

# forum erwachsenenbildung

profiliert – kompetent – evangelisch

## Professionsentwicklungen



*Sabine Schmidt-Lauff*

**Politische Impulse und programmatische Dimensionen  
von Professionalität**

*Klaus Heuer*

**Professionsentwicklung unter dem Diktum „gesellschaftlichen  
Wandels“**

*Andreas Seiverth*

**Das Dilemma als Chance? – Zum Professionalisierungsdiskurs  
in der Evangelischen Erwachsenenbildung**

*Martin Vetter*

**Professionalität in der pastoralen Fortbildung**

# Themen 2014

- 1/14: Wohlbefinden durch spirituelle Kompetenz
- 2/14: Politische Bildung im Erwachsenenalter
- 3/14: Persönlichkeitsbildung – Natürlich! – Oder?
- 4/14: Resonanzen musikalischer Bildung



Wir laden Sie ein, sich einzumischen in unser „forum“.  
 Kommentieren Sie Beiträge oder bieten Sie selbst einen Beitrag zur Veröffentlichung an.  
 Gerne veröffentlichen wir Termine und Besprechungen von für die Erwachsenenbildung interessanten Arbeitshilfen.

Kontakt:  
 Frau Jönke Hacker, hacker@comenius.de

**Wir sind gespannt und antworten gerne!**

[wbv-journals.de/forum-eb](http://wbv-journals.de/forum-eb)



## Liebe Leserinnen und Leser,

wissen Sie, wie Pädagogen, die für gesunde Ernährung eintreten, Kinder zum Früchteessen bewegen? – Nein, sicher nicht durch Kita-Veggieday-Verordnungen: Ganz professionell lassen sie die Kleinen natürlich selbst wählen – zwischen Äpfeln und Birnen. Zwischen Apfel und Birne können Sie auf unserer Titelseite lesen, dass es diesmal offensichtlich ums Ganze geht. Es erwartet Sie ein „schwerer“ Schwerpunkt, denn wir haben spezifische Fragen nach Zielgruppen, Qualität und Trends zurückgestellt und ihren übergreifenden Zusammenhang thematisiert. Vielleicht ist das Jahresende ein guter Zeitpunkt, um etwas tiefer zu bohren und auch mal strukturell berufliche Perspektiven anzusprechen. Wir zeigen, was aktuelle Einzelfragen durchquert, was die Profession der Erwachsenen- und Weiterbildung insgesamt bewegt und tangiert, aber selten ausdrücklich oder kontrovers zur Debatte steht. Was also liegt quer zu den Äpfeln und Birnen? Was geschieht scheinbar alternativlos, derweil wir alltäglich Anstehendes abarbeiten oder bestenfalls die oben liegenden Fragen beantworten? Welche professionellen Handlungsspielräume bieten sich an und welche sind (wieder oder neu) zu eröffnen? Und welche gedanklichen Weichenstellungen lassen uns reagieren, welche ermöglichen uns kritische Zwischentöne und ein kreatives Zusammenspiel? Bedeutet der Zukunft zugewandt zu sein lediglich „Professionalisierung“ oder sollten auch die institutionellen und normativen Konnotationen derselben mit bedacht werden? – Aus vier unterschiedlichen Blickwinkeln ringen unsere Autorinnen und Autoren mit diesen Fragen und bieten weiterführende, teilweise provokante, mitunter komplexe und alles in allem in vielfältiger Weise zur Diskussion einladende Antworten.

Zur Thematik finden Sie ein Lese- und Diskussionsangebot von vier längeren Artikeln, einen Rückblick und einen Standpunkt, dazu können Sie in dieser Ausgabe noch Praxisprojekte, Termine und Rezensionen mit direktem Themenbezug entdecken. Die Schwerpunktartikel schneiden die (Früchte der) Professionsentwicklung folgendermaßen: Es gibt eine kritische Diskussion der politischen und insbesondere europäischen Professionsmaßgaben, eine Würdigung und Erneuerung des evangelischen

Professionalitätsverständnisses, eine breite Brücke zum kirchlichen Weiterbildungssektor sowie eine Warnung vor verkapptem Kalkül und wissenschaftlichen Idealisierungen.

Beispielsweise steige das „Selbstausschüttungsrisiko“ hauptamtlich Tätiger wegen defizitärer Tätigkeitserfassung und entsprechend falschen Preiskalkulationen. Im Falle solcher institutioneller Praxis helfen keine Beteuerungen und Berufsidealisierungen, im Gegenteil, diese verschleiern nur reale Misswirtschaft. An anderer Stelle wird dann konkret über die Vor- und Nachteile „autodidaktischer Professionalisierung“ diskutiert oder darüber, inwiefern „berufliche Übergänge“ nicht nur als Gegenstand, sondern auch als zu hebender Erfahrungsschatz der hauptamtlich Tätigen in der Erwachsenen- und Weiterbildung eine Rolle spielen sollten. Natürlich kommt auch die gegenwärtige Konjunktur von „Kompetenzbilanzierungsverfahren“ und anderen Steuerungsinstrumentarien zur Sprache, doch im Fokus der Artikel liegt eher eine abgebrochene Tradition der „Berufseinführung“ und „Personalförderung“ sowie eine „demokratische Grundorientierung“ beziehungsweise „reflexive Lebensführung und Berufung“ evangelischen Couleurs.

Was meinen Sie, an welcher Stelle tangieren Sie diese Stichworte und die ganze Rede von „Professionsentwicklungen“? Lesen Sie hier nur Anhaltspunkte dröger Abstraktionen oder mehr Startpunkte für heiße Debatten? – Wir sind gespannt auf Ihre Leseindrücke und freuen uns über alle Repliken und Kommentare.

Eine gesegnete Weihnachtszeit (mit Bratapfel oder Birne Helene) wünscht Ihnen

Ihr

Steffen Kleinf

Dr. Steffen Kleinf



Wissenschaftlicher  
Mitarbeiter, Comenius  
Institut  
Redaktionsleitung forum  
erwachsenenbildung  
kleinf@comenius.de

*Sabine Schmidt-Lauff*

### **Politische Impulse und programmatische Dimensionen von Professionalität**

SEITE  
**16**

In der Regel wird die Debatte um Professionalitätsentwicklung in der Erwachsenenbildung in den letzten Jahren vorrangig an zwei Hauptaspekten festgemacht: zum einen an einer *standardisierungsnahen Kompetenzdebatte* und zum anderen an den *zunehmenden (steuernden) europäischen Einflüssen*. Bei genauerem Hinsehen spielen aber programmatische Faktoren, politische Wenden und internationale Einflüsse eine größere Rolle als zunächst gedacht.

*Klaus Heuer*

### **Professionsentwicklung unter dem Diktum „gesellschaftlichen Wandels“ – eine Gegenrede**

SEITE  
**21**

Um die Prämissen der Diskussionen über Professionsentwicklung nicht aus den Augen zu verlieren, wird im Artikel gezeigt, wie Historisierungsanstrengungen helfen können, die Grenzen der derzeit existierenden, quasi schon allmächtigen Rede vom „gesellschaftlichen Wandel“ zu reflektieren. Es gilt, mehr Kontinuität zu entdecken, damit man sich künftig adäquater orientieren und kritischer verhalten kann.

*Andreas Seiverth*

### **Das Dilemma als Chance? – Zum Professionalisierungsdiskurs in der Evangelischen Erwachsenenbildung**

SEITE  
**26**

Ausgehend von der aktuellen PIACC-Studie, der „PISA-Studie für Erwachsene“, beschreibt der Beitrag wesentliche Momente und Stationen des Professionalisierungsdiskurses der Evangelischen Erwachsenenbildung. Er skizziert Beiträge der DEAE zur Entwicklung des beruflichen Selbstbewusstseins von Mitarbeitenden und regt in diesem Zusammenhang professionstheoretische Deutungen von reformatorischen und institutionellen Begründungstexten der Evangelischen Erwachsenenbildung an.

*Martin Vetter*

### **Professionalität in der pastoralen Fortbildung**

SEITE  
**31**

Der Beitrag fragt nach erwachsenenpädagogischer Professionalität in der pastoralen Fort- und Weiterbildung. Anhand der aktuellen Debatten um den „Pfarrberuf als Profession“ werden die gegenwärtigen Anforderungen an Weiterbildnerinnen und -bildner sowie das Spannungsfeld ihrer pädagogischen Entwicklung präzisiert. Konsequenzen für die Programmplanung und die Unterstützung der pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter werden abschließend benannt.



SEITE  
**36**

### **Nicht Vergessen!**

*Andreas Seiverth*

### **Die Geschichte eines (noch) nicht realisierten Konzepts zur Berufseinführung**



**AUS DER PRAXIS**

*Hans-Gerhard Klatt*  
 Religiöse Bildung mit Erwachsenen . . . . . 6

*Claudia Eliass*  
 Zwanzig Jahre Laienuni Theologie . . . . . 8

*Susanne Meir*  
 E-Learning – eine Herausforderung . . . . . 10

*Günther Holzapfel*  
 Älterwerden – die ganz andere Baustelle für Männer . . . . . 13

**EINBLICKE**

**Standpunkt**

*Karin Dollhausen*  
 Ineffizienz statt Mangel an Engagement . . . . . 37

**Bildung aktuell**

*Annegret Trübenbach-Klie/Karin Sauer*  
 Neue Gesamtkonzeption aus Baden:  
 Leben in Fülle und Würde – Kirche kompetent fürs Alter . . . . . 39

**Bildung Europa**

*Christa Stahl-Lang*  
 Entwicklungen des Studiengangs Erwachsenenbildung im europäischen Vergleich. . . . . 41

**Bildung Europa**

*Petra Herre*  
 „Das Bildungspersonal macht den Unterschied“ . . . . . 43

**Interview zur Professionalisierung**

*Im Gespräch: Josef Schrader* . . . . . 45

**Distance Learning**

*Gertrud Wolf*  
 Der Gefangene von Alcatraz . . . . . 48

**SERVICE**

**Filmtipps** . . . . . 51

**Publikationen** . . . . . 52

**Termine** . . . . . 55

**Impressum** . . . . . 58

## Arbeitsfelder der DEAE

- Familie und Generation
- Kultur und Zivilgesellschaft
- Theologie und Religion
- Professionelle Praktiken

## EEB Professionelle Praktiken

# Religiöse Bildung mit Erwachsenen: Mehr als Glaubenskurse

Hans-Gerhard Klatt



Pastor und Leiter des Evangelischen Bildungswerks Bremen  
E-Mail: klatt.forum@kirche-bremen.de  
www.kirche-bremen.de

Erwachsenenbildung ist ein Stiefkind in der Ausbildung von Pastorinnen und Pastoren, jedenfalls in Bremen. In der Vikariatsausbildung kommt sie hier als eigenes Themenfeld so gut wie nicht vor. Bezeichnend ist, dass in meinen 17 Jahren als Bildungswerksleiter unser Werk nur von zwei Vikarinnen als Handlungsfeld ihres

Sondervikariats ausgewählt wurde. Noch nie waren wir bei der „Fortbildung in den ersten Amtsjahren (FEA)“ als Fachreferenten eingeladen. So wird bei den Pastoren/Pastorinnen und Diakonen/Diakoninnen der Eindruck erweckt, Erwachsenenbildung sei keine eigenständige kirchengemeindliche Handlungskompetenz, man könne das auch einfach so.

### Pastoralkolleg zur Erwachsenenbildung

Angesichts der beschriebenen Ausgangslage war es ein seltenes Glück, dass die Ausbildungsreferentin der Bremischen Evangelischen Kirche auf uns zukam und vorschlug, ein Pastoralkolleg (eine alljährliche Fortbildungswoche auf der Insel Langeoog) mit uns zur Erwachsenenbildung zu gestalten. Wir waren begeistert und reichten ein Konzept mit fünf Einheiten ein: „Bildungsbiografie“ – „Wie leben und arbeiten Erwachsene heute?“ – „Das Themenfeld Religion im Leben Erwachsener“ – „Mit Erwachsenen über Glauben sprechen“ – „Bildung und Gemeinde(aufbau)“. Der Kirchenleitung erschien dies aber nicht reizvoll genug für ihre Pastorinnen und Pastoren; das Konzept sei zu sehr auf Fragen der Erwachsenenbildung im engeren Sinne konzentriert und damit nur für wenige Spezialisten interessant. Breiter aufgestellt sei das Pastoralkolleg, wenn nach der Glaubensarbeit gefragt würde. So entstand im September 2012 ein Pastoralkolleg mit dem Titel: „Glauben lernen? Religiöse Bildung Erwachsener – mit Erwachsenen über Glauben sprechen“. Externer Fachreferent war Dr. Jens Colditz. Er war eingeladen als Mitglied der bayrischen Steuerungsgruppe „Erwachsen glauben“. Dass er im Hauptberuf ein

Kollege aus der Arbeitsgemeinschaft für Evangelische Erwachsenenbildung in Bayern (AEEB) ist, war wiederum ein Glück für uns. Da Jens Colditz erst zur „Halbzeit“ kommen konnte, erging an das pädagogische Personal des Bildungswerks der Auftrag, den Anfang des Kollegs zu gestalten. Dies haben wir zu dritt wahrgenommen: Renate Krieger, Ottmar Hinz und ich.

