

Echt stark – Väter in der Familienbildung. Impulse und Ideen für die Praxis, hg. von den Landesarbeitsgemeinschaften der Familienbildung in NRW, Wuppertal 2011

Bezug: www.familienbildung-in-nrw.de (PDF und Zusatzmaterialien)

Das Familienministerium des Landes NRW lobt für die LAGen jährlich Innovationsprojekte zu zentralen Themen aus. 2010 war das das Thema „Väter im Blickpunkt der Familienbildung“, das auf die Problemstellung reagierte, dass sich der gesellschaftliche Wandel im Blick auf die Vaterrolle nicht in deren Teilnahme an Angeboten der Familienbildung widerspiegeln. Überlegungen, was Familienbildungsstätten dagegen unternehmen können, wurden in Arbeits- und Fachgruppen, auf dezentralen Studientagen und im Rahmen einer Fachtagung angestellt. Die Ergebnisse sind in einer 92-seitigen Handreichung zusammengefasst. Die Texte und Materialien wollen fachliche Impulse für die Arbeit vor Ort sein. Sie verstehen sich als Anregungen zur Weiterentwicklung der Arbeit mit der „Zielgruppe Väter“.

Das ansprechend gemachte „Handbuch“ stellt in einem ersten Teil Forschungsbefunde, Expertisen, Daten einer Umfrage (Väter in der Familienbildung), Interviews und Selbstauskünfte von Vätern zur Verfügung. In einem zweiten Teil werden Bausteine zur Konzeption von Angeboten sowie ein Fragebogen für Väter präsentiert, weiterhin Anregungen für die Ansprache von Vätern und die Bewerbung von Angeboten. In diesem Zusammenhang wird auch die Frage nach den Möglichkeiten, in der Familienbildung mit Betrieben zu kooperieren, diskutiert, um Familienfreundlichkeit zu implementieren oder um Betriebe zu Lernorten zu machen. Beispiele guter Praxis stellt der dritte Teil vor.

Der Anhang fasst die Ergebnisse von verschiedenen Männerstudien, vom Familienreport 2010 und vom Hamburger Biografie- und Lebenslauf-Panel zusammen und stellt nützliche Literaturangaben und Links zur Verfügung.

Auch über NRW hinaus ist diese Handreichung für die Väterarbeit zu empfehlen.

Gesundheit für alle – in und mit Familien. Förderung, Hilfe, Schutz. Ergebnisse des Projektes „Zeit und Gesundheit als Faktoren gelingenden Familienlebens“, hg. vom Bundesforum Familie, Berlin 2011

Bezug: www.bundesforum-familie.de

Das Bundesforum Familie nimmt im Zweijahresturnus wichtige Fragestellungen zum Thema Familie auf, die die Mitgliederversammlung festlegt. In 2009 war es das Thema „Gesundes Miteinander in Familien/Gesundheitsförderung in und mit Familien“, das unter aktiver Beteiligung von 30 Mitgliedsorganisationen und des wissenschaftlichen Beirats bearbeitet wurde.

Das Ergebnis dieser Arbeit liegt in zwei Veröffentlichungen vor: in der DIN-A4-Broschüre, die die zentralen Aussagen präsentiert, und in der Zusammenfassung der Ergebnisse des Projektes in einer 100-seitigen Darstellung, die das Thema aus der Perspektive der drei Arbeitsgruppen AG Bildung, AG Sozialer Nahraum, AG Arbeitswelt beleuchtet. Weiterhin ist dort die Stellungnahme des wissenschaftlichen Beirats zur Gesundheitsförderung abgedruckt.

Der Verdienst der Veröffentlichung besteht in einer umfassenden Aufarbeitung dieser wichtigen Fragestellung.

Für den interreligiösen Dialog qualifizieren. Planungshilfe für Erwachsenen- und Familienbildung, hg. von der Hauptabteilung Seelsorge; Abteilung Bildung und Dialog im Generalvikariat des Erzbistums Köln, Köln 2011

Bezug: www.erzbistum-koeln.de/seelsorge/bildung_und_dialog/erwachsenenbildung/arbeits_planungshilfen

Das gute und „fruchtbare“ Zusammenleben von Menschen unterschiedlicher religiöser und kultureller Identitäten ist eine wichtige Aufgabe kirchlichen Handelns und ein Arbeitsfeld der konfessionellen Erwachsenen- und Familienbildung. Besonders im Erzbistum Köln haben sich EB/FB dieses Thema auf die Fahnen geschrieben.

Nach dem Stadium der interreligiösen Begegnungen wird die neue Aufgabenprofilierung als „Verständigung und Vergewisserung im Glauben“ definiert, die entsprechende Kompetenzen erfordere. Hier hat das Erzbistum Köln Grundlagen erarbeitet, die in der Planungshilfe auf 62 Seiten zusammengetragen sind.

Zuerst wird die Thematik von Dialog und interreligiöser Kompetenz verhandelt, um dann die erwachsenenpädagogischen Dimensionen der Qualifizierung für den interreligiösen Dialog zu entwickeln. Das folgende Kapitel stellt die Themen und Inhalte vor, skizziert sie unter den Rubriken Haltung (Religiöse Identität), Wissen (Religion, Glauben, Position der Katholischen Kirche zum interreligiösen Dialog, Katholische Theologie der Religionen, Religiöse Vielfalt in Deutschland) und Begegnungen (Führungen, Besuche, Gottesdienstteilnahme): Diese Skizzen sind unterlegt mit ausführlichen Literaturangaben. Dann werden entsprechende Qualifizierungen im Erzbistum Köln vorgestellt. Auf weiteren 15 Seiten sind Informationen, Materialien, Medien (DVDs), Adressen sowie einschlägige Internetseiten zusammengetragen.

Petra Herre
PetraHerre@t-online.de

Horst Siebert

Lernen und Bildung Erwachsener



(Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen, Band 17),

ISBN

978-3-7639-4848-2,

ISBN E-Book

978-3-7639-4849-9

€ 19,90, 200 S.,

Bielefeld 2011 (W.

Bertelsmann Verlag)

Horst Siebert ist es gelungen, mit diesem Band eine praxisorientierte und wissenschaftlich fundierte Darstellung vorzulegen, die sowohl Überblickswissen über erwachsenenpädagogische Grundfragen als auch neue Erkenntnisse aus der Lern- und Hirnforschung bis hin zu den aktuellen Trends in Theorieentwicklung und Weiterbildung zur Verfügung stellt. Besonders bemerkenswert ist die Art der Darbietung: engagiert, abwägend, erläuternd mit zeitgeschichtlichen Bewertungen und biografischen Verknüpfungen. Man wird mitgenommen auf den spannenden Lebens- und Forscherweg von Professor Horst Siebert, der die Geschichte und Entwicklung der Profession Erwachsenenbildung über 45 Jahre hinweg maßgeblich mitgestaltet hat. So sieht er selbst sein Buch als „Versuch einer Bilanzierung“ (9) vorhandenen Wissens und einer Verknüpfung mit den Erkenntnissen und Ergebnissen neuer Forschung im Horizont erwachsenenpädagogischer Theoriebildung. Dabei führt er den interdisziplinären Dialog mit den Bezugswissenschaften im Sinne einer Perspektivverschränkung. Siebert will „einen Beitrag zur nachhaltigen Entwicklung der Praxis des lebenslangen Lernens leisten“ (10).

