr inspirierte Leben. Solche Revisionen sind vielmehr nötig, und die Sinnhaftigkeit utopischer Entwürfe kann präzise daran hängen, dass sie korrigiert werden, wie ein weiterer Aspekt dieser Biografie zeigt.

Zur Utopie einer postkapitalistischen, ökologischen und humanen Gesellschaft gehört auch die Aufhebung der Herrschaft zwischen Mann und Frau. Jedoch: Der „Brief an D.“ dokumentiert eher, dass dem Liebesverhältnis potenziell Unrecht eingeschrieben ist. Denn Dorine leistete für den jungen Schriftsteller Gorz unentgeltliche Arbeit als Lehrerin und in anderen Engagements, die ihr wirtschaftliches Überleben ermöglichten. Zudem verdoppelte sie als Redakteurin und Archivarin seine Arbeitsleistung für Presseudienste und Tageszeitungen. Das Unrecht besteht darin, den Charakter ihrer Beziehung nicht zu reflektieren und die umsonst getane Arbeit einschließlich der Arbeiterin zu gering zu schätzen. Gedanklich zen-

tral ist daher die Selbstanklage des Autors, der seine ihn ernährende Partnerin – ohne jeden Sinn!? – in den fünfziger Jahren verbal zu einem bemitleidenswerten Nichts gemacht hatte. Faktisch aber war damals sie es, die ihn, den Scheiternden und Mittellosen, „mit sich versöhnte“, wie er kurz vor ihrem Tod der Journalistin Elisabeth v. Thadden (2007) erklärte.

Brüche und die Erfahrung der Entwurzelung werden von den beiden nachdenkend in ihr Leben integriert. Dorine hatte sich für André entschieden und damit für familiären und materiellen Verzicht. Der Autor Gorz gehörte nicht zu den immer schon Privilegierten. Seine Bildung war nicht die der „Verantwortungseliten“ (Huber 2011), sondern die des Besitzlosen, eines gezwungenermaßen aus dem Nichts Schöpfenden und mit der Sinnlosigkeit Ringenden. Als Sohn eines österreichischen Juden und einer katholischen Mutter überlebte er ab 1939 in der Schweiz. Er nahm einen neuen Namen und eine andere Sprache an und lebte nach der ihn gleichsam zum Philosophen berufenden Begegnung mit J.P. Sartre zeitlebens in Frankreich. Auf diesem Lebens-Bildungsweg musste die wissenschaftliche Karriere im Milieu intellektueller Eliten nicht zum Selbstzweck werden. Vielmehr förderte dessen denkende Bewältigung seine Konzentration auf das Werk selbst.

Was ist der Sinn von Bildung jenseits ihres ökonomischen Nutzens oder gesellschaftlicher Pflichten? Im Licht dieses Lebens-Werkes gehört dazu das Vermögen, Biografie selbstreflexiv erfahrbar machen zu können, darüber zu sprechen und Sinn autonom hervorzubringen. Der einfach und berührend geschriebene „Brief an D.“ ist ein Beispiel dafür und weist über sich hinaus. Um das Leben denken zu können, muss man kein/e bedeutende/r Intellektuelle/r sein. Man braucht aber Zeit, Raum und Sprache dafür. Es sollte Platz für das Denken des eigenen Lebens sein im Kanon von (Alters-) Bildung im Lebenslauf.

Literatur

- Gorz, André (2007), Brief an D. Geschichte einer Liebe, Zürich 2006 (2. Aufl. 2007).
- Huber, Wolfgang (2011), Auserwählt und verachtet, in: Die ZEIT, 16.10.2011.
- Münster, Arno (2011), André Gorz oder der schwierige Sozialismus. Eine Einführung in Leben und Werk, Zürich 2011.
- von Thadden, Elisabeth (2007), Von Luft und Liebe, in: Die Zeit, 25.09.2007.

Hélène Clark

Europäische Bildungspolitik und das „Menschenrecht Bildung“ Statement anlässlich des 50. Jubiläums der DEAE e.V.



Hélène Clark
Direktorin
EUROPÄISCHE
KOMMISSION
Generaldirektion
Bildung und Kultur
Lebenslanges Lernen:
Politische Bereiche und
Programm
MADO 12/201049
Bruxelles
http://europa.eu.int/comm/dgs/education_culture/index_en.htm

Mit der Wahl des Themas „Bildung als Menschenrecht“ erinnern Sie, auf Dahrendorfs „Bürgerrecht auf Bildung“ verweisend, an die bemerkenswerte Tradition der Erwachsenenbildung in Deutschland und greifen gleichzeitig ein Kernanliegen der aktuellen Bildungsdebatte auf: Das Lebenslange Lernen und damit die Erwachsenenbildung sind entscheidende Variablen für Europas Zukunft und gehören deshalb weit oben auf die politische und gesellschaftliche Agenda. Aus europäischer Perspektive ist die Frage des „Rechts auf Bildung“ eng an die Frage gebunden, wie wir die gegenwärtigen und zukünftigen Herausforderungen in unserer Gesellschaft meistern können und – damit verbunden – welchen Beitrag die Erwachsenenbildung zur Erreichung der ambitionierten Ziele leisten kann, die in der Strategie Europa 2020 für ein intelligentes, nachhaltiges und auch integratives Wachstum enthalten sind.

Die Erwachsenenbildung spielt eine Schlüsselrolle für die Schaffung eines wissensbasierten Europas und bei der Verwirklichung des Lebenslangen Lernens. Dabei sind noch viele Hindernisse zu überwinden: So sehen sich viele Europäer vom Arbeitsmarkt und von der umfassenden Teilnahme an der Gesellschaft ausgeschlossen, weil ihnen die grundlegenden Schreib- und Lesefertigkeiten fehlen. Jeder fünfte Jugendliche im Alter von 15 Jahren kann nicht richtig lesen und schreiben. Dieser Trend setzt sich bei Erwachsenen fort: Fast 80 Millionen Erwachsene in Europa – ein Drittel unseres Arbeitskräftepotenzials – verfügen nur über geringe bis grundlegende Lese- und Schreibfähigkeiten. Wir haben das Ziel, den Anteil der Schüler mit Schwierigkeiten in Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften bis 2020 auf unter 15 Prozent zu senken und die Bildungsbeteiligung der Erwachsenen am Lebenslangen Lernen, die derzeit unter 10 Prozent liegt, auf 15 Prozent anzuheben. Eine von uns eingesetzte hochrangige Expertengruppe soll bis Mitte 2012 Vorschläge erarbeiten, wie wir dem Problem des Analphabetismus begegnen können. Dies zeigt, wie sehr die Fragen der ökonomischen Vernunft mit der europäischen Konzeption des mündigen Bürgers korrespondieren. Das eine ist ohne das andere nicht zu haben. Und die Deutsche Evangelische Erwachsenenbildung unterstreicht mit ihrer Veranstaltung und mit ihrem Engagement in zahlreichen Lernpartnerschaften in unserem Programm Grundtvig die Notwendigkeit, die Aufmerksamkeit nicht einseitig auf die ökonomische Seite zu lenken.

Der demografische Wandel und die Globalisierung, die Migration und die Entwicklung der Wissensgesellschaft bedeuten immense Chancen und Risiken für uns. Das Lebenslange Lernen bietet vielfältige Möglichkeiten, diese für die eigene Biografie und für die Gesellschaft anzunehmen:

- Die mit dem demografischen Wandel verbundene positive Entwicklung einer steigenden Lebenserwartung hat tief greifende Konsequenzen für unser Gemeinwesen und den Arbeitsmarkt. Um die aktive soziale und kulturelle Teilhabe der Älteren zu gewährleisten, ihre Beschäftigungsfähigkeit im Hinblick auf eine längere Lebensarbeitszeit zu erhalten und die Jüngeren in die Lage zu versetzen, den Erfahrungsschatz der älteren Generation für die Zukunft weiterzuentwickeln, brauchen wir völlig neue Wege der Ansprache, neue Bildungsangebote, bessere Zugangsmöglichkeiten für Ältere und für Menschen im Ehrenamt.
- Europa ist geprägt von Migration und Zuwanderung. Dies bedeutet Bereicherung und Herausforderung zugleich. Es muss uns gemeinsam gelingen, die Talente und Potenziale der zugewanderten Menschen besser als bisher zu fördern. Gleichzeitig brauchen wir eine offene Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Werthaltungen und ein Leitbild, in dem die eigene kulturelle Identität und der Respekt vor kultureller Vielfalt gleichermaßen verankert sind. Hierbei kommt Einrichtungen wie der Deutschen Evangelischen Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung eine besonders verantwortliche Rolle zu.
- Mit der Globalisierung und der Entwicklung der Wissensgesellschaft bieten sich Chancen, neue Märkte für innovative Technologien zu erschließen. Eine der großen Herausforderungen der Zukunft wird darin bestehen, dem steigenden Fachkräftebedarf nachzukommen, den diese Entwicklungen nach sich ziehen.

„Bildung als Menschenrecht“ – ein in der Charta der Grundrechte der EU fest verankertes Prinzip unseres europäischen Demokratieverständnisses – bedeutet auch, die Voraussetzung für die freie Entfaltung der Potenziale der Menschen zu schaffen. Die Europäische Kommission will die Mitgliedstaaten beim Ausbau ihrer Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung unterstützen. Diese Systeme sollen dazu beitragen, allen Bürgern die Realisierung und Verbesserung ihrer Potenziale zu ermöglichen sowie einen nachhaltigen wirtschaftlichen Wohlstand, Beschäftigungsfähigkeit und soziale Integration sicherstellen. Wir unterstützen daher mit unserem Programm für Lebenslanges Lernen, mit dem Europäischen Qualifikationsrahmen und verschiedenen anderen Instrumenten die Verwirklichung des Lebenslangen Lernens und die Mobilität, einschließlich flexiblerer Lernwege. All dies ist eingebettet und getragen von der Grundidee, einen gemeinsamen Europäischen Bildungsraum zu schaffen.