### Biografischer Austausch als Gesprächseröffnung

Der Ordner „Erwachsen glauben“ der Arbeitsgemeinschaft missionarischer Dienste, der im Rahmen der „missionarischen Bildungsinitiative“ an alle Pfarrämter gesandt worden war, bot das Anknüpfungsmaterial für eine Einführung in die Grundbedingungen erwachsenenpädagogischen Handelns. Dass wir zuvor jedoch in drei Arbeitsschritten einen ausführlichen biografischen Einstieg wählten, traf im Kolleg auf starke Resonanz. Für die Vorstellungsrunde hatten wir „intuitive“ Zweier-Interviews vorbereitet: Zwei Menschen, die sich noch nicht allzu gut kannten, äußerten einander ihre intuitiven Vermutungen über ihr Gegenüber (zu Fragen von vorrangigen Urlaubszielen, der religiösen Prägung des Elternhauses, der Geschwisterzahl oder dem politischen Interesse), um dann ihre/n Gesprächspartner/in im Plenum vorzustellen. Arbeitsgruppen, die durch Zuordnungen zu Bildmotiven zustande kamen, führten zu regem Austausch über eigene religiöse Sozialisations- und Lernerfahrungen. Abgeschlossen wurde unser Einstieg durch eine methodisch-theoretische Reflexion über die besondere Chance, durch Biografiearbeit das Gespräch über Glaubensfragen zu eröffnen und damit über Grenzen hinwegzukommen, an die der positionelle Austausch schnell stoßen würde. Diese Art Eröffnung leitete gut dazu über, Standards des erwachsenenpädagogischen Handelns zu diskutieren. Hierzu gehört zunächst der Respekt gegenüber der Tatsache, dass jede/r Erwachsene eine Bildungsbiografie hinter sich hat und daher immer schon erfahrungsgetränkte Einstellungen zu bestimmten methodisch-didaktischen Verfahren mitbringt. Das methodische Vorgehen steht also in einer besonderen Begründungspflicht. Zu berücksichtigen sind nicht nur die Bildungsziele und ent-

sprechende Inhalte, sondern auch die Vorerfahrungen und die besonderen Intentionen der freiwillig Teilnehmenden. Es war erfreulich, dass im Kolleg auf dieser Basis ein soziologischer Blick auf die gegenwärtigen Prägekräfte der Lebenswelt geworfen werden konnte. In Anlehnung an die Arbeiten Hartmut Rosas<sup>1</sup> ließen sich die Sprachnöte in Glaubensdingen, die zum Ruf nach Glaubenskursarbeit geführt haben, gut fundieren. Demgegenüber fiel der Milieuansatz, auf den der Ordner „Erwachsene glauben“ ausführlich eingeht, in seiner Bedeutung deutlich ab, um zu einer zielgruppenspezifischen Entwicklung von Bildungsangeboten zu kommen. Er birgt die Gefahr, Menschen eindeutiger zu kategorisieren, als sie sich selbst mit ihren Brüchen und in der Vielfalt ihrer Lebensäußerungen verhalten.

### Glaubenskurse: nur eine Möglichkeit der religiösen Bildung

Mit Beispielen aus der Glaubenskursarbeit zweier Gemeindegemeinden und einem Einblick in kirchenpädagogische Arbeit mit den beiden Langeooger Inselkirchen ging es in den zweiten Teil des Pastorkollegs. Jens Colditz hatte uns eine Fülle von Diskussionsmaterial über Mission und Bildung, Glaubenskurse und Erwachsenenbildung mitgebracht. Spannend war es zu beobachten, wie weit die Gemeindepastorinnen und -pastoren von der bundesweit aufgeladenen Diskussion um „Mission und Bildung“ entfernt sind und wie wenig sie das institutionelle Gerangel um diese Begriffe interessiert. Einen entscheidenden „Aha-Effekt“ löste ein Überblicksblatt aus, auf dem Colditz zehn Themenbereiche der religiösen Bildung aufgelistet hatte:

#### Religiöse Bildung

##### Themenbereiche – Themenangebote

1. Theologie
2. Bibel
3. Lebensgeschichte, Biografiearbeit
4. Spiritualität
5. Glaubenskurse
6. Frieden, Gerechtigkeit, Bewahrung der Schöpfung
7. Ökumenisches Lernen
8. Interreligiöse Bildung
9. Literatur, bildende Kunst, Musik
10. Religiöse Erziehung

Die Diskussion darüber brachte an den Tag, wie sehr die Kolleginnen und Kollegen sich mit dem Thema „Glaubenskurse“ unter Druck sehen, als müssten sie eine neue Norm religiöser Bildung erfüllen und wären in ihrer bisherigen Arbeit abgewertet. Dagegen eröffnete Jens Colditz' breiter Begriff von religiöser Bildung der Gruppe die Möglichkeit, sich in ihren bisherigen Angeboten zur religiösen Orientierung Erwachsener anerkannt zu wissen. Das weite Feld von Handlungsmöglichkeiten inspirierte dazu, in Arbeitsgruppen an konkreten Projektentwürfen zu arbeiten. Zwei über das Pastorkolleg hinausweisende Projekte sind daraus entstanden: Jens Colditz' hatte aus seiner Augsburger Erwachsenenbildungszeit vom Projekt „Evangelisch kompakt“ erzählt, in dem zu einer After-Work-Zeit am Spätnachmittag in einer Innenstadtkirche begrenzt auf genau eine Stunde eine klassische Grundfrage des Glaubens in einem Kurzvortrag prägnant dargelegt und zur Diskussion gestellt wurde. Dieses Verfahren wurde mit vier Spätnachmittagen im Evangelischen Informationszentrum „Kapitel 8“ in der Bremer Innenstadt erfolgreich adaptiert. Und eine zweite Praxisanregung aus Bayern hinsichtlich der Auseinandersetzung mit „Gender und Alter“ führte in Bremen schließlich zur Einladung von Männern der Jahrgänge 1947–1953, von Männern im Übergang zur Nachberuflichkeit. Bei „Männergesprächen in der Neustadt“ soll an acht Abenden über die Ängste und Hoffnungen in dieser Lebensphase diskutiert werden, jeweils mit einem biblischen Impuls zur Fragestellung: Was soll getan werden?

In der Feedback-Runde unseres Kollegs bekamen wir am Ende sehr positiv zurückgemeldet, professionelles Potenzial des Evangelischen Bildungswerks eine Woche lang erlebbar gemacht zu haben. Es setzt das eigene Handeln der Pastorinnen und Pastoren in der gemeindlichen Bildungsarbeit mit Erwachsenen nicht herab, sondern bereichert es durch spezifische Anregungen und durch die Eröffnung besonderer Reflexionshorizonte.

Mein Fazit lautet: Es braucht solcherart intensive Begegnungsräume zwischen Pastorinnen und Pastoren und institutionalisierter Erwachsenenbildung, um die Möglichkeiten eines produktiven Zusammenwirkens auszuloten. Kein noch so gutes Informationspapier kann den Wirkungsgrad einer gemeinsamen Arbeitserfahrung ersetzen. Die Evangelische Erwachsenenbildung sollte sich daher künftig mit mehr Nachdruck darum bemühen, in die pastoralen und gemeindepädagogischen Aus- und Fortbildungsgänge einbezogen zu werden.

<sup>1</sup> Siehe etwa: H. Rosa (2012): Weltbeziehungen im Zeitalter der Beschleunigung. Umriss einer neuen Gesellschaftskritik, Suhrkamp, Berlin.

EEB Theologie und Religion

# Zwanzig Jahre Laienuni Theologie – die Erfolgsgeschichte eines unmöglichen Formats

Dr. Claudia Eliass



Leitung der Laienuni Theologie  
 eeb Nordrhein  
 Graf-Recke-Str. 209  
 40237 Düsseldorf  
 E-Mail: laienuni@eeb-nordrhein.de

Die Gratulanten kamen von nah und fern. Aus Bielefeld, Siegburg und Aachen. Aus dem Bergischen Land, der Eifel und vom Niederrhein. Offizielle überbrachten die Glückwünsche der Ev. Kirche im Rheinland (EKiR). Ehemalige Teilnehmende freuten sich über ein Wiedersehen. Man feierte Gottesdienst und stärkte sich an einem biblischen Buffet. Eingeladen hatte die Laienuni Theologie zu ihrem zwanzigsten Geburtstag. Und fast 100 Gäste sind am 14. Juli 2013 der Einladung gefolgt.

Gefeiert wurden an diesem Tag auch diejenigen Teilnehmenden, die nach drei Jahren Laienuni ihr Zertifikat entgegennahmen. Stolz, bewegt, zufrieden. Es sind 25 von mehr als 200 Teilnehmenden, die die Laienuni in den letzten 20 Jahren auf die abenteuerliche Reise durch die Welt der Theologie mitgenommen hat. Eine beeindruckende Bilanz! Aus einer Projektidee ist inzwischen eine feste Einrichtung geworden. Dabei war es ein Wagnis, als Klaus Rudolph und Prof. Dr. Jens Taeger 1993 in der Arbeitsstelle für Erwachsenenbildung der EKiR zusammen mit dem Ev. Erwachsenenbildungswerk Nordrhein (eeb Nordrhein) die Laienuni Theologie ins Leben riefen. Viele glaubten nicht an den Erfolg. Denn der Kurs setzte hohe Maßstäbe. Drei Jahre lang wollte man sich an festen Studientagen treffen. Um alle Disziplinen der Evangelischen Theologie – bis auf die Praktische Theologie – sollte es gehen. Die Idee: Die Uni sollte in die Gemeinde kommen, wissenschaftliche Theologie verständlich vermittelt werden. Nicht als „Theologie für Nichttheologen“, sondern so komplex, vielschichtig und spannend, wie wissenschaftliche Theologie sein kann. War so eine Laienuni möglich – mit Gemeindegliedern, die zum größten Teil weder Abitur noch Hochschulabschluss nachweisen konnten? Die weder Griechisch, Hebräisch noch Latein gelernt hatten?

Dringend erforderlich war sie auf jeden Fall. Davon waren die beiden Initiatoren überzeugt. Theologie ist das Herrschaftswissen der Kirche. Zumindest kann sie so genutzt werden, wenn z. B. Pfarrerinnen und Pfarrer in Diskussionen behaupten: „Das ist theologisch nicht haltbar.“ Ein Satz, der Nichttheologinnen und Nichttheologen verstummen lässt. Also

machte sich die Laienuni Theologie daran, Gemeindeglieder sprachfähig in Sachen Theologie und damit im Glauben zu machen. Sie verstand sich als Beitrag zu Transparenz und Emanzipation in der Kirche. Und wollte überall da für lebendige Unruhe sorgen, wo etwas angeblich nicht theologisch haltbar ist. Ein zutiefst protestantisches Projekt. Um Theologie zu treiben, muss man kein Profi sein. Denn sofern wir als Christinnen und Christen sprechen, urteilen, handeln, sind wir Theologinnen und Theologen.



Aus der Projektidee „Laienuni“ ist eine feste Einrichtung geworden.

Wie gut das geht, erzählen die Geburtstagsgäste am 14. Juli: „Die Laienuni hat zu einem tieferen Verstehen der christlichen Glaubensgrundlagen geführt“, „... hat mein Wissen klarer strukturiert“, „... hat mich zum Glauben befreit und auf eine Art gefestigt, wie ich es nie für möglich gehalten hätte“, „... war für meine Gemeinde eine Bereicherung“, „... hat mein Selbstwertgefühl in der kirchlichen Arbeit gestärkt“.

Die Laienuni war bei ihrer Erfindung ein „unmögliches“ Format. Und ist es auch noch heute – vielleicht umso mehr, als sie gegenläufig ist zu vielen Trends. Hier verflüchtigt sich Theologie nicht in eine diffuse Innerlichkeit. Die Laienuni ist kein Glaubenskurs, sondern reflektierende Selbstverständigung, die zu vertieftem Glauben führen kann – genauso wie in die Glaubenskrise. Sie bietet kein theologisches Fast Food, sondern geht in die Tiefe. Nicht „Was Sie schon immer über das Alte Testament wissen wollten“ in fünf Minuten und drei Sätzen, sondern lange, anspruchsvolle Texte, differenzierte Analyse und kontroverse Diskussion.

Laienuni, das heißt 42 Studientage, im Semester jeden zweiten Samstag. Ob es hagelt, schneit oder stürmt. Und viele Teilnehmende nehmen einen langen Anfahrtsweg in Kauf. Die Laienuni entzieht sich

einer Zweckorientierung und Ökonomisierung von Bildung. Es geht um die Lust an der Erkenntnis. Von ihr getrieben, kommen die Teilnehmenden aus dem gesamten nördlichen Bereich der EKIR, aus Essen, Köln oder Düsseldorf genauso wie aus den ländlich geprägten Gebieten am Niederrhein oder der Eifel. Akademiker beugen sich genauso hingebungsvoll über die neutestamentlichen Texte wie diejenigen ohne Hochschulabschluss. Erwerbstätige diskutieren mit denen, die das Erwerbsleben hinter sich haben. Die 40-jährige mit dem 75-jährigen. Diejenigen, die als Presbyter oder Prädikantin in der Kirche engagiert sind, mit denen, die in kritischer Distanz zur Kirche stehen.

Natürlich haben auch E-Mail und Internet längst Einzug gehalten in die Laienuni. Wo früher Kopien verschickt wurden, liegen die Texte heute in der Cloud für die Teilnehmenden bereit. Die Zukunft der Laienuni liegt sicherlich in den interaktiven Möglichkeiten des Social Web. Ein Laienuni-Blog? Eine Lernplattform? Warum nicht. Aber durch nichts sind die Studientage zu ersetzen. Wenn sie gelingen, entsteht ein Raum der Erkenntnis. Wo am Anfang noch die Ehrfurcht vor der Autorität der Lehrenden steht, üben sich die Teilnehmenden schnell in der Kunst des konstruktiven Feedbacks. Forschungspositionen werden skeptisch hinterfragt. Und Anregungen gegeben, wie ein komplexes Thema noch besser zu vermitteln wäre. Die Dozentinnen und Dozenten kommen mit viel Fachwissen im Gepäck und merken ganz schnell, dass es hier nicht um ein Seminar im üblichen Sinn geht. Viele sind begeistert. Wissensdurst, Leidenschaft für die Theologie, eine wertschätzende Diskussionskultur. Das ist anders als an der normalen Uni. Insgesamt ist die Bereitschaft von Lehrenden, die Laienuni zu unterstützen, sehr groß. Obwohl heute an vielen Unis und Hochschulen ein rauer Wind weht.