Im Kapitel 1 wird ein Überblick über die Lernforschung gegeben. Der Autor stellt eingangs mit der Frage „Wer ist erwachsen?“ die Frage nach dem Gegenstand von Erwachsenenbildung und Erwachsenenlernen. Mit Referenz auf die Hirnforschung macht er deutlich, dass es keine eindeutige Abgrenzung zwischen den Lebensphasen Kindheit, Jugendzeit und Erwachsensein gibt, sie vielmehr aufeinander bezogen gedacht werden müssen: Lernen geschieht als „lebensbegleitender Prozess“ (15).

Dann zeigt Siebert, wie die grundlegenden Einsichten der Sozialisationsforschung Ende der 1960er Jahre einflussreich wurden. Im Unterschied zum Lernbegriff rückten „gesellschaftliche, soziokulturelle und sozioökonomische Rahmenbedingungen biografischer Entwicklung“

(20) in den Fokus der Aufmerksamkeit. Biografische Zäsuren, kritische Lebensereignisse, gesellschaftliche Veränderungen bewirken eine Neukonstruktion von Wirklichkeit. Hier schlägt er die Brücke zur konstruktivistischen Lerntheorie: Lernen ist „situiert“, geschieht „en passant“, Wissen werde vom wahrnehmenden Subjekt konstruiert und von der Gesellschaft geteilt, so Siebert (23). Mit einer Reihe von Thesen zur Lernfähigkeit Erwachsener (24 f.) fordert er dazu auf, sich selbst zu positionieren.

Dann setzt sich Siebert mit den neuen Ansätzen zum lebenslangen und selbstgesteuerten Lernen auseinander (26 ff.), um abschließend ein Resümee der Lehr-Lernforschung und ihrer Bedeutung für die praktische Bildungsarbeit zu ziehen.

Kapitel 2 behandelt das Biografische Lernen. Als Ausgangspunkt wählt Siebert die „realistische Wende“ Anfang der 1970er Jahre, als der Qualifikationsbegriff den auf Subjekt und Potenzialentwicklung gerichteten Bildungsbegriff zunehmend ablöste. Das sei Ergebnis einer verstärkten Orientierung am ökonomischen und gesellschaftlichen Bedarf. Er skizziert die Entwicklungslinien des Kompetenzdiskurses und diskutiert Bezug nehmend auf zentrale bildungswissenschaftliche Positionen die Bemühungen um eine „Renaissance und Reinterpretation des Bildungsbegriffes“ (48). Er beschreibt mit der „Lernpyramide“ (48) ein integratives Modell, in dem Wissen, Qualifikation und Kompetenzen aufeinander bezogen sind.

Im Folgenden verhandelt Siebert, einer der profiliertesten Vertreter dieses Ansatzes, „Lernen als Konstruktion von Wirklichkeit“. Er entfaltet den Konstruktivismus als interdisziplinäre Erkenntnistheorie (54 ff.) und konkretisiert deren pädagogischen und didaktischen Gehalt und Ertrag. Daran schließt er die Darstellung der einschlägigen Erkenntnisse von Hirnforschung und Neurowissenschaften an und sieht die lerntheoretischen Annahmen des Konstruktivismus neurophysiologisch bestätigt (64). Eine Anwendung erfahren sie in der Metapher „vernetztes Lernen“, womit die Inhaltsdimensionen des Erwachsenenlernens (70) und die typische „biografische Didaktik“ (77) in den Blick kommen.

Kapitel 3 behandelt das „Feld des Lehrens und Lernens“. Siebert knüpft an die Klassiker der Erwachsenenbildung Tietgens und Weinberg an und skizziert in Abgrenzung gegen lineare Konzepte des Wissenstransports das systemisch-feldtheoretische Konzept mit seinen unterschiedlichen Profilen (Wissensvermittlung, Training, Gruppenmoderation, Lernhilfe). Siebert arbeitet knapp und prägnant die Forschungen und Dis-

kurse (von den Leitstudien zur Erwachsenenbildung bis zur systemisch-konstruktiven Didaktik) auf und konstatiert Pluralität wie Relativität der Forschungsperspektiven, um dann diesen Komplex in 19 Feststellungen zusammenzufassen.

Im nächsten Schritt wird die Metaebene verlassen und einzelne mikrodidaktische Themen werden aufgenommen. Es geht um Fragen von Gruppendynamik, Arbeits- und Lernfähigkeit, um Fragen von Lernbarrieren und Hintergründen von Lernwiderständen. Auch zitiert Siebert die einschlägigen Forschungen: von den Leitstudien bis hin zu neueren Studien zu subjektiven Lernwiderständen von Faulstich und Zeuner (105). Auch greift er das Lernformat „Coaching“ auf, verortet es in der systemisch-konstruktivistischen Theorie und beschreibt den Ansatz des „Lerncoachings“ (123 f.). Die Darstellung des Milieuansatzes, der Lehren und Lernen in sozialen Kontexten verankert, schließt das Kapitel ab.

Kapitel 4 reflektiert die Bedeutung von Bildung in der Gesellschaft der Postmoderne. Siebert startet mit einer zeitdiagnostischen Verortung, um dann Lernen in der Moderne als „Entdecken von Gewissheiten“ von dem in der Postmoderne abzugrenzen, was er als „unabgeschlossene Suchbewegung“ (141) beschreibt. Die Postmoderne gehe einher mit einer enormen Expansion der Weiterbildung: „Lebenslanges Lernen kann [...] als ‚gesellschaftliche Leitformel‘ gelten“ (167).

Kritisch nimmt er die Ansprüche von „Personalentwicklung“ ins Visier, sammelt die Veränderungen im Lernverhalten (144) in sieben Punkten, spricht neue Fragestellungen und Trends an: Geschlechterspezifisch von Lernen, Bildung für eine nachhaltige Entwicklung als Leitidee für zukunftsfähiges Handeln (Weltkonferenz zum Schutz der Umwelt 1992/„Agenda 21“) (147). Es geht ihm um Wirksamkeit von Erwachsenenbildung: Diese sei abhängig vom „gesellschaftlichen Gesamtsystem, von der Bildungstradition, den Zukunftsperspektiven, den ökonomischen Verhältnissen“ (167).

Kapitel 5 befasst sich mit den Theorien der Erwachsenenbildung. Nach einer kurzen Einführung in die Theorie-Praxis-Problematik der Erwachsenenbildung wendet Siebert sich den historischen Anfängen der Theoriediskussion zu. Grundlegende Inhalte zur Weimarer Volksbildung, zur Volkshochschulbewegung, aber auch die bildungspolitischen und pädagogischen Entwicklungen, niedergelegt im „Strukturplan“ des Deutschen Bildungsrates, werden auf ihren theoretischen Gehalt hin ausgewertet. In einem großen Bogen zeigt er die Entwicklungslinien bis

heute auf und stellt die unterschiedlichen Konzepte vor. Typisch sei heute die Entgrenzung und Pädagogisierung der Gesellschaft. Weiter diskutiert Siebert den Begriff des „Lebenslangen Lernens“, entfaltet dessen Referenzebenen, um dann die Themen Lernen, Bildung, Lebenslanges Lernen aufeinander zu beziehen. Bildung sei ohne Lernen kaum denkbar. Allerdings beinhaltet Bildung, anders als der Lernbegriff, eine ethische Dimension. Lernen habe vor allem „zweckmäßig“ zu sein, Bildung müsse auch „sinnvoll“ sein. Zur Bildung gehörten Verantwortung und Engagement bezogen auf die eigene Person, auf soziale Gerechtigkeit, auf den Schutz von Umwelt und Natur. So sollte Lebenslanges Lernen nicht nur „Humankapital“ optimieren wollen, sondern auch Bildung für nachhaltige Entwicklung fördern (185). Mit der Darstellung von Megatrends in Wirtschaft und Weiterbildung enden seine Ausführungen (185 ff.).