Wir möchten mit unseren Strategien und Programmen auch an die Eigenverantwortlichkeit der

Menschen appellieren. „Bildung als Menschenrecht“ schließt auch die Konzeption des mündigen Bürgers ein und meint, dass die Politik dafür Sorge tragen muss, die Rahmenbedingungen zu schaffen; für deren Ausgestaltung und auch die „normative Richtung“, von der Sie heute sprechen, ist die Politik aber auf die Hilfe der Zivilgesellschaft und der Bürgerinnen und Bürger angewiesen. Dies bedeutet im Einzelnen:

- Alle Bürgerinnen und Bürger sollten die notwendigen Schlüsselkompetenzen erwerben können. Um dies zu erreichen, müssen das Lebenslange Lernen attraktiver und die Qualität und Effizienz der allgemeinen und beruflichen Bildung verbessert werden.
- Allen Bürgern und Bürgerinnen muss es ermöglicht werden, bestehende Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen weiterzuentwickeln und neue zu erwerben. Dies ist die Voraussetzung für aktiven Bürgersinn, interkulturellen Dialog, für den Erhalt und die Verbesserung der Beschäftigungsfähigkeit, für den verantwortlichen ökologischen Umgang mit Ressourcen, für die Solidarität zwischen den Generationen. Gerechtigkeit, sozialer Zusammenhalt und aktiver Bürgersinn können nur entwickelt werden, wenn es uns gelingt, Bildungsbenachteiligungen abzubauen und ein hochwertiges Bildungsangebot für alle Altersgruppen bereitzuhalten. Zudem muss die Erwachsenenbildung auch Menschen ansprechen, die aufgrund bestimmter Bedingungen keinen physischen Zugang zu Bildungseinrichtungen haben, z. B. Strafgefangene und Menschen mit Behinderungen.
- Alle Bürgerinnen und Bürger sollten die Möglichkeiten bekommen und wahrnehmen, bereichsübergreifende Schlüsselkompetenzen, wie Innovation, Kreativität und unternehmerisches Denken auf allen Ebenen der allgemeinen und beruflichen Bildung zu erlernen. Außerdem muss sichergestellt werden, dass das Wissensdreieck aus Bildung, For-

schung und Innovation funktioniert. Ein weiteres Ziel ist die Förderung von Partnerschaften zwischen der Wirtschaft und Bildungseinrichtungen sowie größerer Lerngemeinschaften, in die auch Vertreter der Zivilgesellschaft und anderer Interessengruppen einbezogen werden.

- Europa braucht Bürgerinnen und Bürger, die ihre Persönlichkeit entfalten können, die in der Lage sind, die Gesellschaft mitzugestalten und deren Werte und kulturelle Traditionen an die nächste Generation weiterzugeben. Dazu bedarf es nicht nur Basiskompetenzen wie Lese- und Schreibfähigkeiten, Fremdsprachen und IT-Kenntnisse, sondern auch an sozialen Kompetenzen wie Entscheidungs- und Kommunikationsfähigkeit, Zuverlässigkeit und Bereitschaft, Verantwortung zu übernehmen.

Aus europäischer Perspektive haben die Zivilgesellschaft und Einrichtungen wie die Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung auch die Aufgabe, Öffentlichkeit und Politik aufmerksam zu machen und deutlich zu machen, dass das Lebenslange Lernen ein wesentlicher Schlüssel für die zentralen gesellschaftlichen Herausforderungen im Europa des 21. Jahrhunderts ist. Ich freue mich daher sehr, Ihnen mitteilen zu können, dass die polnische Ratspräsidentschaft, mit starker Unterstützung der Europäischen Kommission, den Mitgliedstaaten für den Zeitraum 2012 bis 2014 eine neue „Europäische Agenda für die Erwachsenenbildung“ vorgeschlagen hat, deren Verabschiedung im November 2011 erwartet wird (erfolgte am 28.11.2011, Red.). Wir sind bei der Ausgestaltung und Durchführung der Entschließung auf die Mithilfe der Zivilgesellschaft angewiesen und freuen uns, wenn Sie im Rahmen Ihrer Veranstaltung weitere Argumente zusammentragen, die unsere Anstrengungen unterlegen. Wir wünschen der DEAE für die erfolgreiche Fortsetzung ihrer Arbeit alles Gute und freuen uns auf eine weiterhin konstruktive Zusammenarbeit.

Lothar Harles

Nachhaltigkeit politischer Bildung – mit welchen Ressourcen?

Politische Bildung 2012



Lothar Harles

Vorsitzender Bundesausschuss Politische Bildung (bap)
c/o AKSB Arbeitsgemeinschaft katholisch-sozialer Bildungswerke in der Bundesrepublik Deutschland. Katholische Fachorganisation für politische und sozialetische Bildung
D-53123 Bonn
Heilsbachstr. 6
vorstand@bap-politischebildung.de

Webseiten:
www.demokratiebrauchtpolitischebildung.de
www.aksb.de

Rechtsextremismus – Gesellschaft im Spiegelbild

Die Ereignisse im Zusammenhang mit der Chemnitzer Terrorzelle weisen exemplarisch darauf hin, wo Staat und Gesellschaft aktiv werden müssen, um die freiheitlich-demokratische Grundordnung zu schützen und welche Beiträge zum gesellschaftlichen Zusammenhalt nötig sind, damit diese geachtet wird. Im Mittelpunkt stehen zuerst die Aufklärung der verübten Verbrechen und die Rolle von Verfassungsschutz und Polizei bei der Beobachtung der Terrorgruppe. Im Anschluss ist zu klären, ob und wie sich die Verbrechen hätten verhindern lassen. Zudem stellt sich die Frage, ob es ein gesellschaftliches Umfeld gab, das diese Taten billigte oder durch ihre stille Unterstützung zumindest ermöglichte. Wieso konnte das passieren? Wie kann verhindert werden, dass es sich wiederholt?

Wenn es sich um die Tat von Einzelpersonen gehandelt hätte, wären die Recherchen auf deren persönliche Entwicklung zu konzentrieren, und vielleicht ließen sich die bestimmenden Faktoren herausfinden. Es geht hier aber um mehr. Die Täter stellen keinen Ausnahmefall dar, sondern können auf ein nicht klar identifizierbares, aber bemerkenswert großes Umfeld in der Bevölkerung zurückgreifen. Sie und ihre Taten stehen in engem Zusammenhang mit bestimmten politischen Einstellungen und Vorgehensweisen: dem *Rechtsextremismus*. Dieser spricht, gut organisiert, die latenten Bedürfnisse einer wachsenden Gruppe der Bevölkerung an, weil sie mit unserer Gesellschaft unzufrieden ist, sich in ihrer Lebenssituation nicht genügend akzeptiert oder verunsichert fühlt. Deshalb suchen diese Menschen Schutz in geschlossenen Weltbildern.

Bekämpfung von Extremismus – eine Daueraufgabe

In der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland ist das Phänomen des Extremismus keineswegs neu. Es wurde auch in früheren Jahren schon notwendig, sich mit ähnlichen Entwicklungen auseinanderzusetzen. In der Regel wurden strengere Gesetze, mehr Beobachtung durch den Verfassungsschutz, intensivere Verfolgung durch die Polizei oder mehr politische Bildung gefordert. Aus der Zivilgesellschaft heraus gab es Aktionen und Initiativen, die – teils in Medienkampagnen – gegen Ausgrenzung und für Toleranz, für Achtung der Menschenwürde gegen Gewalt aktiv wurden. Dadurch wurden viele Menschen sensibilisiert und mobilisiert. Es hat aber wohl nicht gereicht. Daraus ist zu schließen, dass es sich um eine Daueraufgabe in einer demokratischen Gesellschaft han-

delt. Die Bürgerinnen und Bürger sind nicht ab einem bestimmten Zeitpunkt ein für allemal bereit, sich für die in unserer Demokratie grundgelegten Werte aktiv einzusetzen. Selbstverständlich können sie die bürgerlichen Rechte nicht einfach als Errungenschaft in Anspruch nehmen. Sie tragen auch selbst Verantwortung für das Gelingen des gesellschaftlichen Zusammenlebens. Aber in der Regel entwickeln sich das Bewusstsein und die Bereitschaft dafür nicht von selbst, sondern müssen immer wieder neu geweckt und gefördert werden. Viele Akteure können dazu beitragen: Politik und Staat, gesellschaftliche Akteure und die Medien, Wissenschaft und Bildung. Hier setzt die Aufgabe der politischen Bildung an.

Politische Bildung ist Daseinsvorsorge für die Demokratie

Der politischen Bildung geht es um Information, Orientierung und Motivation zu Beteiligung und Engagement in Gesellschaft und Staat. In einer modernen Gesellschaft, in der die Lebensverhältnisse ständigen Wandlungsprozessen ausgesetzt sind, macht sich Verunsicherung über die Zukunft und der Ruf nach einfachen Lösungen breit. Angesichts der Pluralisierung der Lebenslagen und der Individualisierung der Lebensverhältnisse bestehen vielfältige Probleme. Der Diskurs über ihre Lösungsmöglichkeiten muss politisch geführt werden. Die politische Bildung bereitet diese Prozesse vor und begleitet sie, schafft aber nicht selbst die Lösungen. Diese Aufgabe kann nicht punktuell geleistet werden und setzt professionelle Fachkenntnisse voraus. In einer pluralen Gesellschaft wird auch ein Angebot aus unterschiedlichen Blickwinkeln gefordert. Denn in der Regel sind die zu findenden Lösungen nicht alternativlos, sondern Ergebnis von Wertungen und Grundentscheidungen. Im Kern geht es also um eine Daueraufgabe in der Demokratie. Diese Aufgabe kann und darf der Staat nicht allein leisten. Wer dieser Einschätzung zustimmt, erkennt die Bedeutung einer dauerhaften Infrastruktur von Trägern der politischen Bildung und die Notwendigkeit, diese in ihrer kontinuierlichen Tätigkeit durch staatliche Maßnahmen zu unterstützen.