Das Zeitbudget oft knapp ist. Und die Laienuni nur sehr bescheidene Honorare zahlen kann. Das Curriculum steht nur in groben Zügen fest. Aufgabe der Studienleitung ist es, aktuelle Entwicklungen in den theologischen Disziplinen bei der Planung aufzunehmen. Und inspirierende neue Dozentinnen und Dozenten zu entdecken. Besondere Herausforderung: aus den einzelnen Studientagen ein Ganzes zu machen. Einen roten Faden sichtbar werden zu lassen. Da gilt es zu kommentieren, Lücken zu füllen und thematische Bezüge herzustellen. Natürlich ist die Studienleitung auch Ansprechpartnerin für die speziellen Fragen der Teilnehmenden, berät und begleitet den Prozess, der aus Menschen, die mit ganz unterschiedlichen Bedürfnissen und Motivationen dort sitzen, eine Gruppe macht. Laienuni im besten Fall ist Theologie im Endorphinrausch, wie es eine ehemalige Studienleiterin mal formuliert hat. Im schlimmsten Fall muss die Studienleitung am Abend vor einem Studientag 30 Teilnehmende anrufen und absagen, weil ein Referent erkrankt ist.



Das Logo der Laienuni

Der Himmel ist blau. Das Essen gegessen, die Reden gehalten. Der Laienuni-Geburtstag neigt sich dem Ende zu. Die Lust auf Theologie ist ungebrochen. Und die Neugier größer denn je. Der nächste Durchgang beginnt im Oktober 2013 mit 31 Teilnehmenden und ist seit Mai ausgebucht. Es gibt eine Warteliste mit mehr als 25 weiteren Interessierten.

### Laienuni Theologie – Neugier genügt

Die Laienuni ist ein Studienprogramm, das Erkenntnisse und Methoden wissenschaftlicher Theologie verständlich und fundiert vermittelt. Die Teilnahme steht allen offen, die ohne Examen und Prüfungsdruck wissenschaftlich theologische Themen erarbeiten wollen. Formale Zugangsvoraussetzungen gibt es nicht.

Ein Laienuni-Durchgang dauert drei Jahre/sechs Semester. Die Studierenden nehmen jährlich an 13 bis 14 Studientagen teil, lesen zwischen den Studientagen Texte (ca. 20 bis 30 Seiten) und in den Semesterferien ein bis zwei theologische Bücher. Das Studium gibt einen Überblick über die theologischen Basisdisziplinen: Altes und Neues Testament, Kirchengeschichte und Systematische Theologie. Die Dozentinnen und Dozenten der Studientage lehren an Universitäten und Hochschulen.

Die Studientage finden während des Semesters 14-tägig, jeweils samstags von 9.30 bis 17.30 Uhr in einem Gemeindehaus in der Düsseldorfer Innenstadt statt. Die Teilnahme kostet 160,- € pro Semester und ca. 120,- € für die Anschaffung von Fachliteratur.

## EEB Professionelle Praktiken

## E-Learning – eine Herausforderung

## Qualifizierungsbedarf für die Bildungsarbeit mit Erwachsenen

Susanne Meir



Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg,  
Abteilung Medien und Methoden,  
Fachreferentin E-Learning  
E-Mail: susanne.meir@lpb.bwl.de  
www.lpb-bw.de

Mit dem Einzug des Internets in den Lebensalltag vieler Menschen haben sich die Anforderungen an die Weiterbildung verändert. Flexiblere Rahmenbedingungen und Lernformen sind gefragt. Die Lernenden wünschen sich Lernangebote, die sie flexibler an ihren persönlichen Lebensalltag und Lernrhythmus anpassen können. Morgens, nachmittags oder abends – das Lernen soll sich an individuellen Maßstäben orientieren. Das internetgestützte Lernen oder, besser gesagt, E-Learning bietet hier vielseitige Möglichkeiten der Gestaltung. Unabhängig von Zeit und Ort können Teilnehmerinnen und Teilnehmer auf multimedial gestaltete Lernmaterialien zugreifen und unkompliziert mit den Lehrenden sowie untereinander kommunizieren. Doch so vorteilhaft das Angebot von E-Learning ist, die Gestaltung und Integration der Kursangebote stellt für viele Bildungseinrichtungen eine Herausforderung dar. Beispiele aus der politischen Bildung zeigen jedoch, dass es Wege gibt, diese Herausforderungen zu meistern.

Morgens, nachmittags oder abends – das Lernen soll sich an individuellen Maßstäben orientieren. Das internetgestützte Lernen oder, besser gesagt, E-Learning bietet hier vielseitige Möglichkeiten der Gestaltung. Unabhängig von Zeit und Ort können Teilnehmerinnen und Teilnehmer auf multimedial gestaltete Lernmaterialien zugreifen und unkompliziert mit den Lehrenden sowie untereinander kommunizieren. Doch so vorteilhaft das Angebot von E-Learning ist, die Gestaltung und Integration der Kursangebote stellt für viele Bildungseinrichtungen eine Herausforderung dar. Beispiele aus der politischen Bildung zeigen jedoch, dass es Wege gibt, diese Herausforderungen zu meistern.

### Was bietet E-Learning?

Der Begriff E-Learning wird gerne als Sammelbegriff für das Lernen mit Unterstützung von Software und Nutzung des Internets verwendet. E-Learning-Kursangebote bieten den Teilnehmenden neben der örtlichen und zeitlichen Flexibilität die Möglichkeit, durch multimediale Lern- und Lehrinhalte einen vielseitigen Einblick in eine Materie zu gewinnen. Mit der Unterstützung von Tutorinnen und Tutoren haben sie die Gelegenheit, die Bearbeitung der Lerninhalte in einem geschützten virtuellen Rahmen selbst zu steuern. Sie entscheiden, wann und wo sie die Themen bearbeiten, und bestimmen das Lerntempo und die Lerndauer selbst. Neben reinen E-Learning-Kursangeboten, die nur online durchgeführt werden, gewinnen Blended-Learning-Kursangebote an Bedeutung. Bei Blended-Learning-Kursen werden Präsenzseminare mit Online-Phasen verbunden. Die Teilnehmenden haben dabei die Chance, von beiden Lernformen zu profitieren. Diese Form der Kursdurchführung ist aber auch für viele Bildungsanbieter von Vorteil, da sie bei diesem Angebot auf ihre Kompetenz bezüglich der Gestaltung von Präsenzseminaren aufbauen können. Virtuelle

Präsenzseminare, sogenannte Webinare, sind eine weitere Form von E-Learning. Bei Webinaren können die Teilnehmenden die Vorteile eines Präsenzkurses nutzen, bleiben dabei aber räumlich flexibel. Webinare werden in virtuellen Präsenzräumen durchgeführt und bieten die Möglichkeit der aktiven synchronen Mitwirkung.

### E-Learning – Einstieg und Herausforderungen

Die Einbeziehung onlinegestützter Bildungsangebote in den Seminarbetrieb stellt für viele Bildungseinrichtungen eine große Herausforderung dar. Zunächst müssen die Zielgruppen geklärt werden, die durch das Angebot angesprochen werden sollen, um darauf aufbauend eine didaktische Konzeption und die Kursinhalte zu erstellen sowie eine Lernumgebung auszuwählen, die eine zielgruppenorientierte Gestaltung des Kursangebots möglich macht. Die Weiterbildung von Kursleitern zu Tutorinnen und Tutoren ist eine weitere Aufgabe. Kurz gesagt beruhen die Organisation und Durchführung von E-Learning-Kursen auf einem breiten Aufgabefeld und sind von einer Bildungseinrichtung oft nur schwer zu bewerkstelligen. Aus diesem Grund ist es sinnvoll, das Vorhaben in Kooperation mit weiteren Bildungsträgern umzusetzen. Gemeinsam lässt sich der Weg sehr oft einfacher beschreiten. So kann zum Beispiel eine Lernplattform von verschiedenen Trägern gemeinsam genutzt und auch die Kursinhalte und Kursangebote können mit gegenseitiger Unterstützung erstellt und angeboten werden.

### Erstellung der Kursinhalte

Liegen die Zielgruppe, das Thema und die definierten Lernziele vor, folgen die didaktische Konzeption und die Erstellung der Kursinhalte. Da für die zielgruppen- und mediengerechte Formulierung der Inhalte eher höhere finanzielle Ausgaben zu veranschlagen sind, empfiehlt sich hier im Besonderen die Kooperation mit weiteren Bildungsträgern. Wichtig ist, die Zusammenstellung der Inhalte an den definierten Lernzielen zu orientieren und auf diese Weise die didaktische Konzeption der Lerneinheiten vorzunehmen. Empfohlen wird die Anfertigung von einzelnen Themenmodulen, die je nach Anspruch der Zielgruppe zusammengestellt und individuell ergänzt und erweitert werden können. Dabei sollte darauf geachtet werden, dass nicht nur Texte im Vordergrund stehen, sondern auch Audios, Videos, Animationen und Schaubilder für eine vielseitige Darstellung der The-

men eingesetzt werden. Eine mediale Ausrichtung weckt in stärkerem Maße das Interesse der Lernenden und gibt ihnen die Gelegenheit, Themen über unterschiedliche Kanäle zu bearbeiten. Video-, Foto- oder Podcast-Portale bieten hier interessante Materialien, wobei natürlich das Urheberrecht zu beachten ist. Für die Bearbeitung der Kursinhalte ist es des Weiteren notwendig, zielgruppengerechte Aufgaben zu erstellen. Diese sollten weniger auf das Abfragen von Wissensgegenständen ausgerichtet sein, sondern die Teilnehmenden ermuntern, ihre eigenen Einschätzungen und Erfahrungen einzubringen. Zum Einstieg in die Themen eignen sich Tests und Quiz, in denen das vorhandene Wissen überprüft werden kann. Was die Heterogenität von Teilnehmergruppen betrifft, sollte darauf Rücksicht genommen werden, dass der Einstieg in die Themen einfach gestaltet wird und verschiedene Wege zur vertiefenden Auseinandersetzung mit der Materie angeboten werden.

### Auswahl der virtuellen Lernumgebung

Bei der Auswahl der virtuellen Lernräume werden aufgrund der Kosten, die für das gesamte E-Learning-Kursangebot zusammenkommen, in der Regel kostenfreie Angebote ausgewählt. Die zentralen Lernumgebungen, die kostenfrei zur Verfügung stehen, sind zum Beispiel die Lernumgebungen Moodle oder Ilias. Sie können nicht nur für die Kursdurchführungen, sondern auch für die interne Projektkommunikation genutzt werden. Bei beiden Lernumgebungen gilt es allerdings zu beachten, dass die Nutzung zwar kostenlos ist, aber notwendige Investitionen für die Einrichtung, Anpassung und den Support zu berücksichtigen sind. Während Ilias hauptsächlich an Universitäten zur Anwendung kommt, bietet die Lernumgebung Moodle große Vorteile für einen Einsatz in der Weiterbildung. Viele Volkshochschulen arbeiten mit dieser Plattform, da sie gerade für die Erwachsenenbildung ansprechende Instrumente sowohl für die Kommunikation und Kooperation als auch für das Erstellen von Lernaktivitäten bietet. Die einzelnen Angebote können auf einfache Weise in die Kurse integriert werden. Zahlreiche Video-Tutorials bieten darüber hinaus Unterstützung beim Einstieg in die Arbeit mit der Lernumgebung an. Für offene Fragen stehen Foren zur Verfügung, über die relativ schnell Lösungen gefunden werden können.

### Umsetzung der tutoriellen Betreuung

Das Lernen und Kommunizieren in virtuellen Lernräumen bietet den Teilnehmenden die Möglich-

keit, individuell und an den eigenen Bedürfnissen orientiert zu lernen. Allerdings fordert diese Flexibilität eine hohe Kompetenz bezüglich der Fähigkeit, selbstorganisiert zu lernen. Diese Kompetenz bringen aber nur wenige mit. Aus diesem Grund ist es wichtig, die Teilnehmenden beim Lernen zu unterstützen und zu begleiten, was in der Regel über eine tutorielle Betreuung umgesetzt wird. Tutorinnen und Tutoren sorgen für das gute Klima während des Lernens und stehen den Teilnehmenden bei allen technischen, sozialen und inhaltlichen Fragen zur Seite. Sie begleiten die Teilnehmenden bei den ersten Schritten im Kursraum, führen sie in die Kursgestaltung und Umsetzung des Kurses ein, betreuen sie bei der Bearbeitung der Inhalte und Umsetzung der Kursaufgaben und moderieren die gemeinsame Kommunikation in der Gruppe. Das ist eine vielseitige Aufgabe, die wesentliche Unterschiede zu der Betreuung von Präsenzseminaren aufweist. Da die Tutorinnen und Tutoren bei E-Learning-Kursen die Teilnehmenden weder sehen noch hören, können Körpersprache, Mimik und Gestik im Gegensatz zu einer Face-to-Face-Begegnung nicht selbstverständlich eingesetzt werden. Ein stummes Kopfnicken als Zeichen der Zustimmung muss konkret schriftlich verbalisiert oder durch die Verwendung spezifischer Symbole veranschaulicht werden. Die Sensibilisierung für diese zum größten Teil asynchron verlaufende Kommunikation spielt daher bei der Weiterbildung von Kursleitenden zu Tutorinnen und Tutoren von E-Learning-Kursen eine große Rolle. Fortbildungen in diesem Bereich bieten verschiedene Weiterbildungsträger oder Hochschulen an.