Ein sehr persönliches Buch, das auf 200 Seiten die Anliegen und Breite eines Forscherlebens spiegelt und das „Brennen“ für die Bildung Erwachsener spürbar werden lässt.

Petra Herre

PetraHerre@t-online.de

Susanne Lattke, Ekkehard Nuißl, Hennig Pätzold

Europäische Perspektiven der Erwachsenenbildung



(Studientexte für Erwachsenenbildung),

ISBN

978-3-7639-4248-0

ISBN E-Book

978-3-7639-4249-7

€ 19,90, 131 S.,

Bielefeld 2010

(W. Bertelsmann Verlag)

Fragen der Bildung und Weiterbildung sind ein zentrales Thema in der Europäischen Union (EU). Allerdings, so konstatiert die Veröffentlichung aus der Reihe Studientexte des DIE: „In Deutschland kommen die europäischen Tendenzen des Zusammenwachsens von weiterbildungsrelevanten Problemen und Weiterbildungszielen erst langsam an“. Das gelte besonders für die Erziehungswissenschaft (7, 9). Die AutorInnen S. Lattke, E. Nuißl und H. Pätzold, Mitarbeitende des Deutschen Insti-

tuts für Erwachsenenbildung, wollen mit dieser Überblicksdarstellung in sieben Kapiteln diesbezüglich wirksame Abhilfe schaffen. Der Text will ein „Baustein zur Internationalisierung der deutschen Erwachsenenbildung in Wissenschaft, Politik und Praxis“ (8) sein.

Das 1. Kapitel „Internationalisierung und Europäisierung der Erwachsenenbildung“ führt in die Entwicklungen ein. Der primär nationale Fokus in Bildungsfragen kommt mit der Globalisierung an sein Ende. Internationale Vernetzung und Kooperationen intensivieren Austausch und Begegnung. Seit Anfang der 1990er Jahre (1992 Vertrag von Maastricht) wird Bildung zu einem eigenständigen Politikfeld der EU. Steuerungsinteressen, Schaffung von Vergleichsparametern und Förderprogramme beeinflussen die Bildungssysteme und -politiken der Mitgliedsländer.

Die AutorInnen skizzieren die verschiedenen Institutionalisierungsmodelle und Handlungsfelder von Weiterbildung sowie den Bildungs- und Kulturraum Europa und dessen gemeinsames Erbe, verweisen auf Vielfalt und unterschiedliche Zugänge. Damit ist der Rahmen abgesteckt.

Das 2. Kapitel gibt eine Einführung in die EU-Bildungspolitik und deren Grundlagen, die zentralen Akteure und die historische Entwicklung. Zu Beginn standen die arbeitsmarktpolitischen Aspekte und das Politikfeld der Berufsbildung im Fokus. Der Vertrag von Maastricht 1992 begründete eine umfassende und einzelstaatübergreifende EU-Bildungspolitik. Die instrumentellen Politikebenen sind: die diskursive Ebene der inhaltlichen Programmatik und die förderpolitische Ebene der Ausgestaltung von Projekten und Programmen (23 f.).

Die EU-Bildungspolitik bis 2000 ist bestimmt, so die AutorInnen, durch Leitbegriffe wie „employability“, „active citizenship“ und die Methode der „offenen Koordinierung“. Sie analysieren die zentralen Dokumente (Weißbücher 1993, 1995, Memorandum zum LLL 1996) und stellen die Förderprogramme (33 ff.) vor.

Das Jahr 2000 stelle eine Zäsur dar: Die Bildungspolitik wird Teil der Lissabon-Agenda, die die EU bis 2010 zum „wettbewerbsfähigsten und dynamischsten Wirtschaftsraum in der Welt“ machen wollte (36). Das bedeute eine Intensivierung der bildungspolitischen Zusammenarbeit (37 ff.), wobei der Schwerpunkt der Förderung bei den Hochschulen und bei der beruflichen Bildung liege. Ein wichtiges Instrument der Annäherung ist die Vereinbarung von Benchmarks (41).

Seit 2000 ist dann auch das Paradigma des „Lebenslangen Lernens“ der Leitbegriff (44), und die Erwachsenenbildung wird nun auch sichtbar Teil der europäischen Bildungspolitik. Die Kommission gab dazu Studien und Berichte in Auftrag (u. a. NIACE, Eurydice, Research voor Beleid) (46), die neue Informationen bereitstellen.

Das 3. Kapitel des Textes stellt die Begriffs- und Ideenpluralität in Europa vor. Der „Europa-Jargon“ (47) der offiziellen Dokumente könne nicht über tief greifende Unterschiede hinwegtäuschen: Die Bildungssysteme differenzieren in Struktur und Praxis. Gleiche Begriffe meinen anderes: z. B. wie „der Erwachsene“ definiert wird oder in welchem Verhältnis Erwachsenenbildung zu anderen Bildungsphasen und -bereichen, wie der Hochschulbildung oder der Berufsbildung, steht, wobei Kompetenzorientierung und Entgrenzungsphänomene ihrerseits neue Verständnisse transportierten.

Dann wird die in den 1990er Jahren entwickelte Leit- und „Differenzierungsformel“ des Lernbegriffs (Unterscheidung von „formalem“, „non-formalem“ und informellem Lernen“) vorgestellt, und abschließend werden die Bedeutungshorizonte des Begriffs „Lebenslanges Lernen“ skizziert, der zunehmend inklusiv und allgemeine wie berufsbezogene Aspekte integrierend verstanden wird (59).

Das 4. Kapitel beschreibt das „Engagement der deutschen Weiterbildungspraxis in Europa“. In diesem Kontext wird die Liberalisierung des Dienstleistungsmarktes auf globaler Ebene (GATS/WTO) und im europäischen Rahmen (EU-Dienstleistungsrichtlinie 2006) bedeutsam.

Die rechtlichen Regelungen und Supportstrukturen eröffnen die Möglichkeit einer verschärften (ausländischen) Konkurrenz, wie auch die Chance eines Weiterbildungsexports, der aber bei deutschen Anbietern eine untergeordnete Rolle spiele (64, 69). Auch bei den Aktionsarten und Projekten (Lernpartnerschaften, multilaterale Projekte und Netzwerke, Grundtvig-Workshops, ESF-Programme, Einzelstipendien) sei nur ein geringer Teil der Weiterbildungseinrichtungen „europäisch aktiv“ (71). Das Feld sei „Neuland“, der Nutzen eher immateriell und erfordere einen erheblichen finanziellen und personellen Mehraufwand, so die zitierten Evaluationen (73 ff.). Vorgestellt werden weitere internationale Aus- und Fortbildungsangebote für WeiterbildnerInnen in Europa (66 ff.).