Politische Bildung ist immer auch Bildung

Lange Zeit wurde politische Bildung, soweit sie nicht in der Schule stattfindet, der Politik und den Parteien zugeordnet und nicht der Bildung. Von ihrem eigenen Verständnis und vom Verständnis des Lebenslangen Lernens her ist das aber nicht angebracht. Sie ist in beiden Feldern zu Hause. Je nach Altersgruppe und regionaler oder sozialer Herkunft verfügt politische Bildung über verschiedene Arbeitsansätze, die lebenswelt- und erfahrungsorien-

tierte Bezüge zwischen den Teilnehmenden und den gesellschaftlichen Herausforderungen schaffen. Sie fördert unterschiedliche Kompetenzen in der Teilnehmerschaft aus allen Altersgruppen und Bevölkerungsteilen. Auch wenn es dafür keine Zeugnisse oder Zertifikate gibt, bestätigt die Biografie zahlreicher Verantwortlicher in Politik und Wirtschaft den Effekt dieser „nicht-formalen“ Bildungsangebote auf Lebensentscheidungen. Umso bedauerlicher ist es, dass die Politik dem nicht Rechnung trägt. 2010 wurde Deutschland mit breiter Zustimmung aus Politik und Gesellschaft zur *Bildungsrepublik* erklärt, und seitdem gilt das Ziel, zehn Prozent des BIP für Bildung und Forschung auszugeben. Der Haushaltstitel des Bildungsministeriums (BMBF) steigt kontinuierlich und es werden immer neue Initiativen aus der Taufe gehoben. Für die politische Bildung hatte dies aber keine positiven Konsequenzen, wie im Folgenden dargestellt wird.

Am Schluss wird es was kosten!

Wer nach Einschätzungen der Politik zur politischen Bildung sucht, wird in Sonntagsreden viel Lob über sie finden. Faktisch wirkt sich diese Anerkennung aber nicht aus, wie an der Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) zu erkennen ist. Diese ist eine nachgeordnete Einrichtung des Bundesinnenministeriums (BMI) und hat die Aufgabe „durch Maßnahmen der politischen Bildung Verständnis für politische Sachverhalte zu fördern, das demokratische Bewusstsein zu festigen und die Bereitschaft zur politischen Mitarbeit zu stärken (§ 2 Erlass bpb)“. Dazu gehört neben der Durchführung eigener Aktivitäten die Förderung von mehr als 400 freien Trägern aus allen Bereichen der Gesellschaft.

Die Debatte vom letzten November zum Haushaltsansatz 2012 der bpb im Deutschen Bundestag war zwar gekennzeichnet von hoher Anerkennung für die Arbeit der Bundeszentrale und der Träger. Doch während die Opposition eine Erhöhung des Titels forderte, verwies die Koalition auf die allgemeine Notwendigkeit von Einsparungen. Dafür könnte man noch Verständnis aufbringen, wenn das Ziel in gleicher Weise in allen Ausgabenbereichen und Ressorts verfolgt werden würde. Bereits am Tag nach der Verabschiedung machten Meldungen die Runde, dass in einem anderen Ressort der Haushalt um 50 Mio. Euro

erhöht wurde. Diese Vorgehensweise trägt nicht der besonderen Bedeutung politischer Bildung für unseren Staat Rechnung. Im Klartext heißt dies: Der Bundeshaushalt 2012 sieht nun eine Kürzung des Etats der bpb um mehr als 3 Mio. Euro auf ca. 34 Mio. Euro vor. Für die geförderten Träger beträgt die Kürzung mehr als 1 Mio. Euro, in der Konsequenz etwa 20 % weniger als im Vorjahr.

Diese Entwicklung lässt am politischen Willen zweifeln, weil es nicht das erste Mal ist, dass der Rotstift angesetzt wird. Im Jahr 1993 beträgt der Etat der bpb 42,5 Mio. Euro (Bundesetat ca. 234 Mrd. Euro). Der Jahresbericht der bpb vermerkt damals, dass empfindliche Kürzungen hingenommen werden mussten. Für 2004 steht in der Statistik bpb 37,7 Mio. Euro (Bundesetat ca. 257 Mrd. Euro). 2012 beträgt der bpb-Etat (einschl. Einnahmen aus Vertrieb) ca. 38 Mio. Euro (Bundesetat 306,2 Mrd. Euro). Aus dem bpb-Haushalt wurden für die Träger im Jahr 1993 bewilligt: ca. 11 Mio. Euro (Anteil ca. 25% am bpb-Etat), 2004 waren es 8,4 Mio. Euro (Anteil 22,3%), 2012 werden es etwas über 5 Mio. Euro (Anteil am bpb-Haushalt ca. 17%, mit Einnahmen ca. 12%) sein. Die Ausgaben in diesem Bereich sind also kontinuierlich gesunken, womit die Leistungsfähigkeit der Infrastruktur bedroht ist.

Da verwundert es nicht, dass das Kuratorium der bpb, das von Bundestagsabgeordneten gebildet wird, bereits im Februar 2011 warnend darauf hingewiesen hat, wie wichtig eine ausreichende finanzielle Ausstattung der politischen Bildung ist. Ihre Erklärung steht unter dem Leitwort „Demokratie braucht politische Bildung“. Mit diesem Slogan organisieren auch die Träger politischer Bildung seit Herbst 2011 eine Unterschriftenkampagne. Sie werden auch 2012 aktiv werden müssen, um ihrem berechtigten Anliegen auf Erhöhung der Mittel Geltung zu verschaffen. Es ist zu hoffen, dass sich auf politischer Ebene die Einsicht einstellt, dass es mit Feuerwehreinsätzen in Problemsituationen wie dem Rechtsextremismus nicht getan ist, sondern durch die politische Bildung ein nachhaltiger präventiver Dienst an der Gemeinschaft nur zu leisten ist, wenn dauerhafte und bedarfsgerechte Finanzierungs- und Planungsgrundlagen gewährleistet werden. Angesichts der Haushaltsdefizite ist Sparen zwar nötig, aber an der richtigen Stelle. Sonst wird es viel mehr kosten.

Rüdiger Wild

Web 2.0 im Fernstudium – neue Beteiligungschancen für virtuell Lernende



Rüdiger Wild
Evangelische Arbeits-
stelle Fernstudium
rwild@smail.uni-koeln.de

Facebook, Twitter, YouTube – Social-Media-Anwendungen des Web 2.0 sind nicht nur fester Bestandteil unserer digitalen Lebenswelten oder der Nachrichten im Wirtschaftsteil der Zeitung. Sie stellen in steigendem Maß auch die Erwachsenenbildung vor neue Herausforderungen. Dabei stellt sich die Frage: Wie müssen Medienangebote beschaffen sein, damit sie Lernen unterstützen können?

Im alltäglichen Umgang mit Medien zeigt sich insbesondere eine Perspektive der Beobachtung, denn als Rezipienten von Medienangeboten sind wir häufig nur Zuschauer. Die herkömmlichen Massenmedien erzeugen hierbei vor allem einen konventionellen Druck auf die Beobachtungsweisen, welcher sich vorrangig immer stärker nach Profit und größtmöglicher Quote orientiert. In dieser konventionellen Seite sind Medien für ihre Beobachter ein immer mehr Zeit verschlingendes Kommunikationsmodell, das jedoch den Empfänger systematisch in eine passive Rolle treibt. Dies führt nicht nur zu einer Verarmung der Vielfalt von Beobachtungs- und Handlungsmöglichkeiten, sondern wird auch zu einem Lernrisiko. Denn Lernen bedeutet in der Regel Anstrengung, Mühe und Konzentration und steht damit zunächst in Widerspruch zu der Lust, Ablenkung und Zerstreuung, die uns die unzähligen Info-, Edu- und Entertainment-Angebote in den Medien versprechen. Lernen als kritisches Korrektiv eines anforderungslosen Mediengebrauchs ist damit ständig der Gefahr ausgesetzt, der medial angetriebenen Möglichkeit permanenter vordergründiger Ablenkung und des einfachen Konsums zu unterliegen. Schließlich folgt es völlig anderen Grundsätzen als Medienangebote, die nur ein passives Beobachten erfordern: Es lässt sich nicht beliebig beschleunigen, verdichten oder dramatisieren, sondern benötigt Zeit, die in Konkurrenz zum steigenden Zeitanspruch des Medienkonsums selbst tritt. Außerdem ist es konstitutiv an konkrete Handlungen gebunden, die der beobachtende Zuschauer auf dem heimischen Sofa nicht zu erbringen braucht, und es ist stets mit Sinn und Bedeutungen aufgeladen, die zum Handeln motivieren müssen, damit das Lernen erfolgreich und nachhaltig sein kann. Wenn also technische Medien zum Lernen eingesetzt werden, dann sind sie für das Lernen nur dann sinnvoll, wenn sie vom Konsum in die Handlung, von der passiven Beobachtung in eine Aktion übersetzt werden können.

Die Netzwerkarchitektur der neuen Medien liefert hierfür die entsprechenden technischen Voraussetzungen, denn sie verabschiedet das massenmediale Sender-Empfänger-Schema und ermöglicht den Zugang zu einem freien, vielfältigen und ständig weiterwachsenden Wissen. Über die Infrastruk-

tur der neuen Medien können die Nutzer nun selbst aktiv zur Wissenskonstruktion beitragen und dabei innovativ und kreativ die mediale Vielfalt nutzen – wie z. B. die Social-Media-Anwendungen des Web 2.0. Dabei beschreibt das Web 2.0 weniger einen neuen technischen Standard, als vielmehr einen Nutzungswandel des Internet vom eher passiven, surfenden Gebrauch hin zu interaktiven, partizipativen, kreativen und kollaborativen Aktionsformen. Durch die Vernetzung von Menschen und Organisationen und die Möglichkeit eines freien und pluralen Austauschs von Daten und Wissen entstehen Netzwerkgemeinschaften – Social Communities –, in denen die Nutzer Inhalte produzieren und darüber kommunizieren können. Sie haben die Möglichkeit, Videos und Fotos hochzuladen und zu bewerten, Online-Artikel zu kommentieren, selbst einen Blog zu schreiben oder sich in Sozialen Netzwerken zu präsentieren.