## E-Learning in der politischen Bildung – ein Beispiel für die praktische Umsetzung

Mit dem Ziel, sowohl dem veränderten Lernverhalten der Lernenden als auch der Flexibilisierung der Lernorte Rechnung zu tragen, bietet die Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg seit 1999 E-Learning-Kurse an. Zielgruppen der Kursangebote sind neben Bürgerinnen und Bürgern, Schulklassen und Lehrkräften auch Hochschulen, Kommunen, obere Landesbehörden und Ministerien. Die Vielseitigkeit der Zielgruppe findet ihren Nieder-

auch das Innenministerium in Hessen nutzen diesen Kurs oder die E-Learning-Kurse zum Thema „Interkulturelles Lernen“ für die interne berufliche Weiterbildung. Generell haben Bildungseinrichtungen die Möglichkeit, die E-Learning-Kurse der LpB in eigener Regie in einem eigenen Kursraum innerhalb der Lernumgebung durchzuführen. Was die tutorielle Betreuung der Kursangebote betrifft, bildet die Landeszentrale intern freie Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter mit Erfahrungen im präsenten Lernen zu Tutorinnen und Tutoren weiter. E-Learning ist auf diese Weise zu einem festen Bestandteil des Bildungsange-



### Theoretische Grundlagen und interkulturelle Kommunikationshürden

**Einstiegsquiz**

 Ein Zitat ist durcheinander geraten!

**Informationen zu Modul 1**

 Kurzfassung von Modul 1:  Kulturtheoretische Grundlagen und interkulturelle Kommunikationshürden, gesprochen von SWR1-Redakteurin Susanne Henn  
Zum Hören der Beiträge brauchen Sie den Media Player oder Real Media Player. Sie erfahren bei den Informationen zur Kurs und Lernumgebung, wie Sie diese einrichten können.

 Glossar

 Theoretische Grundlagen und interkulturelle Kommunikationshürden

**Aufgabe zu Modul 1**

 Wochenaufgabe 1

**Abschlussquiz**

 Was weiß ich jetzt? Auswertungsquiz

schlag in der Gestaltung der Kursangebote, die in der Lernumgebung Moodle angeboten werden. Neben globaler, europäischer und kommunaler Politik stehen Kurse zum Thema Gender Mainstreaming oder zum Interkulturellen Lernen auf dem Programm. Zu den einzelnen Kursangeboten werden verschiedene Themenmodule konzipiert, die dann orientiert an der Zielgruppe zu einem Kursangebot zusammengestellt werden. Die Kursinhalte werden durch interne oder externe Fachleute oder in Kooperation mit weiteren Bildungseinrichtungen erstellt. Wichtig dabei ist, dass diese Kursangebote in der Regel nicht nur ein- oder zweimal, sondern über mehrere Jahre hinweg angeboten und sukzessive ergänzt werden. Der E-Learning-Kurs zum Thema „Gender Mainstreaming“ wird zum Beispiel seit 2007 angeboten und jährlich mit unterschiedlichen Kooperationspartnern – zum Beispiel Fachhochschulen oder Volkshochschulen – durchgeführt. Verschiedene Ministerien in Baden-Württemberg und seit diesem Jahr

bots der Landeszentrale geworden. In der Regel werden pro Jahr ungefähr 13 E-Learning-Kurse mit jeweils bis zu 25 Teilnehmenden durchgeführt. Dazu kommen Schulklassenprojekte, die auf nationaler und europäischer Ebene durchgeführt werden. Vor den Europawahlen 2014 wird das Angebot durch Webinare mit Persönlichkeiten der europäischen Politik erweitert. Einen Einblick in das E-Learning-Angebot der Landeszentrale kann über das E-Learning-Portal [www.elearning-politik.de](http://www.elearning-politik.de) gewonnen werden.

## EEB Familie und Generationen

## Älterwerden – die ganz andere Baustelle für Männer

### Kurse für Männer ab 50

Wie alles anfing und warum: Bremer Weiterbildungsträger bieten seit Jahren Kurse und Foren zum Thema Älterwerden an. Meistens werden diese Angebote von Frauen genutzt. Den Programmverantwortlichen des evangelischen Bildungswerkes (Gerd Klatt) und der Volkshochschule (Renate Kösling) ist es seit längerer Zeit ein Anliegen, auch ein Angebot für Männer zum Thema Älterwerden bereitzustellen. Ihre engagierte Vorarbeit war für mich ein guter Nährboden bei der Entwicklung einer Angebotsreihe für Männer zu diesem Thema. – Aber ehrlich, geht's noch? Kurse für älter werdende Männer? Das wird nie was! – Geht aber doch! Der – wenn auch langsame – Wandel der Männerrolle kommt auch bei älteren Männergenerationen an.<sup>1</sup> Es wächst auch unter älteren Männern der Orientierungsbedarf angesichts der Zwiespältigkeit ihres Rollenwandels. Der starke, leistungsorientierte, keine Schwäche zeigende, Abenteuer und Risiko suchende Mann ist nicht mehr gefragt, aber der seine Verletzungen zeigende, gefühlige, weiche und liebevolle Gummi-Bär kommt auch nicht an. Die Bedürfnisse nach Austausch unter Männern in einem geschützten Rahmen werden mehr.

Werbung: Sechs Wochen vor Beginn des ersten Kurses im Frühjahr 2012 tröpfelten die Anmeldungen so vor sich hin. Nach einer Pressekampagne lief dann aber das Anmeldetelefon heiß, und aufgrund der zahlreichen Interessenten verdoppelten wir das Bildungsangebot. Wir haben im Laufe des letzten Jahres immer wieder die Erfahrung gemacht, dass diese Zielgruppe über gewohnte Programmverteilungswege kaum zu erreichen ist, doch Zeitungsartikel zum Erfolg führen.

Ziele, Themen und Methoden: Im Frühjahr 2012 begannen wir einen Abendkurs mit dem Titel: „Ist grau wirklich bunt? Stärken und Schwächen der aktuellen Ratgeberliteratur für das eigene Altern. Kurse für Männer ab 50. 4 Abende.“ Wir wollten an den Fähigkeiten und manifesten Interessen der Männer anknüpfen und gaben Gelegenheit, gelesene Bücher im Gespräch bezüglich eigener Fragestellungen einzuschätzen. Über die Diskussion von Altersbestsellern (u. a. über Scherfs Buch „Grau ist bunt“) wollten wir zu den Themen und Sichtweisen des Älterwerdens bei den Teilnehmern kommen. Weiterhin waren unsere Ziele: Altersbilder zu hinterfragen lernen, zu Offenheit unter den Teilnehmern zu ermutigen, Chancen bereitzustellen, um eigene Lebenslagen auszudrücken

und mit anderen darüber in Austausch zu treten. Konkret wollten wir zu folgenden Themen arbeiten: Chancen und Schwierigkeiten des Ausscheidens aus der Erwerbsarbeit, Pflege meines sozialen Netzes, Achtsamkeit für meine Gesundheit. Ausgangsfragen unsererseits waren zudem: Bedeutet Älterwerden, wertlos zu werden für die Gesellschaft? Kann ich dem Alter einen Sinn verleihen? Ist das sogar notwendig, um mit dem Alter und seinen negativen Begleiterscheinungen klarzukommen? Wie suche ich nach adäquaten Haltungen und Verhaltensweisen wie Loslassen, Demut, Gelassenheit, Versöhnung mit meinem Leben. Für die Kurse ab Herbst 2012 führten wir hier den Begriff der „Baustelle“ ein, denn dieses Wort wirkt für Männer motivierender im Vergleich zur Rede von „Problemen“, schließlich haben Männer – etwas polemisch formuliert – keine Probleme, sondern nur Lösungen...



Seit Herbst 2012 ist in den Kursen nicht mehr die Rede von „Problemen“, sondern von „Baustellen“.

Methodisch war uns von Anfang an wichtig, dass nicht nur mit Texten und Gesprächen gearbeitet wird, sondern ein Weg gesucht wird, auch die emotionalen Aspekte des Lernens in der Arbeit zu berücksichtigen. Plenum und Arbeitsgruppen sollten sich abwechseln. Dem Hang mancher Männer, über sich selbst nicht zu viel zu sagen oder auch mit Fassadentechniken und Imponiergehabe das eigene Ich eher zu verbergen, hingegen andere Kursteilnehmer in ihrem Denken und Verhalten einer kritischen Beurteilung zu unterziehen und viele Ratschläge zu geben – diesem Hang sollte im Kurs möglichst

Prof. Dr. Günther Holzapfel



Uni Bremen  
Arbeitsbereich Erwachsenenbildung  
E-Mail: gholzapfel@uni-bremen.de  
www.uni-bremen.de

<sup>1</sup> G. Holzapfel (2012): Ist grau wirklich bunt? Männer und das Älterwerden. Vortragsmanuskript, Bremen, S. 10, [www.hpsw.uni-bremen.de/guentherholzapfel](http://www.hpsw.uni-bremen.de/guentherholzapfel) (Download).



Günther Holzapfel zusammen mit einem Kursteilnehmer.

wenig Raum gegeben werden. Wir legten daher besonders Wert auf die Förderung wertschätzender Kommunikation, der bewussteren Wahrnehmung der eigenen Empfindungen und der Gefühle anderer Kursteilnehmer, auf die Förderung des Ausdrucksvermögens hinsichtlich der eigenen Lebens- und Gefühlssituation, auf das Zurückstellen von negativen Selbsteinschätzungen und negativen Bewertungen anderer. Es ging uns insgesamt um eine Ressourcen- statt einer Defizitorientierung.

Die bisherige Praxis im Rückblick: Bisher sind fünf Veranstaltungen gelaufen: vier Wochenkurse und ein Wochenendseminar. Das Alter der Teilnehmer geht von Ende 50 (berufstätig) bis Mitte 70. Die über 70-Jährigen sind in der Minderzahl. Die Mehrheit der Teilnehmer hat einen Universitäts- oder Fachhochschulabschluss. Circa ein Drittel der Teilnehmer hat an allen vier Kursen teilgenommen. Ab Frühjahr 2013 sind neue Leute dazugekommen. Insgesamt muss man betonen, dass alle bisherigen Phasen Experimentiercharakter haben und Prozessorientierung hier absolut notwendig ist. Das Arbeiten mit Bildmaterialien und anderen gestaltpädagogischen Methoden wurde erst im zweiten Kurs angeboten, dort aber von den Teilnehmern intensiv aufgegriffen. Zum Beispiel sollte der Weg von der gegenwärtigen Situation, in der sich jemand befindet, zur gewünschten Situation, wie er sie sich in zwei Jahren vorstellt, mit Postkarten und Farbstiften aufgezeichnet werden. Diese Methode fördert die Verbindung von sprachlichem und bildhaftem Denken und bildet die persönliche Situation des Einzelnen, seine Gedanken, Wünsche, Gefühle, Fantasien, Handlungsbarrieren und Ressourcen

viel plastischer ab als rein sprachliche Darstellungen. Bei anderen Themen kamen u. a. Legosteine, Pfeifendrähte und Playmobilfiguren (Baumaterial für Baustellen!) zum Einsatz. Auch die theaterpädagogische Methode des Bauens von Skulpturen (eigener Körper als Baumaterial) wurde mit viel Freude ausprobiert. Die Akzeptanz dieser Methoden konnte man nicht unbedingt erwarten, doch unsere Erfahrungen zeigen, dass Männer – gerade auch ältere – in Bezug auf persönlich bedeutsame Themen neugieriger, mutiger und beweglicher sind, als gemeinhin angenommen wird. So können wir als Ergebnis der Arbeit festhalten: immer intensiver werdende Offenheit der Teilnehmer untereinander, wachsender Mut, auch über Schwierigkeiten beim Älterwerden mit anderen zu sprechen. Es wird als große Bereicherung empfunden, die Biografien anderer Teilnehmer kennenlernen zu dürfen. Es gibt eine wachsende Einsicht, dass jeder seinen eigenen Weg im Alter finden muss und Ratgeberliteratur oder andere gesellschaftliche Vorgaben nur bedingt dabei helfen können. „Männer können sich öffnen! Wollen sich öffnen! Man muss sie nur lassen und ermuntern, z. B. durch eine gute Moderation ...“ (Walter, 65 Jahre, Abschlussfeedback). Das Zitat fasst vieles von den positiven Ergebnissen unserer bisherigen Kurse zusammen. Es verdeutlicht die Erfahrung, dass Männer untereinander sich viel zu sagen haben und in der Lage sind, miteinander respektvoll und wertschätzend umzugehen. Ein Beleg für diese positiven Ergebnisse ist die Gründung einer Männergruppe am Ende des Herbstkurses 2012.

Offene Baustellen und Zukunftsmusik: Man(n) braucht Geduld, um schwierige Themen bis zu intensiver werdenden Einsichten in einem langen Weg des Austausches und der Reflexion zu bearbeiten. Eine kontinuierliche Arbeit an relativ einfachen Texten mit sozialwissenschaftlicher Thematik ist trotz der Mehrheit der Teilnehmer mit Universitäts- und Fachhochschulabschlüssen nicht einfach. Und eine „Umakzentuierung“ von eingefahrenen Kommunikationsweisen braucht einen langen Atem.

Wir wollen unsere Arbeit in jedem Fall fortsetzen! Es ist zu überlegen, wie man ein Gesamtangebot entwickelt, bei dem ein einführender Grundkurs von vertiefenden Angeboten separiert wird. Als vertiefende Begleitung könnten dann mehr Wochenendveranstaltungen dazukommen. Hierzu müssten zusätzliche Kursleiter gewonnen werden, und es wäre schön, wenn der Artikel zu einem Austausch mit ähnlichen Projekten beitragen könnte.

# Adult Education Survey

## Auswertung von 7.099 Interviews zur Weiterbildungs-beteiligung in Deutschland

Der Bericht analysiert und kommentiert die repräsentativen Daten des Adult Education Survey 2012 (AES).

Beantwortet werden zentrale Fragen wie: Wer genau nimmt wie oft und wie lange an Weiterbildung teil? Und wer nimmt nicht teil?

Der Bericht ist eine zentrale Arbeitsgrundlage für die Forschung zu Bildung und Lernen im Erwachsenenalter. Daneben liefert er relevante Argumente für strategische Anliegen von Bildungspraxis und -politik.



Der Band steht kostenfrei zum Download unter [wbv-open-access.de](http://wbv-open-access.de) zur Verfügung



Frauke Bilger, Dieter Gnahs,  
Josef Hartmann, Harm Kuper (Hg.)