Kapitel 5 beschreibt den europäischen Einfluss im Blick auf Kompetenz- und Outcome-Orientierung. Wirksam wurde die EU-Politik in der von ihr vorangetriebenen „Hinwendung zum Kompetenzbegriff“ (77 ff.) angelsächsischer Provenienz, der mittlerweile, so der Studententext, den Bildungsbereich weithin dominiere (Instrumente: ProfilPASS, Flexi-Path-Toolkit, Qualifikationsrahmen). Wie wird Kompetenz verstanden? In den Definitionsversuchen liegt der Fokus auf dem „kompetenten Individuum“. Es herrsche aber eine „relative Offenheit“ (80), und es fehle eine Abgrenzung z. B. zum Qualifikationsbegriff. Eine intensive Auseinandersetzung gibt es, wie dann breit dargestellt, um die Standardisierung von Lernergebnissen im Kontext der Diskussionen eines nationalen (Deutschen) und Europäischen Qualifikationsrahmens als Output-orientierter Darstellungsform (Vorreiter Skandinavien, englischsprachige Länder), also der Bemühung, Qualifikationen bestimmten Niveaustufen zuzuordnen (83). Dabei gehe es praktisch um eine größere Vergleichbarkeit der Abschlüsse und um das Thema der Steuerung von Bildungsprozessen (85).

Auch für das Erwachsenenbildungspersonal in Europa (86 ff.) werden Kompetenzstandards und ein Qualifikationsrahmen diskutiert (Verbesserung der Lehre), wobei die Initiative von der EU und von dem Forschungsnetzwerk ES-REA ausgeht, wie die AutorInnen hervorheben.

Was der Outcome von Lehre ist, wollen, so der Text, Vergleichsuntersuchungen erheben, sog. Large Scale Assessments. Es geht um Accountability. Akteure sind hier internationale Organisationen wie die OECD (nicht die EU), die die Untersuchungen PISA (Schule), IALS und ALL (Grundbildung Erwachsener), PIAAC (Erwachsenen-PISA) veranlasst haben (95). Die politische Bedeutung dieser Vergleichsuntersuchungen ist groß: Das zeigten die umfangreichen neueren Programme zur Alphabetisierung Erwachsener als Konsequenz der Erhebungsergebnisse.

Im 6. Kapitel wird die von Staat zu Staat divergierende Weiterbildungsteilnahme Erwachsener diskutiert. Mit diesem Text geben die AutorInnen eine kompakte Orientierung und einen nützlichen Überblick. Europa ist bildungspolitisch stark in Bewegung und wird als zunehmend wichtiger werdender Referenzhorizont für Erwachsenenbildung im Blick auf Akteure, Ziele, Interessen, Wirkungen transparent. Eine wichtige Veröffentlichung von hohem Informationsgehalt, den Glossar, Definitionen, Zusammenfassungen, Reflexionsfragen, annotierte Literatur unterstützen. Sie spricht auch kritische

Positionen in der Auseinandersetzung mit diesem Politikfeld an und ordnet sie ein (z. B. 39, 48 f.).

Petra Herre
PetraHerre@t-online.de

Josef Schrader

Struktur und Wandel der Weiterbildung



(Reihe: Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung),

ISBN
978-3-7639-4846-8
ISBN E-Book
978-3-7639-4847-5
€ 39,90, 448 Seiten

Bielefeld 2011
(W. Bertelsmann Verlag)

Anlage und Aufbau des Buches: Josef Schrader legt unter dem Titel „Struktur und Wandel der Weiterbildung“ eine umfassende theoretische und empirische Betrachtung zur Entwicklung von Programmen (hier: „Angebote“), Institutionalstrukturen/Organisationen und Systemstrukturen in der organisierten, vorwiegend in der öffentlichen Weiterbildung in Deutschland vor. Als exemplarisches Untersuchungsfeld dienen ihm umfangreiche und unterschiedliche Datensätze umfassende Stichproben in Bremen in den Jahren 1979, 1992, 1996 und 2006 (vgl. S. 171).

Als *Interpretationsrahmen* für seine Betrachtungen wählt Schrader zwei für die Praxis, die Theorie und die politische Rahmung von Programmplanungshandeln und Institutionalisierung gleichermaßen bedeutsame Leitkategorien: die „Struktur“ der Weiterbildung in den Bereichen Weiterbildungssystem und Weiterbildungsangebot sowie der „Wandel“ dieser Strukturen. Die Setzung einer derart gestuften Betrachtung über Struktur und Wandel ist in der gegenwärtigen Forschungsliteratur nur selten zu finden, hat doch der schillernde und häufig metaphorische Charakter des Terminus „Wandel“ viele Autor/innen dazu bewogen, Betrachtungen zu den Strukturen der Weiterbildung auf die mit „Wandel“ gemeinten beschleunigten Modernisierungen im Weiterbildungssystem und im erwachsenendidaktischen Handeln der letzten zwanzig Jahre zu verengen. Dass Schrader

hier den Weg einer auf Längsschnittdaten gestützten Analyse geht, verspricht also einen Erkenntnisfortschritt hinsichtlich der historischen und gegenwärtigen Genese des Weiterbildungssystems, hinsichtlich der Prognose zukünftiger Entwicklungen und hinsichtlich der Identifikation von Einflussfaktoren bzw. Wirkfaktoren (vgl. S. 23) der jeweiligen Entwicklungsverläufe. Für die Beschreibung von Institutionalisierungsverläufen identifiziert Schrader dabei allerdings nicht nur Gelingens-, sondern auch Misslingensfaktoren und somit Faktoren auch für die derzeit im Weiterbildungssystem beobachtbare Deinstitutionalisierung.

Vor diesem Interpretationshorizont wählt Schrader für seine Darstellung und Argumentationsführung den folgenden *Aufbau*, in dessen Verlauf er eine Vielzahl von Betrachtungskategorien und -perspektiven einbezieht und für seine in erster Linie programmanalytische Untersuchung fruchtbar macht:

In *Teil A* beschreibt er historische Entwicklungsverläufe der Institutionalisierung und Systembildung von Erwachsenenbildung in Deutschland (Kap. 2) und bezieht sie auf die in diesem Bereich beobachtbaren und bis heute nachwirkenden Wandlungsverläufe seit den 1970er Jahren bzw. diejenigen (bildungs-)politischen Entscheidungen, die in den 1970er und 1980er Jahren zunächst zum Aufbau und zur Verrechtlichung des Weiterbildungssystems und seit den 1990er Jahren zur Deinstitutionalisierung geführt haben (Kap. 1 und 2). Die in den nachfolgenden Kapiteln 3 und 4 nun eigentlich zu erwartende direkte Bezugnahme auf „Programmplanung“ und „Organisationsentwicklung“ als Grundkategorien der Betrachtung neben „Institution“ und „System“ erfolgt an dieser Stelle zunächst nicht. Stattdessen fokussiert Schrader mit „Professionalisierung“ und „Qualitätssicherung“ auf zwei weitere von ihm als bedeutsam angenommene Entwicklungsfaktoren, die auf den Ebenen von Programmplanungshandeln und Organisationsentwicklung ihre Wirkung entfalten. Die Frage, die sich Schrader in seiner späteren empirischen Untersuchung stellt, und die mit der Anlage der Kapitel in Teil A vorgezeichnet ist, ist diejenige nach den Graden der Wirksamkeit der drei herausgearbeiteten Entwicklungsfaktoren bzw. der dahinter stehenden Strategien und Instrumente (Kap. 5, vgl. S. 88). Dieses von Anfang an stark hypothesengeleitete Vorgehen ist unter analytischen Gesichtspunkten interessant und unter praktischen Gesichtspunkten durch den Bezug auf Konzepte von Professionalisierung und Qualitätssicherung äußerst lesenswert. Dass Schrader den gesamten Teil A mit der Formulierung

„Modernisierung der Weiterbildung im Wohlfahrtsstaat“ überschreibt, verweist dabei auf zwei konsequent durchgehaltene Argumentationsfiguren für die theoretisch-sozialhistorische Positionierung seiner Studie: die Betrachtung der Institutionalisierung der Weiterbildung als Bestandteil und als Vehikel gesellschaftlicher – nicht ökonomisch-technischer – „Modernisierung“, die entsprechend im wohlfahrtsstaatlichen Politikbereich ihren Ort hat und weiterhin haben sollte; zugleich werden die o. g. Strategien und Instrumente als Ansätze der „Modernisierung“ von Weiterbildung subsumiert.