Im pädagogischen Umfeld vermag der Einsatz von Web 2.0-Werkzeugen einem Lernkulturwandel Ausdruck zu verleihen, welcher durch individuelle, selbst organisierte und informelle Lernformen und ein gleichzeitig kooperatives und gemeinschaftliches Lernen charakterisiert werden kann. Mit Social-Media-Anwendungen können konstruktivistische Lernkonzeptionen auch medientechnisch realisiert und handlungs- und kompetenzorientierte Lehr- und Lernprozesse gefördert werden. Web 2.0 als Begriff einer neuen evolutionären Internetstufe ist damit innerhalb kürzester Zeit zu einem Kürzel avanciert, dessen Protagonisten, so Reinmann, „einen Paradigmenwechsel verkünden: eine Art Revolution gegen die Definitionsmacht von Experten, gegen die vordergründige Kompetenz von Redaktionen, gegen unnötige Hierarchien, gegen ein konsumorientiertes Lernen in geschlossenen Systemen. Ziel sind stattdessen offene Web-Projekte (wie Open Content), Partizipation und soziale Netzwerkbildung (vor allem durch Communities), die Verbreitung nutzergenerierter Inhalte (z. B. in Foto- oder Videoportalen), die Artikulation und Gestaltung des Selbst (etwa über eigene Blogs oder Podcasts) sowie ein aktiv-konstruktives, selbstorganisiertes Lernen.“ (Reinmann 2009).

Mit dieser Entwicklung steht auch die Erwachsenenbildung vor einem Paradigmenwechsel, wenn berücksichtigt wird, dass digitale Medien als Inhalt und Methode heute ein wichtiges Element einer erfolgreichen und nachhaltigen Bildungsarbeit darstellen (Holtkamp 2011). Gerade aber in der Erwachsenenbildung ist der Einsatz von Web 2.0-Werkzeugen trotz ihres Potenzials zur Aktivierung und Vernetzung selbstorganisiert Lernender weder eine Selbstverständlichkeit noch ein Selbstläufer. Denn im Gegensatz zu Schülern und jungen Menschen können

die gefestigten und bewährten Lernmuster und -gewohnheiten von Erwachsenen oftmals nur eher langsam durch neue Lern- und Interaktionsmöglichkeiten ergänzt oder verändert werden. Umso wichtiger ist es darum, Social-Media-Anwendungen in Bildungskontexten nicht als Allheilmittel zu verstehen, sondern ihren Einsatz immer sinnvoll ins Gesamtkonzept einzubinden und didaktisch schlüssig zu begründen. Wie Bildungssettings unter Verwendung neuer Medien auch gestaltet werden, es sollte dabei als wesentliches Ziel im Blick bleiben, Lernende aus der Rolle eines passiven Konsumenten von medial aufbereiteten Inhalten zu befreien und stattdessen über aktive Konstruktionsleistungen mit neuen Medien ihre Rolle als selbstbestimmt handelnde Lerner zu fördern, die an der sozialen Gemeinschaft der Lehrer und anderen Lerner gestalterisch partizipieren. Der Wechsel ins Web 2.0 ist also unmittelbar mit dem Primat der Partizipation verbunden und damit weniger ein formaler, denn ein inhaltlicher Wandlungsprozess.

Die Evangelische Arbeitsstelle Fernstudium setzt seit 2008 auf Elemente des Web 2.0 in ihrem E-Learning-Angebot. Nicht von ungefähr wurden dabei v. a. solche Bildungsangebote ausgewählt, die schon von ihrem Inhalt her auf ein hohes Maß an Partizipation und Eigeninitiative abzielen. Für die Ausbildung zum Prädikanten und zur Prädikantin in Europäischen Auslandsgemeinden bedient sie sich hierbei eines ge-

schlossenen E-Learning-Systems (moodle). Die kursartig strukturierte Plattform stellt zum einen Lerninhalte zur Verfügung, die stetig überarbeitet und verbessert werden können. Und sie bietet zum anderen noch zusätzlich Präsentations-, Kommunikations- und Vernetzungsmöglichkeiten zwischen den zukünftigen LaienpredigerInnen, ihren MentorInnen und den zuständigen Ansprechpartnern der EKD. Gerade für die sehr verstreut lernenden Teilnehmerinnen und Teilnehmer ist damit erstmals die Möglichkeit einer intensiven Kommunikation zwischen den Präsenzphasen gewährleistet.

Dem Gedanken des Social Web noch mehr verpflichtet ist die Anlage der Internetplattform zum Weiterbildungsprojekt „na-klar!“ als Social Community. Jeder registrierte User hat hier mit einem eigenen Profil die Möglichkeit, sich selbst und seine Tätigkeit ausführlich vorzustellen. Enthalten sind ein eigenes Fotoalbum, ein Weblog, Kommunikationstools und ein Kurzmeldungsbereich. Die Einrichtung von Schnittstellen zu Twitter und Facebook ist ebenso möglich. Aus dem Profil können Freundeslisten angelegt und Lern- und Interessengruppen gebildet werden. Alle diese Community-Bereiche können mehr oder weniger privat gestaltet werden, denn jeder Nutzer entscheidet selbst über den Veröffentlichungsgrad seiner Informationen.

The screenshot displays the Moodle learning platform interface. At the top, the browser address bar shows the URL <http://moodle.ekd-fernstudium.de/>. The page header includes the logo for 'Evangelische Arbeitsstelle Fernstudium' and navigation links for 'PÄDAGOGIK', 'LEBEN', 'THEOLOGIE', and 'SPRACHEN'. A user is logged in as 'Rüdiger Wild'. The main content area features a 'Herzlich Willkommen!' message and a photo of Gertrud Wolf & Rüdiger Wild. On the right, there is a 'Kalender' (calendar) for January 2012, showing dates from 1 to 31. The bottom of the page has a 'Fertig' button.

Abb.: Lernplattform zur Ausbildung von Prädikantinnen und Prädikanten in europäischen Auslandsgemeinden (<http://moodle.ekd-fernstudium.de>).



Abb: Profilleite der Community der Weiterbildung na klar! (www.fernstudium-naklar.de)

Partizipation und Mitgestaltung sowie Kommunikation sind durch verschiedene Werkzeuge im öffentlichen Bereich ermöglicht: Themenorientierte Fotoalben mit der Möglichkeit für jeden Nutzer, Fotos einzubauen; ein Videobereich, der ebenfalls die Möglichkeit bietet, Videos von allen Nutzern aufzunehmen, und eine Podcastbox für Reportagen der NutzerInnen laden zur inhaltlichen Mitgestaltung ein.

Die ersten Erfahrungen zeigen, dass das Interesse an solchen partizipativ ausgerichteten Lehrgängen durchaus hoch ist, dass aber auch von Anbieterseite damit ein anderes didaktisches Setting und andere Professionstechniken gefordert sind. Die Kommunikationsprozesse müssen inklusiver und dialogischer werden. Das impliziert Kompetenzen u. a. im Hinblick auf Perspektivwechsel und aktive Zuhörerschaft. Die ohnehin dialogorientierte Fernstudiendidaktik erweist sich hierbei als besonders

anschlussfähig. Das bedeutet jedoch nicht, dass nun alle Fernstudienangebote sukzessiv in Web 2.0-Einheiten umgebaut werden müssen. Nur wenn die Inhalte eine echte partizipative Bearbeitung zulassen, können wirklich innovative Effekte erwartet werden.

Literatur:

- Arnold, Patricia u. a.: Handbuch E-Learning. Lehren und Lernen mit digitalen Medien. Bielefeld 2011.
- Holtkamp, Jürgen: Bildung im Web 2.0. Wie sich das Bildungsverhalten im Internet verändert. In: EB Erwachsenenbildung. Vierteljahresschrift für Theorie und Praxis. Heft 2, 57. Jahrgang 2011, 54–56.
- Reinmann, Gabi: Selbstorganisation auf dem Prüfstand: Das Web 2.0 und seine Grenzen(losigkeit). URL: http://gabinreinmann.de/wp-content/uploads/2009/01/selbstorganisation_web20_preprint_jan09.pdf (Zuletzt 23.01.2012).

Kulturelle Bildung**Tagung vom 30. Mai bis 1. Juni 2012 in Weimar, Europäische Jugendbildungs- und Jugendbegegnungsstätte**

Mit einer Fachtagung in Kooperation mit der Klassikstiftung Weimar (KSW) und der Weimar-Jena-Akademie will die Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung einen Impuls zur Intensivierung und Ausweitung der Aktivitäten zum Themenbereich Kulturelle Bildung in der Evangelischen Erwachsenenbildung setzen. Detaillierte Informationen zum Programm sind ab dem 15. März unter www.deae.de abrufbar.

Zeit für Familie – für Arbeit – für Familienbildung?**Tagung am 5. Juni 2012 in Frankfurt, Hoffmanns Höfe****Kooperationsveranstaltung des Zentrums Bildung der Ev. Kirche Hessen und Nassau und der DEAE**

Gelingendes familiäres Leben braucht gemeinsame Zeiten, die immer öfter fehlen. Die Veranstaltung vermittelt, dass der Zeitbedarf von Familien durch entsprechende Zeitregimes in der Erwerbsarbeit, öffentlichen Dienstleistungen und Daseinsvorsorge abgesichert werden muss. Sodann wirft sie die Frage nach Folgerungen für die familienbezogene Bildungsarbeit auf. Auf welche Lebenssituationen und Gestaltungsherausforderungen trifft sie? Wie werden dadurch die Zielgruppen der familienbezogenen Bildung konkret bestimmt oder auch gegenüber der bisherigen Praxis modifiziert? Wie lassen sich angepasste Formate und Zeiträume für die familienbezogene Bildung entwickeln?

Mit:

Dr. Karin Jurczyk, Abteilungsleiterin Familie, DJI, München

Prof. Dr. Sabine Schmidt-Lauff, TU Chemnitz u. a.