### Weiterbildungsverhalten in Deutschland

Resultate des Adult Education Survey 2012  
Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung

2013, 388 S.,

Print: 49,90 € (D)

ISBN: 978-3-7639-5239-7

[wbv-open-access.de](http://wbv-open-access.de)

# FORSCHUNG



## Politische Impulse und programmatische Dimensionen von Professionalität

Prof. Dr. phil. Sabine Schmidt-Lauff



Vorsitzende des  
Vorstands der Sektion  
Erwachsenenbildung  
(DGfE)  
Technische Universität  
Chemnitz  
E-Mail: schmidt-lauff@  
phil.tu-chemnitz.de  
www.tu-chemnitz.de

In der Auseinandersetzung um politische Impulse und programmatische Dimensionen von Professionalitätseentwicklung in der Erwachsenenbildung findet man sich derzeit überaus ambivalenten, komplexen und zwiespältigen Entwicklungen gegenüber. Laut dem Modernisierungstheoretiker Ulrich Beck sind die

Entwicklungen die Folge von „Nebenfolgen der Nebenfolgen“<sup>1</sup>, das heißt, sie erzeugen nicht intendierte Dynamiken und auch Gegenreaktionen. Mit anderen Worten: Fortschrittlich gemeinte Impulse verlaufen in nicht intendierte Richtungen. So ergeht es zum Beispiel der Debatte um Kompetenzen, die, zunächst im Bestreben, menschliches Handlungsvermögen komplex sichtbar zu machen und situativ zu verorten, mittlerweile in der sogenannten „Outcome-Orientierung“ in einen funktionalverwertungsbezogenen „Präzisions- und Legitimationssoj“<sup>2</sup> geraten ist. Und nicht anders erging es der Mobilitätsidee, die zugunsten einer standardisierten Verortung und Hierarchisierung von Kompetenzen marginalisiert wurde (s. u. EQF).

### I. Ambivalente Entwicklungslinien

Zu Beginn der großen Debatten um Professionalisierung und Professionalität als Verberuflichung und Aufbau des quartären Bildungssektors stand in Deutschland in den 1960er-Jahren ein freiwilliger wie demokratisierender Anspruch im Vordergrund. Laut dem Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen von 1960 ist das *Aufeinander-angewiesen-Sein von demokratischem Staat und Erwachsenenbildung* zentral: Erwachsenenbildung ist eine „der wenigen Stätten der überparteilichen und überkonfessionellen Begegnung, eine Stätte der demokratischen Integration (...), die nur in Freiheit möglich ist“<sup>3</sup>. Ihre Aufgaben sollten am *Bildungsbegriff* orientiert sein und eine starke Nähe zu mitbürgerlichem Engagement, Lebenshilfe, politischer und wissenschaftlicher Bildung sowie verantwortlicher Selbstständigkeit haben. Dieser Anspruch an die Erwachsenenbildung veränderte und differenzierte sich in den darauffolgenden Jahren.

Zunächst bleibt die Gesamtausrichtung semantisch bestehen, sie erhält aber programmatisch – insbesondere in der wirtschaftspolitischen Wende der 1980er/1990er-Jahre – eine *arbeitsmarktorientierte Schwerpunktsetzung*. Proklamationen der Selbst-

<sup>1</sup> U. Beck (1996): Das Zeitalter der Nebenfolgen und die Politisierung der Moderne. In: U. Beck/A. Giddens/ S. Lash: Reflexive Modernisierung. Edition Suhrkamp, S. 19–112.

<sup>2</sup> R. Egetenmeyer/ I. Schüßler (2012) (Hrsg.): Akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/ Weiterbildung. Schneider-Verlag, S. 5.

<sup>3</sup> Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen (Hrsg.) (1960): Zur Situation und Aufgabe der deutschen

steuerung und des informellen Lernens werden zunehmend als funktionsbezogenes Weiterlernen über die Lebensspanne definiert. Initiativen stützen sich auf die Bewältigung der Arbeitswelt mit ihren Technologisierungs- wie Rationalisierungsschüben, mit steigender Erwerbslosigkeit und einem zunehmenden internationalen Wettbewerbsdruck. Die *Idee des lebenslangen Lernens* wird somit politisiert, ökonomisiert, und die Lernenden sind immer mehr angehalten, Eigenverantwortung für ihr (vorrangig berufliches) Lernen zu zeigen. Zeitgleich verengt sich die Finanzierung des Weiterbildungsbereichs, und das gesamte institutionelle Spektrum sieht sich steigenden ökonomischen Anforderungen beziehungsweise Legitimationszwängen gegenüber. Erwachsenenbildungsinstitutionen sollen marktfähig werden – was die einen als „Chance zur Modernisierung des Sektors Erwachsenenbildung innerhalb des gesamten Bildungswesens“<sup>4</sup> verstehen, sehen die anderen als „Bedrohung ihrer ursprünglichen Aufgaben, allen Bürger/innen, die wollen, Möglichkeiten zur Weiterbildung zu eröffnen“.

Um die Jahrtausendwende wird dann verstärkt *Evaluationsforschung* implementiert (bildungspolitisch vor allem durch Projektförderungen angestoßen), und in vielen Weiterbildungsinstitutionen treten marketingorientierte Instrumentarien (z. B. aus der Milieuforschung) ihren Siegeszug an. Zugleich finden sich auch *Gegenbewegungen und eine widerständige Verantwortungsübernahme* für pädagogische Aufgaben. Professionspolitisch aktive Fachgesellschaften wie die „Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft“ (DGfE) warnen vor einer „Entpädagogisierung professionellen Handelns“ und stärken die Erwachsenenbildung als akademische Bezugsdisziplin. Professionelle der Bildungspraxis machen sich stark dafür, Zielgruppen nicht nur als nachfrageorientierte, dienstleistungsbezogene Lernkunden zu betrachten. Mit Dewe gesprochen, geht es um einen „Professionalitätsanspruch der Weiterbildung im Spannungsfeld von Managerialismus, evidenzbasierter Praxis und Teilnehmerverpflichtung“, also um Anstrengungen gegen eine „(De-)Professionalisierung etwa in Form einer (Wieder-)Unterordnung erwachsenenpädagogischer Berufsrollen und Tätigkeiten unter die Logiken der Verwaltung, des Marktes, des Rechts oder anderer Professionen“<sup>5</sup>. Aber es lassen sich auch handlungsbezogene Reduktionen beobachten aufgrund der „Substitution von Profes-

sionalität durch Verfahren und Manuale“<sup>6</sup>. Diese Handlungsrepertoires konfliktieren allerdings mit Komplexitätssteigerungen, die eigentlich erweiterte Wissens- und Kompetenzstrukturen erforderlich machen würden.<sup>7</sup>

Professionalitätsentwicklung ist also nicht nur berufsbiografisch als verankerte Kompetenzaufschichtung und -vertiefung zu begreifen, sondern ebenso als eine den politischen wie institutionellen Regulationsversuchen unterworfenene Auslotung von differierenden Interessenlagen.

Bezogen auf das Institutionenspektrum in der Erwachsenenbildung und den oft kritisch bewerteten Institutionenpluralismus halte ich das daraus resultierende heterogene Angebots- und Programmspektrum für einen günstigen Umstand. In dieser Vielfalt nämlich verteidigen die Institutionen ihre Zielrichtungen (modern: Leitbilder) normativ und verhalten sich nicht nur programmatisch, sondern tragen zudem mit ihren *Bildungsangeboten* weiterhin für unterschiedliche Bedürfnisse und spezifische Zielgruppen Sorge.<sup>8</sup> Politisch initiierte Entwicklungen bleiben nicht ohne direkte Folgen für die Rolle von Professionalitätsentwicklung bei den Weiterbil-



dungsanbietern und für das professionelle Sein wie Selbstverständnis der Gestaltenden in den Einrichtungen der Erwachsenenbildung. Aktuell lässt sich etwa eine *Überbetonung des professionellen Seins auf der Mikroebene pädagogischen Handelns*, des Lehrens bzw. „Lerngestaltens“ beobachten, die ins-

Erwachsenenbildung. Klett, S. 54.

<sup>4</sup> Vgl. Chr. Zeuner (2006): Zwischen Widerstand und Anpassung: Perspektiven von Erwachsenenbildungseinrichtungen im Prozess der Modernisierung. In: J. Ludwig/Chr. Zeuner (Hrsg.): *Erwachsenenbildung 1990–2022*. Juventa, S. 41–60. <sup>5</sup> Vgl. B. Dewe (2005): Der Professionalitätsanspruch der Weiterbildung im Spannungsfeld von Managerialismus, evidenzbasierter Praxis und Teilnehmerverpflichtung. In: Report 4/2005, S. 9–18.

<sup>6</sup> Ebd., S. 9.

<sup>7</sup> Vgl. S. Schmidt-Lauff/W. Gieseke (2013): *Professionelles Sein im Referenzkontext Erwachsenenbildung*. In: M. Schwarz u. a. (Hrsg.): *Professionalität im Kontext von Sozialwissenschaft und Pädagogik*. Klinkhardt (im Erscheinen). Hier wird konstatiert: „In der paradoxen Gleichzeitigkeit evidenzbasierter Handlungsprogrammatisierung und zunehmend standardisierter Verfahren werden erwachsenenpädagogisch professionelle Kompetenzen und Wissen, die subjektiv und situativ gebunden in der Interaktion ein hermeneutisches Deutungsverfahren ermöglichen, weniger wichtig.“

<sup>8</sup> Zeuner argumentiert dazu mit der Geschichte der Organisation von Erwachsenenbildung: „Bildungsbewegungen befanden und befinden sich in der Dialektik zwischen Widerstand und Anpassung an bestehende Verhältnisse. Bildungsbewegungen und die durch sie institutionalisierten Organisationsformen waren niemals statisch und werden es auch in Zukunft nicht sein, da sich verändernde politische, soziale und ökonomi-

sche Verhältnisse Reaktionen und Gegenreaktionen hervorrufen.“ Vgl. Chr. Zeuner, a. a. O. (Anm. 4), S. 43.

<sup>9</sup> I. Sgier/S. Lattke (Hrsg.) (2012): Professionalisierungsstrategien der Erwachsenenbildung in Europa. wbv.

<sup>10</sup> S. Schmidt-Lauff/A. Lehmann (2012): Entwicklungsstränge im Professionalitätsverständnis – eine reflexive Positionierung zu gegenwärtigen Kompetenzbilanzierungsverfahren. In: E. Gruber/G. Wiesner (Hrsg.): Erwachsenenpädagogische Kompetenzen stärken. Kompetenzbilanzierung für Weiterbildungler/innen. wbv, S. 23–42.

<sup>11</sup> Vgl. S. Schmidt-Lauff/R. Egetenmeyer (2013): Internationalisierung – Internationale Erwachsenenbildung. In: A. von Hippel/J. Dinkelaker (Hrsg.): Erwachsenenbildung in Grundbegriffen. Kohlhammer Verlag (im Erscheinen).

<sup>12</sup> Vgl. Europäische Union (2011): (Renewed) European Agenda for Adult Learning.

<sup>13</sup> „Verbesserung der Qualität des Erwachsenenbildungspersonals, beispielsweise durch Festlegung von Kompetenzprofilen, Einrichtung effizienter Systeme für die berufliche Erstausbildung und die berufliche Weiterbildung sowie Erleichterung der Mobilität von Lehrern, Auszubildenden und sonstigem Erwachsenenbildungspersonal“ (Europäische Union 2011, S. 5).

besondere europäischen Strategien geschuldet ist.<sup>9</sup> Dies ist ein deutlicher Rückschritt hinter die programmatische Errungenschaft der Erwachsenenbildung von gleichwertig anzuerkennenden Makro-, Meso- und Mikrohandlungsebenen, in denen neben dem unmittelbaren Unterrichtsgeschehen und der Interaktion zwischen Lernenden und Vermittelnden ebenso leitende, organisierende, analysierende, programmplanerische, beratende Aufgabenfelder als umfassende Unterstützung für das Lernen, von Vermittlung und Aneignung bedeutsam sind.<sup>10</sup>

Ein Beispiel als Konsequenz europäischer Impulse findet sich für das Land Sachsen in seiner *Weiterbildungsförderungsverordnung (WbFöVO, 2004)*: „Für die Einrichtungen und Organisationen im Geltungsbereich der Weiterbildungsförderungsverordnung sind Qualitätsentwicklung und Zertifizierung nach einem anerkannten Qualitätsmanagementsystem verbindlich. Die Förderung durch die öffentliche Hand wird hier an den Nachweis eines systematischen Qualitätsmanagements geknüpft. Alle anerkannten Einrichtungen und Landesorganisationen der Weiterbildung wenden, wie vom Gesetzgeber gefordert, eines der folgenden Qualitätssicherungssysteme an und haben dies durch eine Zertifizierung nachgewiesen: Qualitätsentwicklungssystem QESplus, Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung LQW, Qualitätsmanagementsystem nach DIN EN ISO 9001, Qualitätsmanagementsystem Umweltbildung QMU.“

## II. Europäische Impulse

Seit Mitte des letzten Jahrzehnts finden sich *eigenständige* bildungspolitische Dokumente der EU zur Erwachsenenbildung<sup>11</sup>: *Mitteilung Erwachsenenbildung: Man lernt nie aus* (2006), *Aktionsplan Erwachsenenbildung: Zum Lernen ist es nie zu spät* (2007) und *(Renewed) European Agenda for Adult Learning* (Europäische Union 2011). Programmatistische Dimensionen ergeben sich aktuell aus fünf „prioritären Bereichen“:

„Verwirklichung von lebenslangem Lernen und Mobilität“, „Verbesserung der Qualität und Effizienz in Bildung und Ausbildung“ (s. Infokasten rechts unten), „Förderung der Chancengleichheit, des sozia-

len Zusammenhalts und des aktiven Bürgersinns durch die Erwachsenenbildung“, „Stärkung der Kreativität und Innovationskraft von Erwachsenen und ihres Lernumfeldes“, „Verbesserung der Wissensbasis über die Erwachsenenbildung und der Überwachung des Erwachsenenbildungssektors“<sup>12</sup>.