Im anschließenden *Teil B* entfaltet Schrader die theoretischen und methodischen Grundlagen bzw. das *Analysemodell* seiner Betrachtung. Hier nun werden zunächst die *Grundkategorien* Programm, Institutionalstrukturen/Organisationen und Systemstrukturen ebenso wie die zugrunde gelegte, genuin erwachsenenpädagogische Methode der Programm-analyse systematisch dargelegt (Kap. 6 und 7). Schraders theoretischer Ansatz für die Analyse von Programmen in dem mit den Grundkategorien gezeichneten Mehrebenensystem der Weiterbildung – im Anschluss an Flechsig – ist der in seinen vorherigen Arbeiten für die Erwachsenenbildung entwickelte und mit Hartz, Schemmann und anderen Autor/innen geteilte organisations- und handlungstheoretische Ansatz der „Governance“ bzw. der dezentralen, indirekten Steuerung und „Handlungskoordination“ (S. 139). Vor dem Hintergrund der Überlegungen zu Institutionalisierung und Deinstitutionalisierung der Weiterbildung aus Teil A gelingt Schrader eine besonders plausible Operationalisierung der Governance-Theorie für seine Analysen von Struktur und Wandel der Weiterbildung, ist sie doch durch die historisch beobachtbare Dezentralisierung und Enthierarchisierung politischer Steuerungsverantwortung in besonderer Weise legitimiert. Im Governance-Modell kommen nicht nur der Politik und dem Markt, sondern auch den Organisationen, Programmen und Individuen eine Vielzahl von Handlungsmöglichkeiten zu. Insofern löst die Wahl dieses Modells als Leittheorie für Schraders Analyse von Struktur und Wandel der Weiterbildung die forschungspraktisch in der Disziplin inzwischen weit verbreitete Forderung nach Perspektivverschränkung ein. Auf diese Weise möchte Schrader aufzeigen, auf welchen Ebenen – Angebot, Programm, Organisation – Steuerungsinstrumente bzw. Strategien wirken (vgl. S. 142). Innerhalb dieses Analyseansatzes werden die Fragestellungen und Hypothesen sowie die nachgeordneten Kategorien für den empirischen Teil der Arbeit entfaltet und begründet.

Methodisch richtet sich Schraders Blick dabei auf die Wechselwirkungen in Wandlungsprozessen, welche durch Handlungskoordinationen im Mehrebenensystem der Weiterbildung entstehen.

Bei der Begründung der Methoden schließt Schrader an Untersuchungen von Tietgens, Pehl und Nolda an und greift bei der kategoriengestützten Ankündigungstextanalyse auf eine Grundgesamtheit von über 11.000 Ankündigungstexten (2006) zurück. Dabei folgt Schrader der theoretischen Annahme, dass Ankündigungstexte – über Konzepte und Lernziel-taxonomien hinaus – in genuin erwachsenenpädagogischer Forschungsabsicht besonders dazu geeignet sind, Inhalte, Ziele, Zielgruppen etc. von Weiterbildung zu identifizieren und damit Reaktionen auf Steuerungsvorgaben historisch-rekonstruktiv zu belegen (S. 162 f.).

In *Teil C* führt Schrader zunächst in das Untersuchungsfeld ein (Kap. 8) und präsentiert dann die Befunde der Untersuchung im Spiegel der verschiedenen Ebenen des Governance-Modells (Kap. 9–12). Das Beispiel Bremen, so argumentiert der Autor in Kapitel 8, ist für eine längsschnittliche Untersuchung aufgrund der starken sozioökonomischen Struktur- und Arbeitsmarktwandlungen sowie wegen eines Weiterbildungsgesetzes, das stärker als dasjenige anderer Länder eine Förderung auch beruflicher Bildung ermöglicht, besonders gut für eine exemplarische Analyse der Weiterbildungslandschaft geeignet. Die anschließende Darstellung erfolgt sehr differenziert und wird durch viele Tabellen und Grafiken illustriert.

Im abschließenden Teil D bzw. Kap. 13 fasst Schrader die Befunde der Untersuchung zusammen und ordnet sie im Lichte seines in Teil B entfaltenen theoretischen Analysemodells und seines in Teil A entfaltenen systematischen Interpretationsrahmens ein.

Empirischer, theoretischer und interpretativer Ertrag des Buches: Den theoretischen Grundlagen der Arbeit folgend, erlaubt Schraders Analysemodell, „Wirkungen“ von Steuerung im Mehrebenenmodell der Weiterbildung empirisch zu identifizieren (vgl. S. 409 ff.). So zeigt er für die gegenwärtige Situation auf, wie die Unterfinanzierung die wohlfahrtsstaatlich sinnvollen Intentionen des Bremischen Weiterbildungsgesetzes, insbesondere das breite Angebot politischer Bildung unterminiert (S. 304). Die sich an diesem Phänomen zeigende Verschiebung weg von einer Angebots- und hin zu einer Nachfrageorientierung ist im Anschluss an Schrader als für

die Institutionalisierungspotenziale im Weiterbildungssystem ambivalent einzuschätzen. Insgesamt bilanziert Schrader den Entwicklungsstand der Weiterbildung zwar als differenziert, doch als nicht systemhaft ausgebaut und als unter den Bedingungen dezentraler Steuerung und Ressourcenabsenkungen weiter bedeutungsverlierend. So lässt sich mit der Lektüre von Schraders Buch der Eindruck gewinnen, dass zwar mit jeder Bildungsreform und Modernisierungsabsicht die Weiterbildung im Kern gefördert werden soll, dass der seit zwei Jahrzehnten andauernde Ressourcenzug jedoch genau das Gegenteil bewirkt.

Bedeutsam für die Praxis und Theorie von Programmplanungshandeln ist der Befund, dass allen bildungspolitischen Steuerungsvorgaben zum Trotz das Programmplanungshandeln immer eigene, am wahrgenommenen Bedarf und Interesse orientierte Akzente setzt. Zu diesem Handlungsrahmen trägt wesentlich die pädagogische (akademische) Professionalisierung bei, während die Qualitätssicherung vor allem die organisationsbezogenen Ablaufprozesse absichert. Eine Schattenseite des vermeintlichen Zuwachses an Planungsfreiheit ist indes die Zunahme eventförmiger und „therapienahe(r)“ (S. 410) Zugänge, die – wie Schrader kritisch bilanziert – nicht identisch sind mit Bildungsveranstaltungen.