Näheres in der Ausschreibung**Bildungsarbeit mit Älteren in der Kirche. Auf dem Weg zu einer Arbeitshilfe für Ehren- und Hauptamtliche****Fachtagung für Hauptamtliche, Bildungsbeauftragte, Verbandsvertreter/innen, 11. September 2012, Hannover**

Themen u.a.:

Alte Leute – neuer Bildungsbegriff? Kirchensoziologische Einordnung; Struktur, Rahmenbedingungen und Strategien, Kommunikation und Bewusstseinsbildung

Details in der Ausschreibung**Sich selbst und andere besser kennenlernen 19.–22. April 2012, Kohren-Sahlis****Einführungskurs der Evangelischen Erwachsenenbildung Sachsen**

Das Enneagramm ist ein sehr altes und in unterschiedlichen Kulturen bewährtes Modell, das für die persönliche Entwicklung ebenso genutzt werden kann wie für die Verbesserung des Beziehungsklimas oder der Personalentwicklung in Unternehmen. www.eeb-sachsen.de

Wege aus der Schuldenkrise – Aufgaben von Wirtschaft und Banken in der Zeit „danach“**21. April 2012, 11:00–16:00 Uhr in der Melanchthon-Akademie**

Finanzkrise, Bankenkrise, Wirtschaftskrise, Eurokrise – Occupy Wallstreet! Ist dies das Ende unseres Finanz- und Wirtschaftssystems? Wir sprechen mit Experten aus Wirtschaft und Wissenschaft und informieren über Wege hin zu einer nachhaltig funktionierenden Marktwirtschaft mit einer stabilen Währung. www.melanchthon-akademie.de

Ins Leben eintauchen. Ein Taufkurs für Erwachsene in fünf Schritten**7. Mai 2012, 17:00–19:00 Uhr, Büchsenstr. 37, Stuttgart**

Veranstaltung der Evangelischen Erwachsenen- und Familienbildung in Württemberg
Festliche Präsentation der Neuerscheinung mit dem Landesbischof Dr. h.c. Frank O. July und Prof. Dr. Friedrich www.eaew.de

Praktische Einführung in die Friedhofspädagogik 12. Mai 2012, 10:00–17:00 Uhr, Dortmund

Tagung des Ev. Erwachsenenbildungswerks Westfalen und Lippe e.V.

Eine Qualifizierung für Menschen, die als Stadt- und KirchenführerIn tätig sind.

www.ebwwest.de

Weiterbildung Integrative Validation**14.–15. Mai 2012, 9:00–16:00 Uhr, FrauenBildungsHaus in Dresden****Kurs der Evangelischen Erwachsenenbildung Sachsen**

Dieser Kurs zeigt Wege zum Verstehen und für den Umgang mit Betroffenen – ob im Beruf oder in der Familie – und vermittelt „Handwerkszeug“ anhand konkreter Praxisbeispiele.

www.eeb-sachsen.de

Playing Arts auf Pilgerwegen**4.–7. Juni 2012, Ostbrandenburger Jakobsweg**

Veranstaltung der Bundesakademie für Kirche und Diakonie
Die thematischen Schwerpunkte dieser Veranstaltung sind zwei Tage unterwegs sein auf einem alten Pilgerweg, diesen Weg kreativ und spirituell gestalten und Playing Arts als Weg zur eigenen schöpferischen Praxis kennenlernen. info@bundesakademie-kd.de

Im Rhythmus des Lebens: Glauben im Alter! 19.–20. Juni 2012, Haus Villigst, Schwerte**Seminar des Ev. Erwachsenenbildungswerks Westfalen und Lippe e.V.**

Ein Seminar zum Austausch über Gedanken, Wünsche und Hoffnungen in der nachberuflichen Lebensphase.

www.ebwwest.de

Werte und Normen: Toleranz! Orientierungshilfe für die Zukunft**27.–29. Juni 2012, Altenkirchen**

Tagung der Evangelische Landjugendakademie Altenkirchen

Mit welchen Werten bin ich aufgewachsen? Welche Dinge sind mir im Leben wichtig? Welche Verhaltensweisen werden in unserer Gesellschaft anerkannt und was sind Tugenden wie Liebe, Treue oder Gerechtigkeit wert? www.lja.de

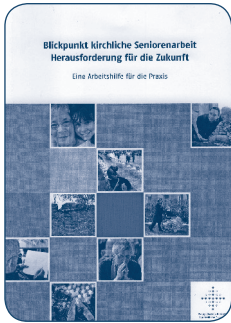
Ich, wir und die Milieus – die TZI und die Werte. Fachtagung TZI und Kirche**29.–30. Juni 2012, Nonnenweiler****Tagung der Evangelischen Erwachsenenbildung Baden**

Die Fachtagung thematisiert Fragen der Wertorientierung und des Wertewandels vor dem Hintergrund der Milieuforschung.

www.eeb-baden.de

Blickpunkt kirchliche Seniorenarbeit Herausforderung für die Zukunft

Eine Arbeitshilfe für die Praxis



Herausgegeben von der Ev.-Luth. Landeskirche Sachsen

Bezug: Ev. Erwachsenenbildung Sachsen – Landesstelle – (info@eeb-sachsen.de)

Die Arbeitshilfe gibt es auch zum Herunterladen unter www.eeb-sachsen.de

Dass neue Wege in der kirchlichen Seniorenarbeit nötig sind, um der älteren Generation in ihrer Vielgestaltigkeit gerecht zu werden, ist bei vielen schon im Bewusstsein. Aber was konkret möglich ist und vor Ort dran sein könnte und wie diese neuen Pfade begangen werden könnten – danach fragen viele noch: Wie erreicht man die Generation 60plus? Was ist „noch“ möglich neben dem klassischen Seniorenkreis? Welche neuen Formen des Besuchsdienstes gibt es? Was ist zu tun, damit Menschen in der nachberuflichen, nachfamiliären Phase sich ehrenamtlich engagieren?

Die Arbeitshilfe für die gemeindliche Praxis bietet einen fundierten „Ideenkoffer“, vorwiegend für Haupt- und Ehrenamtliche. Die Handreichung startet mit zwei einführenden Texten. Der eine greift auf, dass die Kirchengemeinde ein Lebensraum ist, in dem man miteinander altert. Der andere geht theologischen Impulsen zur Gestaltung kirchlicher Seniorenarbeit nach. Im Weiteren werden acht mögliche Themenfelder einer „innovativen Seniorenarbeit“ – überschaubar auf jeweils zwei Seiten – nach dem Raster „wahrnehmen – entwickeln – handeln – nutzen“ entfaltet: Spiritualität und Glaube, generationenübergreifende Arbeit, Ehrenamtliche / Freiwillig Engagierte, Bildung, Übergänge gestalten, Betreuung und Pflege, Begleitung bei Demenz, Sterben, Tod und Trauer. Literaturempfehlungen runden die Beiträge ab. Dem schließen sich knapp 25 Praxisbeispiele aus der sächsischen Landeskirche an, aufgeschlüsselt nach dem Raster: Anlass, Ziel, Zielgruppe, Beschreibung, Personen, Ausstattung, Kontaktdaten. Im Anhang findet man gute Tipps, Materialien und Adressen.

Die Arbeitshilfe überzeugt sehr, weil es gelungen ist, klar und überschaubar konzeptionelle Überlegungen mit konkreter und regionaler Praxis zu verknüpfen. Es bleibt zu wünschen, dass auch andere Landeskirchen ein ähnliches For-

mat herausbringen, sodass die Vielfalt landeskirchlich unterschiedlicher und regionaler Praxis aufleuchtet.

Petra Müller

Leiterin der Nordelbischen Fachstelle Alter, Kiel
pmuller@kirche-seniorInnen.de

Widerstand!? Evangelische Christinnen und Christen im Nationalsozialismus („Evangelische Arbeitsgemeinschaft für kirchliche Zeitgeschichte“)

<http://evangelischer-widerstand.de/index.php#>

Neue Wege der Vermittlung von Kirchengeschichte und christlichem Widerstand im Nationalsozialismus geht eine interaktive Internetausstellung der „Forschungsstelle für Kirchliche Zeitgeschichte“. Interessierte mit und ohne Vorkenntnisse können über verschiedene Einstiegsunkte (Grundfragen, Zeiten, Personen, Regionen) das Denken und Handeln von evangelischen Christinnen und Christen seit der Weimarer Zeit kennenlernen, erfahren etwas über deren Lebensläufe und ihre recht verschiedenen Motive, sich nicht an das Regime und seine Ideologie anzupassen bzw. ihm aktiv zu widerstehen: im Einsatz für Verfolgte, weil sie selbst „halbjüdischer Abstammung“ waren, weil sie die antisemitische Bibellektüre nicht mitmachten, weil sie einen politischen Neuanfang wollten... Im Unterschied zur früheren bekenntniskirchlichen Geschichtsschreibung beansprucht die Ausstellung, den christlichen Widerstand in die NS-Geschichte und den allgemeinen Widerstand der Zeit einzuordnen sowie ein breiteres evangelisches Spektrum zu berücksichtigen. So kommen die Bewegung der Religiösen Sozialisten und einige frühe liberaltheologische Mahner zu Wort. Orientierend wirkt die jeweilige Konfrontation mit der Haltung des Mehrheitsprotestantismus, der weitgehend mit der NS-Bewegung sympathisierte.

Eine intuitive Nutzung ist möglich, wenn man vom interessanten, aber lang geratenen Intro motiviert in die Zeit zwischen Weimarer Republik und dem Kriegsende 1945 eintaucht. Vorteilhaft ist, dass man von der interaktiven Version auf die HTML-Variante umsteigen kann, sodass Nutzer die Vielzahl der Kurztexte, Quellen und Tondokumente gleichsam auch als geordnete Broschüre oder Schulbuch lesen können. Die Präsentation in sehr kleinen Einheiten stößt auch kirchengeschichtlich Vorgebildete auf Interessantes jenseits der Standardlehrwerke: etwa die Geschichte der heute noch erscheinenden

Zeitschrift Junge Kirche oder das Nationalkomitee Freies Deutschland. Der an Orten und Personen orientierte Aufbau wirkt konkret und anschaulich, besonders für die Besucherinnen und Besucher, deren lokale Nachbarschaft schon in die Ausstellung einbezogen ist.