In diesen Bereichen werden unter anderem Anstrengungen gefordert für bildungsbenachteiligte Zielgruppen, sich verändernde Adressaten (z. B. Migrantinnen und Migranten oder Ältere im Kontext des demografischen Wandels), für eine Vernetzung aller Akteure (Wissenschaft/Forschung und Sozialpartner) sowie für die Sicherung nötiger Ressourcen und Zugänge (auch oder gerade in Wirtschaftskrisen). Interessanterweise sind dadurch wieder gesellschafts- wie soziokulturelle, wirtschaftliche und politische Verantwortungsbereiche stark gemacht, die eine neue Integration aller Lebensbereiche, Chancengleichheit für alle und den sozialen Zusammenhalt berühren. *Professionspolitische Folgerungen* werden aber (noch) nicht daraus gezogen. Stattdessen finden sich ambivalente Impulse zwischen Sichtbarmachung beziehungsweise Anerkennung erwachsenenpädagogischer Leistungen und standardisierter Effizienzkriterien.<sup>13</sup>

Mit der bildungspolitischen Verabschiedung des „European Qualifications Framework for Lifelong Learning“ (EQF/EQR) vom Europäischen Parlament und Rat (2008) wurde ein Referenzmodell entwickelt, das unter anderem das Ziel verfolgt, die Erleichterung der Akkreditierung bereits erworbener Kompetenzen sowie des nonformalen und informellen Lernens zu ermöglichen. Es geht um neue Formen des formalisierenden Umgangs mit erworbenem Wissen und Fähigkeiten zum Beispiel in Kompetenzbilanzierungsverfahren<sup>14</sup>. Dies ist für die Professionalisierungsfrage in der Erwachsenenbildung in zweifacher Hinsicht von Bedeutung: Die professionellen Akteure werden „Bilanzierer“ in den Verfahren und sind zugleich selbst „Bilanziererte“. Sie sind ebenso Gestaltende der Verfahren wie Objekte ihrer Implementierung beziehungsweise Umsetzung.<sup>15</sup> Kompetenzkataloge wie -bilanzierungsverfahren werden als eine „Querschnittsstrategie zu anderen Professionalisierungsstrategien in der Erwachsenenbildung“ verstanden. *Kompetenzbilanzierungsverfahren* können genutzt werden, um Transparenz und Aufklärung über professionelles Handeln zu erreichen – so können sich für

„European Qualifications Framework for Lifelong Learning (EQF/EQR)“: Das Ziel des EQF ist die Schaffung eines europäischen Übersetzungssystems für das Niveau von Qualifikationen und die zu ihnen hinführenden Bildungsgänge (EU-Kommission 2005). Im EU-Arbeitsprogramm zu einem Europäischen Qualifikationsrahmen zum lebenslangen Lernen entstanden neue Perspektiven für einen europäischen Berufsbildungsraum. Diese werden als Begründungen für einen intermediären Beschäftigungssektor im EQF (European Qualifikation Framework) und ECVET (European Credit Transfer for Vocational Education and Training) gebündelt (vgl. Sellin 2005; EU-Kommission 2005).



die „Bilanzierenden“ auch neue, individualisierte Zugangswege in (erwachsenenpädagogische) Tätigkeitsfelder eröffnen. Auf der anderen Seite wird für die „Bilanzierenden“ die pädagogisch professionelle Leistung hermeneutischen Deutungswissens und mäeutischer Erschließung als Element professionellen Handelns entwertet.

Ein weiterer politischer Impuls ist die Stärkung von (europäischen) Monitorings mithilfe von Indikatoren und Benchmarks.

Exemplarisch sind hier die großen Studien zur Partizipation in der Erwachsenenbildung zu nennen, wie der „Adult Education Survey“ (AES) als Nachfolger des nationalen „Berichtssystems Weiterbildung“ (seit 1979) oder das „PISA für Erwachsene“ im „Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC)“. Die finanzstarke Förderung von Monitoringsystemen wird laut Europäischer Union (2011) damit begründet, dass bei der „Umsetzung des Aktionsplans“ eine auf „fundierten Grundlagen beruhende Politikgestaltung im Erwachsenenbildungsbereich (...) umfassende und vergleichbare Daten über alle Schlüsselaspekte der Erwachsenenbildung“ sowie „effiziente Überwachungssysteme“ benötigt.<sup>16</sup> Um die Ergebnisse lesen und in bildungspolitisches wie professionelles Handeln übersetzen zu können, wird zugleich eine neue Form hermeneutischer Kompetenz und umfassenden Grundlagenwissens über Weiterbildung nötig (das ist allerdings in den EU-Papieren nicht beschrieben).

Die Europäische Union argumentiert nicht professionspolitisch. Andererseits verlangt der Nachfrage- und Angebotsmodus in der Erwachsenen-

bildung geradezu danach, dass es zum Beispiel ein Monitoring zu den Angebotsstrukturen der Organisationen gibt, damit die Veränderungen oder Unbeweglichkeiten in den Angeboten sichtbar werden und Gegenmaßnahmen beziehungsweise Unterstützungsmaßnahmen ergriffen werden können. Professionelles Handeln benötigt diese Wissensbasis, um übergreifend und langfristiger – bezogen auf die einzelne Organisation – argumentieren zu können und pädagogisch planungsfähig zu sein. Wo aber entsprechende *Kompetenzen für pädagogisch begründetes Planen* nicht erworben oder abgefragt werden, verlieren die Organisationen die Individuen und die konkreten Nutzungszusammenhänge aus den Augen und können nicht mehr als unabhängige Seismografen operieren,<sup>17</sup> sondern reagieren lediglich ad hoc oder trendgesteuert.

Professionelles Handeln in Institutionen verlangt die Generalisierungsfähigkeit von erwachsenenpädagogischem Handeln unter zeitdiagnostischen Ansprüchen (Stichwort: demografischer Wandel und die Notwendigkeit zur komplexen Interpretation) – aber ebenso die Erfassung der Spezifik bei den Trägern.

**Evidenzbasierte Praxis:** Ziel ist es, durch eine indikatorengestützte Bildungsberichterstattung (Monitoring) auf der Grundlage von empirisch gesichertem Wissen (evidenzbasiert) zu der Benennung von Zieldimensionen und Interventionsfeldern zu gelangen (z. B. für bildungspolitische Entscheidungen).

<sup>14</sup> Vgl. E. Gruber/G. Wiesner (Hrsg.): *Erwachsenenpädagogische Kompetenzen stärken. Kompetenzbilanzierung für Weiterbildner/innen*. wbv, S. 23–42.

<sup>15</sup> Vgl. dazu kritisch S. Schmidt-Lauff/A. Lehmann (2012): *Entwicklungsstränge im Professionalitätsverständnis – eine reflexive Positionierung zu gegenwärtigen Kompetenzbilanzierungsverfahren*. In: E. Gruber/G. Wiesner (Hrsg.): *Erwachsenenpädagogische Kompetenzen stärken. Kompetenzbilanzierung für Weiterbildner/innen*. wbv, S. 23–42.

<sup>16</sup> Interessant ist hier, wie z. B. Landesregierungen auf solche Programmatiken reagieren: So hat die Sächsische Landesregierung im Rahmen des europäischen Adult Education Survey 2012 zur Untersuchung der Weiterbildungsbeteiligung eine sogenannte Länderzusatzstudie „Weiterbildung in Sachsen 2012“ in Auftrag gegeben. Diese Vorgehensweise ermöglicht die Verwendung der Ergebnisse der „sächsischen Studie“ in Bildungskonzeptionen wie z. B. im „Entwurf Sächsische Weiterbildungskonzeption“

### III. Wie können Entwicklungen professionsverantwortlich gestaltet werden?

Für die Zukunft wird die *Stärkung eines wertgebundenen Professionsdiskurses* wichtig sein, in dem die Selbstaufklärung, Selbstbestimmung und professionelle Autonomie im Mittelpunkt stehen. Unterstützen kann dies die Wissenschaft und ihre Fachdisziplin in der *professionsbezogenen Anwaltschaft* gegenüber praxeologisch-kompetenzorientierten Auflösungsdiskursen. Gegenwärtig zeigen nicht nur äußere Ökonomisierungs- und Verbetriebswirtschaftlichungstendenzen, sondern auch disziplinäre Entwicklungen problematische Ansätze und Überlegungen zur *generellen Aufgabe des Konzepts Professionalität*.<sup>18</sup> Diesmal nicht als Resignation aufgrund nicht gelingender Strukturentwicklung wie in den 1980er-Jahren (Stichwort „Ende der Professionalisierung“), sondern als notwendige Überwindung des Konzepts Professionalität aufgrund moderner Strukturerefordernisse (Stichwort „funktionale Differenzierung“).

*Wissenschaft und Erwachsenenbildungspraxis* könnten gemeinsam die bildungspolitische Emphasisierung von Standardisierung (Kompetenzbilanzierung bis Monitoring) begrenzen durch ihre Inanspruchnahme „professionsverantwortlicher Interpretationshoheiten“. Sie können so eine moderne Zuschreibung von professionellen Kompetenzen als praxisrelevante, interpretative Fähigkeit darstellen. Dies erfolgt reflexiv und auf der Basis wissenschaftlichen Wissens von der Mikro- bis zur Makroebene. Für die Professionalisierungsentwicklung wird deshalb auch eine *Forschung* wichtiger sein, die eben dieses Wechselverhältnis aus Strukturveränderung, politischer Einflussnahme, institutionellen Reaktionen und beruflichem Selbstverständnis thematisiert und unterstützt. Vor allem, wenn aus Sicht der professionellen Akteure „das berufliche Selbst und seine Entwicklung als zentrale Kernkompetenz gewertet wird“ und dazu „Möglichkeitenräume wie Freiheitsgrade“ für kritisch-reflexives Denken nötig sind.<sup>19</sup>

(2013) in der Hoffnung, die Vergleichbarkeit mit nationalen und internationalen Untersuchungsergebnissen zur Weiterbildungsbeteiligung zu sichern. Nötige Interpretationsleistungen, um zu einem strategisch komplex begründeten, zukunftsorientierten bildungspolitischen Handeln zu kommen, sind darin nicht vorgesehen.

<sup>17</sup> Vgl. S. Schmidt-Lauff/W. Gieseke (2013).

<sup>18</sup> Vgl. S. Schmidt-Lauff/W. Gieseke (2013). Verlag 2013 (im Erscheinen).

<sup>19</sup> Vgl. Egetenmeyer/Schüßler (2012), S. 23.

# Professionsentwicklung unter dem Diktum „gesellschaftlichen Wandels“ – eine Gegenrede

Es ist ein klassisches wissenschaftliches Verfahren – und sogar pädagogisch inspiriert –, die Perspektive wissenschaftlicher Reflexionen nicht zu verhehlen, sondern auch selbst zu reflektieren. Besonders angesichts der aktuellen Diskussionen über mögliche Professionsentwicklungen der Erwachsenenbildung scheint es mir wichtig, die jeweiligen Erkenntnisinteressen nicht aus den Augen zu verlieren.

Meine Perspektivenwahl ist mitbestimmt durch gewisse generationell-mentale Vorerfahrungen einerseits und durch bestimmte beruflich-soziale Einstellungen andererseits. Von diesen Prämissen aus werde ich im Folgenden zwei aktuelle wissenschaftliche Veröffentlichungen diskutieren, die den organisationalen Aspekt der Professionsentwicklung in den Vordergrund stellen. Abschließend möchte ich einige historisierende Sichtweisen skizzieren, die helfen können, mit aktuellen Trendsettern etwas flexibler, besonnener, kritischer umzugehen.

## I. Berufsbiografische Vorbemerkungen

Die gesellschaftlichen Wandlungsprozesse und ihr Durchschlag auf Fragen der Professionsentwicklung werden von einem 60-jährigen Erwachsenenpädagogen in der Regel unter anderen Reflexionsparametern wahrgenommen, als dies bei Jüngeren der Fall ist. In gewissem Sinne ist es für Ältere leichter und erfüllt sogar die Erwartung der Jüngeren, sich in einem eher warnenden Duktus zu äußern. Für die Jüngeren hingegen ist es leichter und erfüllt wiederum sogar die Erwartung der Älteren, jene notwendig erscheinenden Anpassungsprozesse vorwegnehmend zu prognostizieren oder zu beforschen, denen man in seiner eigenen noch bevorstehenden beruflichen Zukunft unterworfen sein soll.

Ein Indiz für die affirmative Tendenz der pädagogischen Profession insgesamt ist die Propagierung einer zunehmenden „Pädagogisierung aller gesellschaftlichen Teilbereiche“, die dann auf das pädagogische Feld als zunehmende Arbeitsteilung zwischen Bildungsmanagement, Lehrenden und Verwaltung rückwirkt und hoffnungsfroh ausgerichtet wohl eine neue Form „organischer Solidarität“ bewirken soll.<sup>1</sup> Ein zweites Indiz für eine affirmative Gesamttendenz sehe ich in der verbreiteten Vermarktlichung von Bildungsangeboten, die selbst in aktuellen gewerkschaftsnahen Studien als alternativlos vorgestellt werden, sodass dann der beob-

achtete „Eigensinn von Lehrenden“ nur noch als eine Art Puffer wirken kann.<sup>2</sup> Auf beide indizierte Veröffentlichungen möchte ich kurz eingehen, denn sie sind aussagekräftig für die Rahmung der aktuellen wissenschaftlichen Debatten über die Zukunft der Profession „Erwachsenenbildung“.

Die zweite biografische Einschränkung, die ich hier mitreflektieren möchte, ist beruflich-sozialer Natur, denn dieser Aufsatz ist aus der privilegierten Position eines heute relativ autonom arbeitenden Wissenschaftlers, dessen Arbeitsschwerpunkt in der historischen Forschung und dabei immer auch in der Darstellung der Professionsgeschichte liegt, entstanden. Vom Studium her bin ich Politik- und Literaturwissenschaftler, der in früheren Jahren oft in prekären Arbeitsverhältnissen in Projekten und Seminaren der Erwachsenenbildung gearbeitet hat und deshalb sowohl das intellektuelle Engagement als auch die Nischenexistenz von Erwachsenenpädagoginnen und -pädagogen kennt. Auch das prägt den Zugang zum Thema.