Neben dem Analysemodell bietet auch der gewählte Interpretationsrahmen einige Erträge, besonders der Fokus auf die wohlfahrtsstaatliche Begründung von Weiterbildung. Laut Schrader ist Weiterbildung von jeher eine Forderung sozialer Bewegungen und somit unmittelbar in den Wohlfahrtsgedanken eingebunden, welcher dann mit dem Sozialstaat in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts (alte BRD) zum Vehikel gesellschaftlicher Modernisierung wird; diese Modernisierung wird – Schrader zufolge – jedoch im Verlauf des letzten Viertels des 20. Jahrhunderts weg von den bildungspolitischen Aufbaumühnungen durch den „konservativen Wohlfahrtsstaat“ (S. 37) in den 1960er bis 1980er Jahren über den Zwischenschritt einer instrumentellen arbeitsmarktpolitischen Nutzung in den 1990er Jahren in die Richtung gegenwärtiger neoliberaler Steuerung gedreht; die bildungspolitischen Zwänge zur Qualitätssicherung und zur Begünstigung von Marktorientierung sind für Schrader Ausdruck dieser Entwicklung. Steigende Marktorientierung und Ökonomisierung von Weiterbildung (S. 87: „Marktbehauptung“) werden vor dieser Argumentationsfolie sehr kritisch eingeordnet.

Aus dieser Argumentation ergibt sich die Forderung nach einer wohlfahrtspolitischen Begründung von Weiterbildung, die Schrader zufolge entscheidend ist für deren Sicherung im historischen Verlauf. Diese Perspektive, die Schrader bereits in einem Vortrag bei der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung in Chemnitz 2010 eingenommen hat, eröffnet Spiel- und Argumentationsräume für den Erhalt, die Förderung und den Ausbau der Weiterbildung und Weiterbildungsteilhabe. Schrader postuliert demgegenüber aber auch, dass der historisch angestrebte Ausbau des Weiterbildungssystems unvollständig geblieben ist und – mit Peter Faulstich – in einem Stadium der „mittleren Systematisierung“ (S. 20, 42) stagniert. Man gewinnt hier den Eindruck, dass Schraders Kritik an der Marktorientierung nicht larmoyant oder fatalistisch zu verstehen ist, sondern eher die gegenwärtige Situation nüchtern bilanziert. In diesem Lichte soll die fortschreitende „Modernisierung der Weiterbildung [...] wie bisher darauf ausgerichtet sein, ein System lebenslangen Lernens zu etablieren, in dem jeder Erwachsene lernt, was er lernen soll, möchte und kann. Der Abbau regionaler, sozialer und curricularer Defizite [...] bleibt eine wichtige, da unerfüllte Aufgabe. Wissenschaft kann ihren Beitrag [...] leisten, indem sie theoretisch fundierte und empirisch gesicherte Befunde zu den Wirkungen und Konzepten der Modernisierung erarbeitet.“ (S. 413 f.). Modernisierung soll nach Schrader Raum schaffen für die

pädagogische Ausdifferenzierung der Angebote und damit der Bildungspartizipationschancen.

Auf der Basis der eigenen Befunde stützt die Publikation dabei auch die beginnende Debatte um die Bedeutung groß angelegter Programm- und Systemanalysen für das Weiterbildungsmonitoring (vgl. HBV 04/2011). Ein solcher Zugang nutzt eine genuin erwachsenenpädagogische Methode und kann – Schraders Beispiel folgend – in quantitativen Analysen auch qualitative Fragestellungen fruchtbar machen. Entsprechend der im Buch vorgelegten umfassenden Programm-, Institutionen- und Systemanalyse ordnen sowohl Schrader selbst (S. 42) als auch Monika Kil in ihrem Vorwort die Analyse den im Gegensatz zur neoliberalen Steuerung stehenden jüngeren Länder-(Evaluations-)Untersuchungen von DIE und dem BIBB sowie den Bremer Arbeiten mit und im Anschluss an Körber zu.

Offen bleibt nunmehr noch die Frage, welchen Beitrag das Buch für die sich derzeit ebenfalls entwickelnde qualitative erwachsenenpädagogische Wirkungsforschung leistet. Schraders Arbeit ist ein wichtiger Beitrag zu einer Theorie von Wechselwirkungen und Wirkfaktoren von Programmplanung, Wirkungen und „Nutzung“ (S. 22) von Weiterbildungsangeboten. Diese ist in den nächsten Jahren mit Blick auf die Zukunftsfähigkeit von Erwachsenenbildung „unter veränderten Bedingungen wohlfahrts-

staatlicher Politik“ (S. 25) noch weiter zu entwickeln. Nimmt man Schraders Befunde ernst, ist der Gedanke der Bildungspartizipation für die Programmtheorie neu auszulegen und auf die genannten Wechselwirkungen hin zu befragen. Sein Wirkungsbegriff, der Kausalzusammenhänge mit Schneider von dem Kriterium her entwirft, dass es „gelingt, Bedingungen für Wirkungen zu identifizieren“ (S. 144) und nicht etwa Impacts rein quantitativ nachzuweisen, ist interessant und anschlussfähig. Zu klären wäre dabei über Schraders Ausführungen hinaus das Verhältnis zu kultur- bzw. praxistheoretisch rückgebundenen erwachsenenpädagogischen Programm- und Institutionenforschungen der letzten Jahre – etwa nach und im Anschluss an Gieseke –, die beispielsweise Wirkungen von Kultur auf Partizipationsmuster beschreiben. Vor diesem Hintergrund interessieren auch weitere, eingehende Beschäftigungen mit der Brüchigkeit von Steuerung (Macht) in Anbetracht kultureller Praxis als wechselseitiger Bedeutungsaushandlung – in Schraders eigenen Worten ausgedrückt: Es „zeigen sich auf der Ebene des Angebots Grenzen der Steuerbarkeit durch finanzielle, rechtliche oder professionell-programmplanende Interventionen, durch ‚Gegensteuerung‘ im Sinne von Tietgens“ (S. 23).

Dr. phil. Marion Fleige, TU Chemnitz
marion.fleige@phil.tu-chemnitz.de

**Fachtag Perspektivenwechsel
Erwachsenenbildung, Milieus und Soziale
Gerechtigkeit**

19. Juli 2012, Freiburg, Evang. Hochschule

Der Fachtag für Studierende und Praxiserfahrene der Erwachsenenbildung beschäftigt sich unter anderem mit dem Zusammenhang zwischen Bildung und sozialer Schichtzugehörigkeit, der Umsetzung von Bildungsgerechtigkeit und Projektbeispielen aus der Praxis.

www.eeb-baden.de

**Was ist TZI – und was kann ich mit ihr
bewirken?**

Ein Kurs zum Einsteigen

**26.–29. Juli 2012, Bad Herrenalb, Haus
Aufblick**

Ein Kurs für alle geeignet, die die Methode der themenzentrierten Interaktion kennenlernen und allererste Schritte darin gehen wollen.

www.eeb-baden.de

**Europäischer Bibliodrama Kongress:
„Das Leben als Spiel – Spiel des Lebens“
23.–26. August 2012, Stephansstift
in Hannover**

Die Vorstellung der Welt als Welttheater – dieses lebenskünstlerische Paradigma wird mit dem pädagogischen Ansatz des Bibliodramas als „kleines Welttheater“ verbunden. In Workshops, short lectures und performances werden Ansätze für

eine Lebenspraxis als spielendes Wesen sowohl in der pädagogischen Profession als auch im persönlichen Lebensvollzug aufgespürt und verfolgt.
seminare@zeb.stephansstift.de

**Theologischer Sommerkurs: Lebensfragen im
Spiegel der Psalmen**

**16.–22. September 2012, Pugerna am Luganer
See (Schweiz)**

Ein ausgewogenes Verhältnis zwischen Freizeit und der gemeinsamen Beschäftigung mit der Bibel erwartet alle Teilnehmenden dieses Kurses.