Das Projekt wird fortgeschrieben. Ab 2012 sollen drei Regionen näher beleuchtet werden. Zudem verspricht man, mehr Forschung über das Widerstehen von Frauen einzubinden. Auch der Ausblick auf die Rezeption nach 1945 ist noch zu knapp und einseitig geraten. Aber hier kann ja noch viel kommen. Zumal, wenn mehr Nutzerinnen von der Möglichkeit Gebrauch machen, qualifizierte Kommentare auf der Forumsseite einzustellen oder Verbindungen mit den integrierten sozialen Netzwerken herstellen.

Sabine Plonz

plonz@comenius.de

Generationen verbinden – Gemeinde miteinander gestalten (Eine Arbeitshilfe), hg. vom Bildungswerk der Evangelisch-methodistischen Kirche, Stuttgart 2011

ISBN 978-3-940463-18-0



In den letzten Jahrzehnten wurde das Angebot kirchlicher Jugend- und Erwachsenenbildung in den Gemeinden der methodistischen Kirche immer weiter differenziert. Es entstanden zahlreiche Veranstaltungstypen, die sich zum einen in ihrer

altersgemäßen Zuordnung und zum anderen durch ihre Orientierung an Lebenswelten, Themen und Milieus unterscheiden, um Menschen in ihren spezifischen Lebenswelten und -situationen zu erreichen. Inzwischen stellt diese Entwicklung die Gemeinden vor neue Fragen: Können wir ein so vielseitiges Programm durchhalten? Welche Zielgruppen erreichen wir und welche (noch) nicht? Gehen mit den Differenzierungen der Austausch zwischen den Generationen und zugleich bedeutende Wesensmerkmale der Kirche Jesu Christi, dem einen Leib ganz verschiedener Menschen, verloren?

Die Arbeitshilfe möchte den Gemeinden Mut machen, die Gesamtkonzeption ihrer Arbeit zu überdenken. Sie gibt Hintergrundinformationen und praktische Anregungen zu den eingangs gestellten Fragen. In Kapitel 1 wird aufgezeigt, wie sich die Differenzierung der Generationen aktuell verschiebt. Gibt es überhaupt noch den klassischen Generationenkonflikt, und welche Konsequenzen haben diese Veränderungen? Aus biblischer Perspektive (Kapitel 2) lassen sich erstaunliche Fragestellungen zum Umgang mit unterschiedlichen Generationen entdecken, sei es beim 12-jährigen Jesus oder beim „Ehren“ der Älteren. Kapitel 3 geht der Frage nach, wie Gemeinden sich hinsichtlich der Generationen zu-

sammensetzen und wie die Generationen das Leben in der Gemeinde mitgestalten können. Neben der altersgemäßen Zuordnung gibt es im Gemeindeprogramm oft eine Orientierung an Lebenswelten, Themen und Milieus. Kapitel 4 soll helfen, sich der Ausrichtung der eigenen Angebote und damit der erreichten und möglichen Zielgruppen bewusst zu werden. In Kapitel 5 wird ein inspirierendes Bild generationenverbindender Gemeindegarbeit entworfen: der Abschnitt zum „Mehrgenerationenhaus“ lotet die Chancen und Grenzen des Generationen verbindenden Ansatzes aus. Schließlich wird im Kapitel 6 vorgeschlagen, ein Praxis-Projekt in der Gemeinde durchzuführen. Ein ganzer Baukas-

ten an konkreten Vorschlägen und Materialien ermöglicht, das Projekt für die eigene Gemeinde anzupassen.

Die Arbeitshilfe umfasst 80 Seiten Din-A4 und ist im Buchhandel für € 9,90 erhältlich, ab 5 Exemplaren zum Mengenpreis von € 8,50 / Stück.

Soonja Röcker, Dr. Lothar Elsner
 lothar.elsner@emk-bildungswerk.de
<http://www.emk-bildung.de>

Petra-Angela Ahrens

Uns geht's gut. Generation 60 plus: Religiosität und kirchliche Bindung



(Protestantische Impulse für Gesellschaft und Kirche, hg. v. Gerhard Wegner für das SI der EKD, Band 11).

ISBN 978-3-643-11220-2, € 19,90, 180 S., Münster 2011

Die vom sozialwissenschaftlichen Institut der EKD untersuchte Generation im Ruhestandsalter (und vergleichend auch Menschen in den Fünfzigern) lebt vergleichsweise gut. Sie sieht das Alter als aktive Lebensphase, sich selbst aber eher nicht in gesellschaftlicher Mitverantwortung (56 ff.). Die wichtigsten Aktivitäten richten sich auf den „privaten Lebenszusammenhang“ (75), die Familie und die eigene Freiheit oder Freizeit.

Zwei Einsichten der Befragung von gut 2000 Erwachsenen dürften ihre kirchliche Rezeption fördern: zum einen der enge Zusammenhang zwischen Religiosität bzw. der kirchlichen Verbundenheit der Befragten und Kenntnissen über bzw. Interessen älterer Menschen an kirchlichen Angeboten. „Die Teilnahme am kirchlichen Gemeindeleben entscheidet sich in erster Linie an der empfundenen religiös-kirchlichen Nähe“ (141). Zum anderen, dass Menschen über 60 Jahre auf ehrenamtliche Mitarbeit vor allem in den Bereichen Freizeit und Geselligkeit ansprechbar sind. Größere Distanz zur Kirche macht sie prak-

tisch unerreichbar für solche Engagements. Auch durch neue Angebote ist eine Ausdehnung der „Adressatenkreise kirchlichen Gemeindelebens auf die so genannten Kirchenfernen“ (139) nicht zu erwarten.

Die Studie unterstreicht den Handlungsbedarf auf lokaler, aber übergemeindlicher Ebene, um angemessene Formen für Bildungs- und Sozialarbeit mit und für Ältere zu entwickeln. Die parochiale Perspektive, mit der (vom selben Institut bei Pfarrern nachgewiesenen) verengten Sicht auf „den alten Menschen“ als hilfebedürftig, betreuungsorientiert und letztlich unmündig erweist sich als Hemmnis für eine zukunftsfähige Volkskirche. Denn weder die religiöse Bindung der Älteren wird angesichts nachlassender familiär-religiöser Sozialisation künftig eine „sichere Bank“ sein, noch führen ihre individuellen Interessen die Ruheständler direkt in die kirchlichen Häuser. Werden die Umfrageergebnisse mit Resultaten der Sinusstudien gekoppelt (12), die zeigen, dass die für die Kirche wichtigsten Milieus sich innerhalb weniger Jahre halbiert haben, könnte sich ein profundes Zukunftsproblem für die bekannten kirchlichen Strukturen und Inhalte ergeben. Die Bedeutung ansteigender Konfessionslosigkeit scheint zumindest offen, denn die sei nicht von vornherein gleichzusetzen mit Distanz zur Kirche und zudem sehr unterschiedlich ausgeprägt (16).

Als Folgerungen müssten beispielsweise bestehende Altersgrenzen für kirchliche Verantwortungsträger überdacht oder zielgruppenspezifische Beteiligungsformen entwickelt werden. Die sozialen, gesundheitlichen sowie bildungsbedingten Differenzierungen der Gruppe der alten Menschen sind nämlich relevant für ihre Reso-

nanz auf Angebote (141); umgekehrt haben das Feiern von Festen oder spezifische Seniorenangebote einen vergleichsweise hohen Integrationswert über Bildungsdifferenzen hinweg (125–127, 155).

Ihrem Interesse an der Religiosität der Älteren gemäß führt die Verfasserin beim Blick auf „individuelle Altersbilder“ (II.2) die Frage nach dem Sinn des Lebens (52–54, 75) ein und stellt bei der Sichtung „kollektiver Altersbilder“ (II.3) eine gewisse Korrelation zwischen Religiosität und Aktivität fest (65–67, 76). Bei den Lebensperspektiven der Evangelischen (III. 7) stellt sie „Zuversicht“ und die „Beschäftigung mit dem eigenen Lebensende“ (103–106) in ihrer Korrelation zur religiösen Verbundenheit heraus. Der Religionsbegriff, mit dem kirchliche Verbundenheit untersucht wird, ist einerseits deskriptiv, andererseits subjektiv ausgerichtet. Gottesdienstbesuch wird religionssoziologisch als „öffentliche religiöse Praxis“ (78, mit Stephan Huber) eingestuft.

Der Untersuchungsteil zu den Gottesbildern der Älteren wirft Fragen auf: Dem Satz „Da ist irgendetwas, aber ich kann es nicht beschreiben“ stimmen 26 % der Befragten zu (107). Ist das Indiz für die Wirkungslosigkeit kirchlicher Verkündigung und Unterrichtung, Volksmission und religiös-theologischer Erwachsenenbildung? Oder zeigen die Interviewpartner zivil-religiöse Offenheit und Flexibilität? Offenbart sich eine undogmatische, freundlich-dialogische Grundhaltung der Bevölkerung, die, ob evangelisch oder nicht, eher wenig an Religion interessiert ist? Die Thesen „Gott ist in den Herzen der Menschen“, resp. „in der Natur“ finden die größte Zustimmung: 37 bzw. 38 %. Religiös unspezifisches Empfinden – oder muss man sagen Sprachlosigkeit – ist ver-

breitet: „Gott ist abwesend, aber er (sic!) existiert“, bestätigen 27 %. Ähnlich wie bei den seit fast 40 Jahren durchgeführten EKD-Mitgliederbefragungen bieten die Befragten eher suggestive, diffuse oder zufällige religiöse Deutungen an, die nicht spezifisch christlich sind, sondern auch in anderen Glaubensgemeinschaften geteilt werden (111). Wie aber sind die erhobenen religiösen Einstellungen der Bevölkerung soziologisch zu verstehen und theologisch mit Kirchenmitgliedern zu bearbeiten?

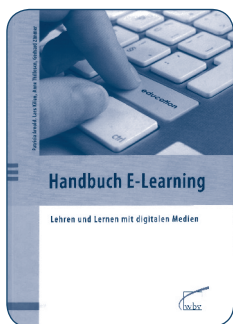
Sichere Interpretationen der Umfrageergebnisse stehen an manchen Stellen noch aus; hier werden Vermutungen angeboten (69 ff., 78 ff., 104), was einerseits der zu geringen Zahl der jeweils Befragten (Altersgruppe/Geschlecht/religiöse Verbundenheit/Lebensperspektiven) geschuldet ist, andererseits der fehlenden theoretischen Einordnung des Projektes.