So werde ich im Folgenden drei mittlerweile schon historisch gewordene Positionen zum professionellen pädagogischen Handeln von Herman Giesecke skizzieren, in denen die *Einheit der Pädagogik*, die *Pluralität fachlicher Voraussetzungen* und das *berufliche Durchgangsstadium, das erwachsenenpädagogische Berufstätigkeit auch bedeuten kann*, betont werden. Und ergänzen werde ich dies mit einem Hinweis auf *autodidaktisches Lernen* als zentralem Motor der Erwachsenenbildung und ihrer sozialen Funktion im Sinne von Karl Heinz Flechsig, für den das Mitlernen und Selberlernen von Lehrenden zentral war.

## II. Organisationale Aspekte erwachsenenpädagogischen Handelns

Ein aktueller Beitrag von Rudolf Tippelt und Dieter Nittel zur Würdigung der wissenschaftlichen Lebensleistung von Prof. Dr. Günther Böhme hat den Titel „Arbeitsteilung im pädagogisch organisierten System lebenslangen Lernens. Zur Aktualität Émile Durkheims“.<sup>3</sup> In folgender Weise wird hier das Er-

Dr. Klaus Heuer



Wissenschaftlicher Mitarbeiter  
Deutsches Institut für  
Erwachsenenbildung  
Leibniz-Zentrum für  
Lebenslanges Lernen  
e. V. Bonn  
E-Mail: heuer@die-  
bonn.de  
www.die-bonn.de

<sup>1</sup> In diesem Sinne verstehe ich einen aktuellen Beitrag von Rudolf Tippelt und Dieter Nittel in den Hessischen Blättern der Erwachsenenbildung (2/2013): R. Tippelt/D. Nittel: Arbeitsteilung im pädagogisch organisierten System lebenslangen Lernens. Zur Aktualität Émile Durkheims. S. 145–162.

<sup>2</sup> K. Lohr/T. Peetz/R. Hilbrich (2013): Bildungsarbeit im Umbruch. Zur Ökonomisierung von Arbeit und Organisation in Schulen, Hochschulen, Weiterbildung. Hamburg.

<sup>3</sup> R. Tippelt/D. Nittel (2013): Arbeitsteilung im pädagogisch organisierten System lebenslangen Lernens. Zur Aktualität Émile Durkheims. In: Hessische Blätter der Erwachsenenbildung 2/2013.

<sup>4</sup> Ebd., S. 159.

gebnis des Aufsatzes zusammengefasst und in Beziehung zu G. Böhmes bleibenden Verdiensten für die Geschichte der Pädagogik gestellt:

„Die Erziehungswissenschaft benötigt einen zeitgemäßen Begriff von Arbeitsteilung, um das soziale Miteinander der pädagogisch Tätigen im pädagogisch organisierten System des lebenslangen Lernens über die formalisierten Kooperationsformen besser zu erfassen. Die von Günther Böhme repräsentierte Richtung der geisteswissenschaftlichen Erziehungswissenschaft ist durch die Verankerung des hermeneutischen Paradigmas in unserer Disziplin tradiert worden und spielt bei der Neuinterpretation der Klassiker eine strategisch wichtige Rolle.“<sup>4</sup>

Obwohl scheinbar nicht zum Thema passend, muss hier zunächst darauf hingewiesen werden, dass G. Böhme für eine geisteswissenschaftliche Tradition steht, die eine – historisch fatal gewordene – Überhöhung des Bildungsbegriffs beschwört, statt nach dessen sozialen Funktionen in unterschiedlichen historischen Kontexten zu fragen.<sup>5</sup> Die Art, wie diese Position von R. Tippelt und D. Nittel eingemeindet und in einen „strategischen“ Kontext gestellt wird, ist argumentativ anzufragen und liegt quer zur bisherigen historischen Betrachtungsweise. Wie kommt man von einer tendenziell affirmativen Überhöhung von historischen Bildungsverständnissen bei Böhme zu Überlegungen der organisationalen Neubestimmung professionellen pädagogischen Handelns? Was hat die Neuinterpretation des soziologischen Klassikers É. Durkheim mit

der Eingemeindung G. Böhmes als Klassiker der geisteswissenschaftlichen Pädagogik zu tun? Wie und besonders warum soll der Empiriker É. Durkheim mit dem Hermeneutiker G. Böhme versöhnt werden? Um welche „strategische Rolle“ handelt es sich hier? – Die Autoren des Artikels versuchen zu begründen, dass eine zeitgemäße Arbeitsteilung im pädagogisch organisierten System des lebenslangen Lernens notwendig sei. Sie tun das auf zweierlei Weise: zum einen, indem sie den gesellschaftlichen Bedeutungszuwachs der Pädagogik, „die Pädagogisierung aller Lebensbereiche“ im Sinne eines Selbstregulations- und Befriedigungsmodus, quasi schon als vollzogen ausmalen; zum anderen diagnostizieren sie einen Professionalisierungsschub, der von den Beschäftigten in der Erwachsenenbildung eine zunehmende Ausdifferenzierung und Spezialisierung in unterschiedliche Arbeitsfelder verlangt, die nur arbeitsteilig und eben hoffentlich im Sinne einer „organischen Solidarität“ vonstattengeht, so wie es eben É. Durkheim vor 100 Jahren prognostizierte. Beide Diagnosen können nun professionsbezogen als Mutmacher gelesen werden und als Versuche, die Zukunft der Profession zu antizipieren, um die Zunft der Erwachsenenpädagogen strategisch so aufzustellen, dass sie von dem gesellschaftlichen Wandel profitiert. Das ist ambitioniert, doch dabei wird auch viel Unhinterfragtes eingespielt.

An dieser Stelle will ich mich auf eine Kritik des zweiten Aspekts beschränken: Was also heißt „organische Solidarität“? Inwieweit ist das noch eine idealistische Position, da sie rein ökonomische Antriebskräfte und deren Imprägnierung von Arbeitsorganisation zu wenig beachtet? – Bei R. Tippelt und D. Nittel erscheint die „organische Solidarität“ wie eine natürliche Ressource, die in den gesellschaftlichen Prozess zunehmender und sich wandelnder Arbeitsteilung einzubringen ist.<sup>6</sup> Jedoch, wie brüchig und unentschieden diese Prozesse real sind, lässt sich anschaulich an anderen zunehmend arbeitsteilig aufgestellten Berufen zeigen. Dort geht es in der Regel um neue Dis-

<sup>5</sup> G. Böhme/H.-E. Tenorth (1990): Einführung in die historische Pädagogik. Darmstadt.

<sup>6</sup> So schreiben R. Tippelt und D. Nittel: „Fortschreitende Differenzierung und Arbeitsteilung begünstige die Entwicklung von organischer Solidarität – so É. Durkheim (...) – zwischen den Mitgliedern einer Gesellschaft, weil in modernen Gesellschaften die Lebensweisen und -verhältnisse der Menschen auf einer hohen Heterogenität beruhen. Dieser soziale Wandel erzwingt geradezu Sozialisation und intendiert moralische Erziehung zur Aufrechterhaltung gesellschaftlicher Solidarität und diese werde dann zu einer wichtigen Aufgabe pädagogischer Berufe – anfangs insbesondere der Erzieher und Lehrer“ (R. Tippelt/D. Nittel [2013]: Arbeitsteilung im pädagogisch organisierten System lebenslangen Lernens. Zur Aktualität Émile Durkheims. In: Hessische Blätter der Erwachsenenbildung 2/2013, S. 153).



tinktionen und Einsparungen, fortlaufend werden Gewinner und Verlierer produziert, von einer neuen Solidarität lässt sich nichts nachweisen. Warum es die heutigen Erwachsenenpädagoginnen und -pädagogen sein sollen, die jene Solidarität erreichen können, und was genau deren besondere Kennzei-



chen sind, bleibt ungeklärt. Nach Auffassung von É. Durkheim sowie von R. Tippelt und D. Nittel kommt jedenfalls der gesamten Pädagogik, auch der Bildung im Erwachsenenalter, die Aufgabe zu, im Rahmen einer „moralischen Erziehung zur Aufrechterhaltung gesellschaftlicher Solidarität“ beizutragen.<sup>7</sup> Woher ist dieser Auftrag aber zu nehmen? Wer erteilt dazu mit welchen Zielkoordinaten die Lizenz? Und wie lassen sich die daraus sich ergebenden Aufgaben inhaltlich füllen und von Erwachsenenpädagogen realisieren? – Dazu sind im Text keine Aussagen zu finden. Leider überhöhen die Autoren hier die Erwachsenenpädagoginnen und -pädagogen in ihrer gesellschaftlichen Funktion, die real von betriebswirtschaftlichem Organisationskalkül und prekären Arbeitsverhältnissen bestimmt ist. Allerdings:

Politischen Macht- und Interessenfragen sowie einseitig bestimmten Aushandlungsprozessen lassen sich keine pädagogisierenden Postulate entgegenstellen. Dies bedeutet nicht nur eine Überhöhung, sondern vielmehr auch eine Überforderung der Erwachsenenpädagogik.

Nur in diesem Sinne sind die rezipierten Positionen anschlussfähig an die von G. Böhme vertretenen Klassiker der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, welche nämlich unter der Hand genau solche Horizonte gut bediente.

Dagegen wäre dafür einzutreten, dass die Erwachsenenpädagogik intensiver gegen Selbstverständlichkeiten aufbegehrt und sich für einen demokratischeren und reflektierteren Ausgestaltungsprozess neuer Strukturen der Arbeitsorganisation einsetzt.<sup>8</sup>

### III. Vermarktlichung erwachsenepädagogischen Handelns

Autorinnen und Autoren einer von der gewerkschaftsnahen Hans-Böckler-Stiftung jüngst veröffentlichten Fallstudie fanden heraus, dass eine zunehmende Ausdifferenzierung der pädagogischen Handlungsfelder im Bildungsbereich unter marktwirtschaftlichen Rahmenbedingungen im Gange ist und weiter bevorsteht. Das heißt, dass Bildungsverwaltung, Bildungsmanagement und pädagogisches Personal künftig separater und zunehmend konkurrierender agieren werden. Insbesondere in Weiterbildungseinrichtungen mit hierarchischen Strukturen bedeutet dies dann eine Vorrangstellung des Bildungsmanagements und damit verbunden eine wachsende Standardisierung mittels Lehrmaterialien, Kompetenzmodulen oder Lernplattformen. Auch die Rolle des pädagogischen Personals wird sich verändern, laut den Befunden der Studie im Sinne folgender Stichworte: Standardisierung der Lehrprozesse, steigende sozialpädagogische Aufgaben, geringerer Wert von fachbezogenen Kompetenzen, steigende pädagogisch-didaktische Anforderungen, Individualisierung des Lernens ... Und hinzu kommt noch aufgrund stärker werdender Organisationsinteressen: geringere Mitsprache in der Organisation, Stärkung der Steuerung durch das Management, Flexibilisierung der Arbeitsverhältnisse, Entgrenzung von Arbeit und Leben ... Resümierend schreiben die Autorinnen und Autoren:

„Das neue Leitbild der Lehrenden in der Weiterbildung, ihre ‚neue Rolle‘ ist vom Unternehmen/Auftraggeber definiert (...) Damit werden ihre professionellen Spielräume in der Interaktion mit den Teilnehmer/innen beschränkt. Fachliches Wissen wird durch (sozial)pädagogische Anforderungen überlagert. In den Arbeitsorientierungen gerät der

<sup>7</sup> Ebd.

<sup>8</sup> Etwa im Sinne von H. Flechsig, der die soziale Funktion des Lernens so umschrieb: „Nicht nur die Anpassung an bereits erfolgte Veränderungen der natürlichen, kulturellen und beruflichen Umwelt, sondern auch die Vorwegnahme künftiger Entwicklung zur Katastrophenabwehr und zur Sicherung der Lebensgrundlagen soll gleiche Bedeutung haben“ (K.-H. Flechsig [1990]: Ebenen didaktischen Handelns in der Weiterbildung. In: Grundlagen der Weiterbildung. Praxishilfen. Kapitel 5.10, Loseblattsammlung, Neuwied, S. 2).

<sup>9</sup> K. Lohr/T. Peetz/R. Hilbrich (2013): Bildungsarbeit im Umbruch. Zur Ökonomisierung von Arbeit und Organisation in Schulen, Hochschulen, Weiterbildung. Hamburg, S. 237.

professionelle Anspruch in Konflikt mit ‚marktlich‘ vermittelten Anforderungen, denen man letztlich nur unter Preisgabe des Anspruchs auf gute Arbeit eigensinnig widerstehen kann.“<sup>9</sup>

Indes, der sogenannte „Eigensinn“ umfasst hier nicht nur hohe Ansprüche an die Qualität der eigenen Bildungsarbeit, sondern auch noch die Abwehr von überbordenden Anforderungen, zudem die Kritik an der Politik der Arbeitsagentur und auch gleich noch den Aufbau gemeinschaftlicher Koordinationsformen auf ausführender Ebene – freilich ohne konflikthafte Auseinandersetzung mit der Geschäftsleitung. Außerdem werden die Wurzeln des Begriffs „Eigensinn“ als Kategorie kritischen Denkens, wie er etwa in E. P. Thompsons Arbeiten zur Geschichte der Arbeiterbewegung<sup>10</sup> oder bei Oskar Negt und Alf Lüdtke<sup>11</sup> angelegt ist, nicht aufgeführt, Herausforderungen einer womöglich fruchtbaren Aktualisierung bleiben unbenannt.