Leitung: Prof. Dr. Jörg Barthel, Dr. Lothar Elsner

Informationen und Anmeldung:

bildungswerk@emk.de

Tel. 0711-86006-91

[http://www.emk-bildung.de/seminare-glaube-](http://www.emk-bildung.de/seminare-glaube-theologie.html)

[theologie.html](http://www.emk-bildung.de/seminare-glaube-theologie.html)

**„Universale Offenbarung?“ Der eine Gott und
die vielen Religionen**

21.–23. September 2012, Ev. Akademie

Hofgeismar

Im Zuge der Globalisierung kommen immer mehr Menschen unterschiedlicher kultureller und religiöser Herkunft und Prägung miteinander in Kontakt. Will man die Religion nicht einfach zur Privatsache des Einzelnen erklären, so erweist sich der interreligiöse Dialog als von grundlegender Bedeutung für das gegenseitige Verstehen.

ev.akademie.hofgeismar@ekkw.de

Gewaltfreie Kommunikation

28.–29. September 2012, Wuppertal

Grundlage des Trainings ist die „Gewaltfreie Kommunikation“ nach Dr. Marshall B. Rosenberg, eines der renommiertesten Konzepte im Bereich Kommunikation.

Leitung: Beate Waltrup, zertifizierte GFK-Trainee-rin

Informationen und Anmeldung:

bildungswerk@emk.de

Tel. 0711-86006-91

www.emk-bildung.de

**„Lebendig Lernen – Erwachsenenbildung
2012–2014“**

**28.–30. September 2012 (Blockseminar 1) in
Magdeburg, 25.–28. April 2013 (Blockseminar
2) in Donndorf**

Im Fernstudium qualifizieren sich Frauen und Männer für die Arbeit mit Erwachsenen-Gruppen. Es ist unter dem Aspekt des selbstorganisierten Lernens konzipiert und bietet ein Trainingsfeld für kommunikatives Lernen in Gruppen.

www.eeb-sachsen.de

Corrigenda

In Heft 1/2012 ist es unter der Rubrik „Vor 25 Jahren“ zu einem (Korrektur-)Fehler gekommen: Die korrekte Überschrift lautet nicht „Von Bildern lernen“, sondern „Themen gestern und heute“.

In Heft 4/2011 fehlen in der AutorInnenzeile des Beitrags „Kulturelle Bildung an der Hamburger Volkshochschule“ neben der Autorengabe Hannelore Bastian die Namen der beiden Mitautoren Frederike von Gehren und Hans-Hermann Groppe.

Wir stellen das hiermit richtig und bitten das Versehen zu entschuldigen.

Die Jury der Evangelischen Filmarbeit empfiehlt

Film des Monats April 2012

Work Hard – Play Hard

Deutschland 2011, Regie: Carmen Losmann

Verleih: Film Kino Text

www.filmkinotext.de

Preise: Preis der Ökumenischen Jury und FIPRESCI-Preis, DOK Leipzig 2011

Kinostart: 14. April 2012

Konzepte, Strategien und Selbstbilder der modernen Angestelltenwelt sind Thema von Carmen Losmanns Dokumentarfilm „Work Hard – Play Hard“. Architekten entwerfen den Büroraum der Gegenwart im Design moderner Wohnzimmer oder Cafés. Arbeit und Lifestyle sollen miteinander verschmelzen. Die global vernetzten, hoch mobilen Beschäftigten kennen keine festen Arbeitszeiten mehr; sie arbeiten, geleitet von innerer Motivation, an der ständigen Verbesserung ihrer Leistungsfähigkeit. Kreativität wird systematisch gefördert, um Wettbewerbsvorteile für das Unternehmen zu erzielen. Der Mensch als sich



selbst optimierende Ressource im Interesse des wirtschaftlichen Erfolgs und der Gewinnmaximierung steht im Zentrum der Bemühungen von Unternehmensberatungen und Assessmentcentern. Der Job soll zur Berufung werden, die lebenslange Lern- und Veränderungsbereitschaft und die Fähigkeit zu andauernder Selbstkritik verlangt.

Das Beunruhigende an Carmen Losmanns Beobachtungen ist der Totalanspruch, den das heutige „Human Resource Management“ an die Beschäftigten stellt. Stets abrufbereit und flexibel, stehen sie unter einem steigenden Erwartungsdruck seitens der Arbeitgeber. In Interviews und Gesprächen, in denen Personalmanager und Unternehmensberater in großer Offenheit Auskunft über ihre „Unternehmensphilosophie“ geben, wird die Entgrenzung der Arbeit gegenüber allen anderen Lebensbereichen wie Familie oder Freizeit spürbar. Wie mit Fehlern und Schwächen, Erschöpfung, Mühe und Leid umgegangen wird, kommt in diesen zielorientierten Selbstverbesserungsprogrammen nicht vor. Selbstüberforderung und Opportunismus sind die Folge. Die Würde des Menschen steht auf dem Spiel, wenn die Grenzen der Arbeit gegenüber der Person und ihrem Leben nicht mehr erkennbar sind.

Film des Monats Mai 2012

Attenberg

Griechenland 2011,

Regie: Athina Rachel Tsangari

Verleih: Rapid Eye Movies – REM

www.rapideyemovies.de

Kinostart: 10. Mai 2012

Die beiden Frauen stehen einander gegenüber, die Zungen herausgestreckt. Marina, 23, soll Küssen lernen, ihre Freundin Bella will es ihr beibringen. Aber Marina findet die feuchte Berührung eklig; sie ist vollkommen unerfahren in Liebes- und Beziehungsdingen. Besser verstehen sich die Freundinnen, wenn sie Distanz halten: Dann kann es vor kommen, dass sie ein kleines Ballett aufführen, auf einem gepflasterten Weg in den gleichen Takt fallen – wie in einem Musical. Marina hat im Ausland gelebt und fühlt sich fremd in der öden griechischen Küstensiedlung, wo sie als Chauffeurin die Un-Orte der Moderne abklappert: Hotel, Flughafen, Fabrik. Nähe erlebt sie nur mit ihrem Vater. Der ist aber



totkrank, er bereitet sich auf sein Ende vor. Und während Marina ihn fürsorglich aus dem Leben begleitet, muss sie selbst ihren Platz darin finden.