Für Erwachsenenbildung in evangelischer Trägerschaft wirft der Band die Frage auf, ob religiöse Bildung forciert werden muss sowie, ob und inwiefern diese mit Lernzielen verbunden werden kann.

Sabine Plonz
plonz@comenius.de

Patricia Arnold / Lars Kilian / Anne Thillosen / Gerhard Zimmer, Hg.,

Handbuch E-Learning. Lehren und Lernen mit digitalen Medien



Bielefeld 2011
(Bertelsmann Verlag)

ISBN
978-3-7639-4888-8
€ 49,90, 470 S.

Spätestens zur Mitte der 2000er Jahre wich die mit der Verbreitung des World Wide Web einhergehende

E-Learning-Euphorie einer Ernüchterung in Bezug auf die Potenziale virtueller Bildungsprozesse. Ein wichtiges Anliegen des völlig neu bearbeiteten Handbuchs zum E-Learning in Hochschulen und Bildungszentren ist es darum, einer durch E-Learning möglichen Umwälzung der Lehr- und Lernkultur nicht unkritisch das Wort zu reden, sondern die Vorteile virtueller Bildungsszenarien reflektiert zu beschreiben, ohne deren potenzielle Nachteile zu verschweigen. So zeigt sich insbesondere, dass E-Learning allein als Methode

nicht zum erwünschten Lernerfolg führen kann, wenn es nicht in eine schlüssige didaktische Gesamtkonzeption eingebettet ist. Den Autoren ist es daher wesentlich, eine konsequent didaktische Perspektive auf Handlungsfelder im Bereich des E-Learning einzunehmen. Auch haben sie sich eine dezidiert anwendungsorientierte sowie eine umfassende, allen Akteuren an virtuellen Bildungsprozessen und deren Zusammenwirken gerecht werdende Beschreibung vorgenommen. Dabei wird sowohl auf die neuen sozialen und kommunikativen Online-Instrumente und -Methoden (Stichwort Web 2.0) zurückgegriffen, als auch auf neue Forschung und Gestaltungspraxis zur Konzeption und Realisierung virtueller Bildungsangebote.

In den zwölf Kapiteln dieses Bandes werden die Voraussetzungen, die didaktischen Bedingungen und Gestaltungsoptionen, die Entwicklung, Durchführung und Bewertung virtueller Lernangebote ausführlich dargelegt und auch nach der Sicherstellung ihrer Nachhaltigkeit gefragt. Das zweite Kapitel widmet sich der Frage, wie Bildung überhaupt durch E-Learning ermöglicht werden kann. Die Autoren führen in grundlegende Begrifflichkeiten ein, beleuchten Defizite bisheriger virtueller Bildungsarrangements und formulieren konstituierende Faktoren erfolgreicher virtueller Lehr- und Lernprozesse. Sie machen auf die Vor-, aber auch Nachteile elektronisch gestützter Lernformen aufmerksam. Die herausgearbeiteten, erfolgreiche Bildungsprozesse konstituierenden Faktoren bilden schließlich die Grundlage für die in den weiteren Kapiteln ausführlich vorgestellten und explizierten Handlungsfelder. Diese reichen von der pädagogisch begründeten Gestaltung virtueller Lern- und Bildungsräume (Kapitel 3) über die didaktische Konzeption medienvermittelter Lehr- und Lernprozesse (Kapitel 4) bis zur Aufbereitung, Darstellung und Rezeption von Lerninhalten in ihren verschiedensten multimedialen und interaktiven Präsentationsformen (Kapitel 5). Auch werden die in E-Learning-Prozessen erforderlichen Kompetenzen von Lehrenden und Lernenden thematisiert (Kapitel 6) und die Bedeutung, Möglichkeit und Gestaltung von computerunterstützten Prüfungen des erreichten Lernerfolgs dargelegt, wobei die Autoren sich für kompetenz- und handlungsorientierte Prüfungsformen aussprechen und diese vorstellen (Kapitel 7). Weitere Handlungsfelder sind Qualitätsmanagement und Entwicklung von Qualitätskriterien für virtuelle Bildungsangebote (Kapitel 8), Bedingungen von Evaluationen (Kapitel 9), die Entwicklung technischer didaktischer Standards für E-Learning-Kurse (Kapitel 10), sowie die rechtlichen Grundlagen computergestützter Lernangebote (Kapitel 11). Der letzte

Abschnitt (Kapitel 12) fragt nach der nachhaltigen Implementierung virtueller Bildungsangebote im Kanon der Bildungsangebote von Hochschulen, Bildungszentren und Unternehmen.

Das Handbuch bietet eine profunde Auseinandersetzung mit allen wesentlichen Aspekten für erfolgreiche virtuelle Lernformen. Kompetent, gut verständlich und dabei dennoch in der nötigen Tiefe beschreiben die Autoren auch relevante aktuelle Instrumente und Werkzeuge aus dem Online-Bereich (z. B. Microblogging, Social Bookmarking, Wiki), die für E-Learning zunehmend an Bedeutung gewinnen werden. Die Publikation ist weitgehend anwendungsorientiert verfasst. Sie verabschiedet veraltete, etwa instruktionistische lerntheoretische Annahmen zugunsten einer am Subjekt ansetzenden Didaktik, die aktiv-gestalterische, selbstgesteuerte, interaktive und partizipative Lehr- und Lernformen unterstützt, den individuellen Kontext der an virtuellen Bildungsprozessen beteiligten Akteure berücksichtigt und handlungs- und aufgabenorientierte Lernangebote bereit hält. Aus diesem Grund ist das Handbuch E-Learning im besten Sinne gleichzeitig auch eine Veröffentlichung über eine das Lernen ermöglichende Didaktik.

Rüdiger Wild
Evangelische Arbeitsstelle Fernstudium
rwild@smail.uni-koeln.de

Die Jury der Evangelischen Filmarbeit empfiehlt

Film des Monats Januar 2012

Und dann der Regen (También la lluvia)

Spanien/Mexiko/Frankreich 2011

Regie: Iciar Bollán

Verleih: Piffel Medien GmbH

www.piffelmedien.de

Preise: Panorama-Publikumspreis, Berlin 2011

Kinostart: 29. Dezember 2011

Im bolivianischen Hochland wird ein Film über den Beginn der Eroberung Latein- und Mittelamerikas durch die Spanier gedreht. Er soll von der Ankunft von Christopher Kolumbus in der neuen Welt, dem Aufstand des Taino-Häuptlings Hatuey auf Kuba und dem Widerstand der Dominikanermonche Antonio de Montesinos und Bartolomé de las Casas gegen die Versklavung und Ausbeutung der indigenen Bevölkerung erzählen. Hergestellt wird der Film während des erfolgreichen Kampfes der Bevölkerung von Cochabamba gegen die Privatisierung ihres Trinkwassers im Jahr 2000. Einer der Anführer des Aufstandes gegen den Verkauf der Wasserversorgung durch die Stadtverwaltung ist der Einheimische Daniel. Als



Laiendarsteller spielt er im Film den Taino-Häuptling Hatuey. Für den jungen Regisseur Sebastián und den Produzenten Costa werden die Dreharbeiten zu einem historischen und sozialen Drama, bei dem sie selbst und ihr Filmprojekt auf dem Prüfstand stehen.

Geradezu dokumentarisch wird die aktuelle Lage der indigenen Bevölkerung gezeigt: Sozial an den Rand gedrängt, sucht sie nach einer wirksamen Form für ihre Wut und ihren Protest. Die Bilder des Historienfilms wiederum formulieren eine Anklage gegen die menschenverachtende Politik der Eroberer. Die Filmproduktion *im Film* wird angesichts realer Ungerechtigkeiten und tödlicher Auseinandersetzungen um die Befriedigung von Grundbedürfnissen selbst zum Problem. Kein Produzent, Regisseur oder Schauspieler kann sich den Fragen nach den Schatten des kolonialistischen Erbes entziehen. Auch das Publikum wird unausweichlich mit diesen widersprüchlichen Perspektiven konfrontiert.

Film des Monats Februar 2012

Der Junge mit dem Fahrrad (Le gamin au vélo)

Belgien, Frankreich, Italien 2010

Regie: Jean Pierre und Luc Dardenne

Verleih: Alamode Film

www.alamodefilm.de

Kinostart: 9. Februar 2012

Aus einem Erziehungsheim versucht der 11-jährige Cyril vergeblich, seinen Vater Guy anzurufen. Nach einem Monat wollte ihn der Vater von dort wieder abholen. Am nächsten Tag schwänzt Cyril die Schule und macht sich auf den Weg zur väterlichen Wohnung. Als er den Betreuern aus dem Heim zu entkommen versucht, die ihm auf den Fersen sind, versteckt er sich in einer Arztpraxis. Dort begegnet er der Friseurin Samantha, die er fest umklammert und nicht mehr loslassen will, als die Erzieher ihn finden. Es stellt sich heraus, dass die Wohnung des Vaters leer ist. Niemand weiß, wo er sich aufhält. Gemeinsam finden Cyril und Samantha den Vater bei einem Aushilfsjob; tief verletzt muss Cyril erkennen, dass der Vater nichts von ihm wissen will. Samantha trös-



tet ihn. Nun besucht er sie regelmäßig. Auch die Erfahrung falscher Freunde, die in Drogenhandel und Überfälle verwickelt sind, bleibt ihm nicht erspart. Doch Samantha hält trotz aller Schwierigkeiten zu ihm.

Der Film konzentriert sich auf die Suchbewegung nach einem Zuhause, in dem Cyril sich geborgen und anerkannt fühlt. Das Fahrrad wird zur Metapher dieser Bewegung, weil es die bedrückende Dynamik und nervöse Energie verkörpert, mit der er nach einem solchen Ort für die eigene Identitätsbildung Ausschau hält. Eindringlich folgt die Kamera dem stets unruhig-impulsiven Verhalten des Jungen, der um soziale Aufmerksamkeit kämpft. Samanthas Fürsorge ist ein elementarer humaner Impuls, dem sie folgt, ohne dass dies psychologisch erklärt wird. Wenn der Film der Verlässlichkeit familiärer Bindungen misstraut, so will er dennoch keine Welt ohne Hoffnung zeichnen.

Film des Monats Dezember 2011

Take shelter (Ein Sturm zieht auf)

USA 2011, Regie: Jeff Nichols

Verleih: Ascot Elite Filmverleih GmbH

www.scot-elite.de

Preise: Bester Film, Hamburg 2011; FIPRESCI-Preis, Cannes 2011 (Seminar de la Critique)

Kinostart: 22. März 2012

Curtis LaForche lebt mit seiner Frau Samantha und deren sechsjährigen, tauben Tochter Hannah ein bescheidenes Leben in einer Kleinstadt in Ohio. Curtis ist Geschäftsführer einer Sandgrube, Samantha ist Hausfrau und verkauft gelegentlich selbst genähte Kleidung auf dem wöchentlichen Flohmarkt. Das Geld der jungen Familie ist knapp, und die besondere medizinische Versorgung und schulische Ausbildung von Hannah fordert die Eltern zusätzlich. Trotz allem sind sie eine glückliche Familie. Doch dann wird der Familienvater von immer wiederkehrenden Alpträumen über einen apokalyptischen Sturm heimgesucht. Er leidet unter der Belastung, entscheidet sich aber, diese Träume für sich zu behalten und seine Fami-



lie mit dem Bau einer Schutzhütte vor dem Unheil zu bewahren. Die Belastung für seine Ehe und die Spannungen in seinem Umfeld, die durch sein anscheinend unerklärliches Verhalten ausgelöst werden, nimmt er in Kauf. Die Angst vor dem, was seine Träume wirklich bedeuten könnten, ist weit größer. Langsam kommen Zweifel auf, ob er seine Familie vor einem drohenden Sturm oder vor sich selbst schützen muss ...

Mit Michael Shannon und Jessica Chastain in den Hauptrollen begeistert der von Jeff Nichols geschriebene und inszenierte Thriller das Festival-Publikum. Die Jury des Hamburger Filmfestes begründet die Auszeichnung mit dem *Preis der Hamburger Filmkritik* mit den folgenden Worten: „Ein ökonomisch und ökologisch verunsichertes Land, das sich von innen wie von außen bedroht fühlt. US-Regisseur Jeff Nichols analysiert in seinem Film messerscharf den Zustand seines Landes im Jahr 2011. In gleichermaßen betörenden wie verstörenden Bildern erzählt er von einem Mann, dessen wohlgeordnetes Leben immer mehr aus den Fugen gerät (...)"

Vor 25 Jahren „Von Bildern lernen“

Die Themenvorschau auf den neuen Jahrgang des forum eb und die Sichtung der vorgesehenen inhaltlichen Schwerpunkte in 2012 wecken das historische Interesse: Was waren denn die Themen der BlattmacherInnen des Vorgängermediums, des Nachrichtendienstes der DEAE, vor 25 Jahren? Was den Nachrichtendienst der DEAE beschäftigte, ist auch repräsentativ für das Arbeitsfeld Evangelische Erwachsenenbildung und verweist auf das zeittypische Programmprofil und programmatische Innovationen.

Was bestimmte den Diskurs? Im Jahr 1987 stand der Konziliare Prozess für Gerechtigkeit, Frieden und Bewahrung der Schöpfung und seine Bildungsdimension „on top“ auf der Agenda. Es wurde in der Würzburger Mitgliederversammlung der DEAE 1987 verhandelt. Der Vorstand der DEAE gab dazu eine Erklärung ab. Das Thema ist im Rezensionsteil und bei der Vorstellung von Arbeitshilfen gut vertreten. Erwachsenenbildung im ländlichen Raum und die Theologie in der Landwirtschaft bzw. deren Fehlen reflektiert eine ND-Ausgabe (Nachrichtendienst) und verbindet so die Themen der Schöpfungsverantwortung und Ökologie mit Fragen der Regionalentwicklung.

Ganzheitlich Zugänge und „Menschenbilder“ in der Bildungsarbeit sind Gegenstand eines Gesprächs zwischen Heidemarie Langer und Christoph Scheilke, das die emotionalbeziehungsorientierte Ebene von Bildungsveranstaltungen und bibliodramatische Methode(n) in den Fokus rückt.

Der „Männerarbeit und Männerbildung“ ist eine weitere Ausgabe gewidmet, die darüber hinaus „Genderfragen“ leitthematisch präsentiert. Zwei Drittel der Inhalte werden im Inhaltsverzeichnis entsprechend ausgewiesen, auch das eine Innovation.

Familie und Lebensformen, die Auseinandersetzung mit dem Begriff und Leitbild von Familie verhandelt die letzte Ausgabe der ND 1987. Damit beginnt in der EEB und der EKD in der Breite eine Diskussion, die mit dem Namen von Gesine Hefft verbunden ist. Sie hat dazu geführt, dass ein offener und verschiedene Lebensformen integrierender Familienbegriff zu einer Selbstverständlichkeit des protestantischen Diskurses wurde.

Und das Thema Alter und Altersbildung? Das findet sich nur in Ansätzen in diesem Jahrgang. Zwar war die DEAE seit 1984 (bis 1987) Träger des vom BMBW geförderten Projektes „Leben nach der Erwerbsarbeit. Bildungsprojekt zur Vorbereitung auf die nachberufliche Lebensphase“ (1988 publiziert). Ein halbseitiger Bericht schildert dessen Fortgang. Ein weiterer Bericht stellt „Neue Wege in der Altenarbeit“ und ein Kontaktstudium der Philosophisch-Theologischen Hochschule Vallendar vor. Aber erst in den Folgejahren finden diese Fragen mehr Aufmerksamkeit: 1988 erscheint ein ausführlicher Beitrag über einen Freiwilligendienst für Ältere der AGDF (Aktionsgemeinschaft Dienst für den Frieden). 1991 ist dann mit dem Themenheft „Die ältere Generation“ und der Einrichtung der Arbeitsgruppe „Alter/Bildung im Alter“ das Thema endgültig in der DEAE angekommen. Zuvor schon hatte Ina Mauritz (Hannover) mit der Publikation zweier Arbeitshilfen in der niedersächsischen Reihe „ausprobiert und aufgeschrieben“ (1988 und 1990) praktische Anregungen zur Bearbeitung des Themas „vor Ort“ gegeben.

Petra Herre
PetraHerre@t-online.de

Impressum

forum erwachsenenbildung

profiliert – kompetent – evangelisch

45. Jahrgang, Heft 1/2012

ISSN 1433-769X, Best.-Nr.: feb 1/2012

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

Heinrich-Hoffmann-Str. 3

60528 Frankfurt am Main

Tel.: 069 67869668-307

Fax: -311

E-Mail: info@deae.de

www.deae.de

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

Redaktionsbeirat: Martin Becher/Bad Alexandersbad, Gerrit Heetderks/Düsseldorf, Petra Herre/Köln, Dr. Ulrike Heuer/Bremen, Dr. Karin Jurczyk/München, Dr. Birgit Rommel/Stuttgart, Andreas Seiverth/Frankfurt, Dr. Gertrud Wolf/Frankfurt

Redaktion und Schriftleitung: Dr. Sabine Plonz

Satz: paginamedia GmbH, Hemsbach

Titelbild: epd-bild/Guido Frebel

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

© 2012 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)

Themenvorschau

Heft 2/2012 (Juni 2012): Religionsgemeinschaften - Europäische Bildungsbewegungen?

Heft 3/2012 (September 2012):

Macht, Gewalt und Bildung

Heft 4/2012 (Dezember 2012):

Erwachsenenbildung und Prekarisierung

Demografie meistern

Produktiv mit alternden Belegschaften

Grundlage des Buches ist das „demopass“-Projekt (= Passung im demografischen Wandel), das auf einer Befragung von über 1000 Mitarbeitern fünf deutscher Unternehmen basiert. Unter der Prämisse des demografischen Wandels untersuchen die Autoren fünf zentrale, betriebliche Handlungsfelder: Gesundheitsprävention, kontinuierliches Lernen/Weiterbildung, generationsübergreifender Wissenstransfer, Anpassungsfähigkeit und betriebliche Altersbilder. Die fünf Bereiche werden jeweils auf drei Ebenen untersucht: Die der Arbeitnehmer, der Vorgesetzten sowie des Betriebsklimas. Anhand der Ergebnisse werden Maßnahmen und „best practice“-Beispiele diskutiert, um die Herausforderungen des demografischen Wandels zu meistern.



B. Godde, H. Heidemeier,
U. M. Staudinger u. a. (Hg.)

Den demografischen Wandel meistern: Eine Frage der Passung

Ergebnisse des „demopass“ Projekts

2011, 120 S., 24,90 € (D)

ISBN 978-3-7639-4896-3

ISBN E-Book 978-37639-4897-0

Best.-Nr. 6004197

wbv.de

W. Bertelsmann Verlag

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



Demografie- beratung

Vorschläge für Qualitäts- standards in der Beratung

Demografieberater helfen Personalverantwortlichen in Unternehmen, sich mittel- bis langfristig auf die Herausforderungen des demografischen Wandels einzustellen.

Die Beiträge in diesem Tagungsband liefern methodische Hinweise zur Demografieberatung, zur Qualifizierung von Demografieberatern und zur Arbeit in Netzwerken.

Sie stellen Instrumente für demografiesensibles Personalmanagement vor und präsentieren Ergebnisse einer Zwischenbilanz öffentlich geförderter betrieblicher Demografieprojekte.



Bundesanstalt für Arbeitsschutz und
Arbeitsmedizin (Hg.)

Qualitätssicherung in der Demografieberatung

2011, 197 S., 34,90 € (D)

ISBN 978-3-7639-4276-3

ISBN E-Book 978-3-7639-4277-0

Best.-Nr. 6004051

wbv.de



W. Bertelsmann Verlag

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