Auf den ersten Blick ist der Film von Athina Rachel Tsangari eine Erzählung über eine junge Frau, die sich aus einer ödipalen Bindung löst, ihre Sexualität erprobt und plötzlich auf sich gestellt ist. Auf den zweiten Blick aber weitet sich der klassische Stoff zu einer subtilen Erforschung der Spezies Mensch. Der Titel ist eine Verballhornung des Namens von David Attenborough, eines bekannten britischen Naturfilmers, von dessen Tierdokumentationen die Hauptfigur Marina besessen scheint. In beinahe surrealen, schön komponierten Szenen erprobt sie Gesten, Bewegungen, Geräusche, Sprache und Musik – bis sie am Ende ihren sprachlos gewordenen Vater mit einem Popsong aus dieser Welt in die nächste führen kann. Wie kommunizieren wir? Wie bauen wir Beziehungen auf? Wie entwickeln wir uns, und wie bewegen wir uns in der Umgebung, die wir geschaffen haben? Mit solchen weitreichenden Fragen schlägt der Film den Bogen vom modernen, krisengeschüttelten Griechenland zur griechischen Philosophie, die den Menschen als Individuum sieht, das doch erst in der Beziehung zu anderen zu sich kommen kann.

Film des Monats Juni 2012

Leb wohl, meine Königin! (Les adieux à la reine)

Frankreich/Spanien 2012, Regie: Benoît Jacquot

Verleih: capelight pictures Gerlach Selms GbR

www.capeight.de

Kinostart: 31. Mai 2012

Versailles, im Juli 1789. Am Hof König Ludwigs XVI., weit entfernt von den wachsenden Unruhen in Paris, führen die Bewohner des Schlosses ein sorgenfreies und unbefangenes Leben. Nachdem das Gerücht vom Sturm auf die Bastille die höfische Gesellschaft erreicht, werden hinter den Schlossmauern Fluchtpläne für den Ernstfall geschmiedet. Sidonie Laborde aber, die treu ergebene Vorleserin der Königin Marie Antoinette, will nicht an die Gerüchte glauben und klammert sich an ihre gewohnten Pflichten. Sie weiß noch nicht, dass dies die letzten drei Tage sein werden, die sie an der Seite ihrer geliebten Königin verbringen wird ...



Nach dem gleichnamigen preisgekrönten Roman von Chantal Thomas schildert Regisseur Benoît Jacquot die Anfangstage der Französischen Revolution aus der Sicht der jungen Bediensteten Sidonie Laborde. Mit einer opulenten Ausstattung und ironischen Zwischentönen schafft er ein dramatisches Geschichtsbild in einer aufgebrachten, schwül-heißen Atmosphäre. Leb wohl, meine Königin! Der Film feierte seine Weltpremiere als Eröffnungsfilm und Wettbewerbsbeitrag der 62. Internationalen Filmfestspiele Berlin.

Vor 25 Jahren

Bildung als Dimension des Konziliaren Prozesses für Gerechtigkeit, Frieden und Bewahrung der Schöpfung



Petra Herre

Sozialwissenschaftlerin
und Theologin
PetraHerre@t-online.de

„Der Konziliare Prozess für Gerechtigkeit, Frieden und Bewahrung der Schöpfung und die Evangelische Erwachsenenbildung“ war Schwerpunktthema der Mitgliederversammlung der DEAE, die im März 1987 auf dem Schwanberg bei Würzburg stattfand. Zu diesem Thema verabschiedete die Mitgliederversammlung eine Erklärung, in der sich der Dachverband verpflichtet, seine Arbeit als „Teil dieses Prozesses“ zu gestalten. Die DEAE versteht sich, so die Erklärung, „in ökumenischer Gemeinschaft als Teil der lernenden Kirche“ und macht es sich zur Aufgabe, Initiativen zu unterstützen, die in Gruppen, Gemeinden, Werken und Kirchen entstehen oder tätig sind (ND 1/87).

Lernende Kirche sein, das ist ein wesentliches Selbstverständnis der Ökumenischen Bewegung, die, Anfang des 20. Jahrhunderts entstanden, eine weltweite Zusammenarbeit der verschiedenen christlichen Kirchen anstrebt, verbunden u. a. im gemeinsamen Dienst an der Welt (Edinburgh 1910).

Im Konziliaren Prozess, der von der VI. Vollversammlung des Ökumenischen Rates der Kirchen 1983 in Vancouver/Kanada ausgerufen wurde, nehmen die Kirchen im Bekenntnis zu Jesus Christus Stellung gegen die „friedlosen, ungerechten und umweltzerstörenden Strukturen und Zustände in dieser Zeit in aller Welt“ (E. Neubert 1985), gegen die „dämonischen Kräfte des Todes in Rassismus, Sexismus, wirtschaftlicher Ausbeutung, Militarismus und Missbrauch von Wissenschaft und Technologie“ (W. Müller-Römhild, 1983/Bericht aus Vancouver). Der Konziliare Prozess fokussiert also Megatrends des 20. Jahrhunderts – Internationalisierung und Globalisierung –, zielt ab auf die Wahrnehmung der Ambivalenzen und negativen Folgeerscheinungen der Moderne und auf Kritik am neuzeitlichen Fortschrittsdenken. Diese Kritik wird

in der Zivilgesellschaft in der Protestbewegung der „neuen sozialen Bewegungen“ politisch.

Der DEAE ist es nun darum zu tun, die Bildungsdimension dieses Konziliaren Prozesses herauszuarbeiten. Dazu findet sich in ND 1/87 ein Beitrag von Dr. Gottfried Orth, des Theologischen Referenten der DEAE-Arbeitsstelle, der die Brücke schlägt zu dem damaligen bildungswissenschaftlichen Diskurs um das Allgemeine der Allgemeinen Bildung (3), als deren Gegenstand W. Klafki 18 gesellschaftliche „Schlüsselprobleme“ identifizierte. Orth ordnete hier den Konziliaren Prozess als kollektiven Prozess allgemeiner Bildung ein (8). Und er betonte – wie Klafki – den Zusammenhang von Bildung und Handeln, der (auch) konstitutiv für ökumenische Lernprozesse sei: „Sehen-Urteilen-Handeln“. In einem weiteren Schritt gelte es die globalen Probleme in der Lebenswelt einzelner Subjekte zu identifizieren. So verschränkt sich der Welthorizont (oikoumene) mit der jeweiligen örtlichen Situation (oikos), und es eröffnen sich konkrete Handlungsmöglichkeiten: Global denken – lokal handeln.

Im ökumenischen Lernen geht es um die Befähigung zur Teilnahme an der Transformation der Welt im Sinne der Impulse der Reich Gottes-Botschaft. Prüfsteine für die Auseinandersetzung mit den „Schlüsselproblemen“ sind die als „heuristische Kategorien“ (8) verstandenen Begriffe „Gerechtigkeit, Frieden, Bewahrung der Schöpfung“. Das ökumenische Lernen ist Teil des globalen Lernens, das die komplexen Zusammenhänge der Weltgesellschaft thematisieren und zu einem solidarischen Handeln befähigen will. Heute lautet der Schlüsselbegriff „Nachhaltigkeit“. Er ist die Leitidee des Bildungsbegriffs im Zeitalter der Postmoderne.

Petra Herre

Impressum

forum erwachsenenbildung

profiliert – kompetent – evangelisch

45. Jahrgang, Heft 2/2012

ISSN 1433-769X, Best.-Nr.: feb 2/2012

ISBN 978-3-7639-4989-2

DOI digitale Ausgabe 10.3278/FEB1202W

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: Andreas Seiverth

Lektorat: Dr. Alwin Letzkus

Satz: paginamedia GmbH, Hemsbach

Titelbild: Timmy Gambin 2011

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 3/2012 (September 2012):

Macht, Gewalt und Bildung

Heft 4/2012 (Dezember 2012):

Erwachsenenbildung und Prekarisierung