Derzeit scheint „Eigensinn“ eine individuelle und subversive Handlungsstrategie, eine immer noch funktionierende Ressource gegen die Vermarktlichung des Bildungsbereichs zu sein. Dieser wird von einer „Entsubjektivierung“<sup>12</sup> der Arbeit bestimmt, die teilweise schon gut abzusehen ist. Eine starke gewerkschaftliche Interessenvertretung insbesondere des lehrenden pädagogischen Personals, die als mögliche politische Gegenstrategie sinnvoll erscheint, wird systematisch konterkariert durch den Anspruch des lehrenden pädagogischen Personals auf „Selbstvertretung der Interessen“<sup>13</sup>. Lohr, Peetz und Hilbrich schlagen zur Lösung der sich anbahnenden organisationalen Probleme und Ungleichgewichte lediglich vor:

„Eine Professionalisierung des Managements von Bildungseinrichtungen mit der gleichzeitigen Respektierung und Erweiterung der Selbst- und Mitbestimmungsrechte sowie mit informellen sachverständigen Partizipationsformen und Mitbestimmungsmöglichkeiten (...) zu verbinden.“<sup>14</sup>

Wie aber die unterschiedlichen Perspektiven nicht nur vermitteln, sondern auch in ihrer Geltungskraft institutionell absichern lassen, bleibt ungeklärt und letztlich wohl illusionär.

#### IV. Historische Perspektiven erwachsenenpädagogischer Professionalität

In den klassischen Schriften zur Professionalität der Erwachsenenbildung (z. B. Wilhelm Flitner 1921 und Erich Weniger 1952) spielen die „*verstandenen beruflichen Erfahrungen*“ und das „*Charisma der Lehrenden*“, das sich aus ihrem intellektuellen Engagement und sozialen Bestrebungen speist, eine zentrale Rolle. Die Lehrenden sollen sich ihren eigenen Bildungsprozess transparent machen und davon ausgehend sich in der Interaktion mit den Lernenden weiterbilden. Diese Traditionslinie war von der Mitte des 18. Jahrhunderts bis zu Wolfgang Schulenburgs Plädoyer für die Hauptberuflichkeit von 1972<sup>15</sup> bestimmend. Bis zu diesem Zeitpunkt überwog deutlich die Skepsis gegenüber einer universitär geprägten (Erwachsenen-)Pädagogik. Zugleich betonten diese Vertreter die Pluralität der beruflichen Zugänge und auch den nebenberuflichen Charakter von Erwachsenenbildung als ein berufliches Durchgangsstadium. Die folgenden zwei Zitate von Hermann Giesecke unterstreichen, wie bedeutend diese Ausrichtung auch weiterhin für die allgemeine Pädagogik war. Es heißt:

„Dieser Wechselprozess zwischen Handeln einerseits und dem Repertoire, aus dem das Handeln seine Inhalte bekommt, andererseits ist offensichtlich umso produktiver, je substanzieller das Repertoire sich erweitern und differenzieren kann (...) Reflektieren heißt also grundsätzlich, die eigene Lebensgeschichte weiterhin als eine Bildungsgeschichte anzusehen.“<sup>16</sup> – „Die lebenslange Fixierung auf einen pädagogischen Teilberuf dagegen führt zur bloßen Routine und zur geistigen Unbeweglichkeit.“<sup>17</sup>

In gewisser Weise kehren diese Positionen aktuell auch wieder. So berichteten auf der diesjährigen Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE zwei Mitarbeitende der Bertelsmann Stiftung erste Arbeitshypothesen eines Projekts, das Reformvorschläge zur Weiterentwicklung der Erwachsenenbildung entwickelt. Im Rahmen dieses ambitionierten Vorhabens wird eine Zeitschiene zugrunde gelegt, die um 1800 startet, Zäsuren um 1900 und 1960 setzt und eben auch Prognosen für 2050 umfasst. Für 2050 wird zurzeit die prägnante Arbeitshypothese vertreten: „Personal rekrutiert sich aus der Avantgarde ohne pädagogische Qualifizierung, aber handlungspraktische Eignung.“<sup>18</sup>

<sup>10</sup> Edward Palmer Thompson (1963): *The Making of the English Working Class*. London.

<sup>11</sup> O. Negt/A. Kluge (1993): *Geschichte und Eigensinn*. Frankfurt a. M. In: A. Lüdtke (1993): *Eigen-Sinn, Fabrikalltag, Arbeitererfahrungen und Politik im Kaiserreich*. Hamburg.

<sup>12</sup> K. Lohr/T. Peetz/R. Hilbrich (2013): *Bildungsarbeit im Umbruch. Zur Ökonomisierung von Arbeit und Organisation in Schulen, Hochschulen, Weiterbildung*. Hamburg, S. 244.

<sup>13</sup> Ebd., S. 249.

<sup>14</sup> Ebd., S. 259.

<sup>15</sup> Wolfgang Schulenburg u. a. (1972): *Zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung*. Braunschweig.

<sup>16</sup> Hermann Giesecke (1987): *Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns*. Weinheim, S. 37.

<sup>17</sup> Ebd., S. 139.

<sup>18</sup> M. Fischer/M. Noack: *Wo ein Wille ist, ist nicht immer ein Weg – Ein strategischer Blick auf das Gelingen und Scheitern zentraler Reformprogramme der Erwachsenenbildung*, Vortrag mit Powerpointpräsentation auf der Sektionstagung Erwachsenenbildung der DGfE in Magdeburg 2013, unveröffentlicht.

Dieser Auffassung nach kehrt also im Jahr 2050 unter veränderten Vorzeichen etwas wieder, was schon einmal um 1800 maßgeblich war. Doch waren es um 1800 – was in den Ausführungen unterschlagen wurde – von der Aufklärung geprägte und auf soziale Nützlichkeit ausgerichtete Philanthropen, die sich für Volksbildung engagierten. In der Zukunft nun soll es eine nicht näher sozial und mental bestimmte „Avantgarde“ sein, die diese Aufgabe – ohne ausgewiesene soziale Funktion – übernimmt. Damit unterschlägt die Arbeitshypothese des Projekts der Bertelsmann Stiftung die Spezifität des jeweils Historischen; allerdings wäre es aus einem ernst gemeinten historischen Blickwinkel durchaus möglich, hier kritische Distanz gegenüber dem gesellschaftlichen Wandel zu gewinnen. Dazu aber sind die historischen Traditionslinien wieder aufzugreifen. Historiografisch betrachtet waren die Erwachsenenpädagoginnen und -pädagogen lange Zeit ein berufliches Rollenmodell des auf Demokratisierung und soziale Nützlichkeit ausgerichteten gesellschaftlichen Wandels. Diese Zuschreibung war zwar immer auch ein ideologisches Konstrukt, aber in gewisser Weise auch eine Orientierung und eine Entwicklungschance. Es forderte vom pädagogischen Personal eine hohe autodidaktische Selbstlernkompetenz, einen stark erfahrungsorientierten Vermittlungsansatz und die passgenaue Ausrichtung der jeweiligen Themenstellungen an ihrer sozialen Relevanz. Mittlerweile ist dieses ambitionierte Projekt verloren gegangen, es ist den Kämpfen um gesellschaftliche Anerkennung und Wertschätzung, gewerkschaftliche Stellvertretung oder auch (be-



rufs-)ständische Etablierung gewichen. Doch im Hinblick auf Professionsentwicklungen zeigt sich, wie reflexiv inspirierend und praktisch subversiv eine *sozial-lebenspraktische Nützlichkeit der Lernangebote*, eine *soziale Funktion der Erwachsenenbildung* sowie ein *vorbildhaftes Rollenmodell der Lehrenden* sein kann. Dieses Terrain heute, angesichts zunehmend ökonomisch bestimmter Prämissen, erneut zu besetzen bedeutet vor allem, die (beruflichen) Übergänge, denen immer mehr Menschen unterworfen sind, nicht bloß als Gegenstand der Erwachsenenbildung, sondern auch als Bewältigungsaufgabe der dort Beschäftigten ernst zu nehmen. In guter Tradition wäre eine professionell individualisierte Personalberatung und -förderung als primäres internes Aufgabenfeld der Träger auf die Agenda zu setzen.

# Das Dilemma als Chance? – Zum Professionalisierungsdiskurs in der Evangelischen Erwachsenenbildung

In memoriam Prof. Dr. Jörg Knoll

Andreas Seiverth



Bundesgeschäftsführer der Deutschen Evangelischen Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung e. V. (DEAG)  
E-Mail: a.seiverth@deae.de  
www.deae.de

## I. Erwachsenenbildung im Zeichen „wissenschaftlicher Dauerbeobachtung“

Einen „PISA-Schock“ werden die am 8. Oktober 2013 veröffentlichten Ergebnisse der PIACC-Studie<sup>1</sup>, die der deutschen erwachsenen Bevölkerung zwischen 16 und

65 Jahren beim Lesen, Rechnen und im Umgang mit dem PC im Durchschnitt „nur Mittelmaß“ bescheinigen, nicht auslösen. Das dürfte auch daran liegen, dass bereits vor zwei Jahren die sogenannte „leo. – Level-One Studie“<sup>2</sup> 7,5 Millionen Erwachsene in Deutschland als „funktionale Analphabeten“ klassifizierte und schon damals beanspruchte, die Felder der Erwachsenenbildung durch empirische Bildungsforschung grundlegend zu ändern. Sie fing damit den potenziellen „Schockeffekt“ der PIACC-



Erwachsene lernen Lesen und Schreiben.

Studie gleichsam vorab auf, und auch angesichts von etwa 17,5 % der Erwachsenen, die beim Lesen nur die unterste Kompetenzstufe erreichen, blieb das Presseecho verhalten.

In wissenschafts- und bildungspolitischer Perspektive sind die genannten Studien der deutlichste Ausdruck eines Paradigmen- und Strategiewechsels, durch den Begriffe, Inhalte und öffentliche Anerkennung von institutioneller Bildung im Erwachsenenalter von empirischen Forschungsergebnissen abhängig werden. Einrichtungen der Erwachsenenbildung sind im Ganzen – nicht nur punktuell in Hinblick auf Zielgruppen – einer „wissenschaftlichen Dauerbeobachtung“<sup>3</sup> ausgesetzt, wodurch Lernorganisationsleistungen doku-

mentiert beziehungsweise politischer Handlungsbedarf identifiziert wird. So soll den Akteuren, die das „System oder Feld der Erwachsenen- und Weiterbildung“ bestimmen, ein „steuerungsrelevantes Wissen zur Verfügung“<sup>4</sup> gestellt werden, mit dessen Hilfe sie die Frage „Was soll ich tun?“ adäquater beantworten können.

Aus der Perspektive Evangelischer Erwachsenenbildung ist zunächst die PIACC-Studie selbst, also *ihr professionstheoretisch reflektiertes Aufgaben- und Selbstverständnis*, von erheblicher Bedeutung. Denn in Studien wie PIACC und leo. werden implizit die Prämissen und die Legitimität des anspruchsvollen Konzepts lebenslangen Lernens verhandelt. So lassen sich die Ergebnisse der PIACC-Studie in politischen Diskussionen über die Erwachsenen- und Weiterbildung nutzen – um nicht zu sagen: missbrauchen –, um für eine zunehmend exklusive, auf eng zugeschnittene Zielgruppen begrenzte Förderung zu votieren. Damit Trägerorganisationen der öffentlichen Erwachsenen- und Weiterbildung derartigen Vorstößen entgegentreten und sich mehr „auf Augenhöhe“ mit der Autorität empirischer Bildungswissenschaften auseinandersetzen können, müssen sie verstärkt Anstrengungen unternehmen, ihr eigenes professionelles Selbstverständnis und die dadurch begründete Praxis deutlicher zu artikulieren und zum Gegenstand wissenschaftlicher Forschungen zu machen.

Zu diesem Zweck wird hier der Diskurs um Professionalität und Professionalisierung in der Deutschen Evangelischen Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (DEAE) skizziert. Durch den methodischen Rückgriff auf eine *professionstheoretische Interpretation der durch Martin Luther initiierten Reformationsentwicklung* wird der Reflexionshorizont jedoch in historischer und systematischer Hinsicht erweitert mit dem Ziel, ein fundiertes Verständnis für das spezifische professionstheoretische Dilemma der Evangelischen Erwachsenenbildung zu entwickeln. Vor allem ist es der theologische Kerngehalt der Reformation, der relevant wird für eine nicht bloß reflexive, sondern auch kritische Professionstheorie. Zunächst also möchte ich – auch als kleinen Beitrag zur „Reformationsdekade“ – meine professionstheoretische Lesart der frühen Reformationstheologie Luthers darlegen.

<sup>1</sup> PIACC ist die Abkürzung von: Programme for the International Assessment of Adult Competencies.

<sup>2</sup> Vgl. <http://blogs.epb.uni-hamburg.de/leo/> (Zugriff am 18.10.2013)

<sup>3</sup> D. Nittel (2000): Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung. Bielefeld, S. 36

<sup>4</sup> J. Schrader/U. Zentner (2010): Weiterbildung im Wandel. In: DIE (Zeitschrift) I, S. 46–48, hier: S. 46

## II. Bußritual und reflexive Lebensführung

Nichts charakterisiert die das Leben der Menschen bestimmende Macht der Kirche zur Zeit Martin Luthers mehr als die Predigt der Buße und die institutionelle Macht, „die Sünden zu vergeben“. Gnade vor Gott und damit transzendenter Lebenssinn, individuelles Seelenheil, war nur zu erlangen durch Partizipation am „Gnadenschatz der Kirche“. Da der Kirche dieser Schatz unmittelbar von Gott übereignet und dadurch sie selbst sakramentalen Charakter angenommen hatte, verfügte sie über eine unerschöpfliche Gnadenquelle – professionstheoretisch gesprochen: Die Kirche verfügte über einen „Zentralwert“, ein von ihr monopolisiertes Gut, das zu verwalten ihr exklusives Mandat darstellte.<sup>5</sup> Luthers erste der 1517 veröffentlichten 95 Thesen, dass „unser ganzes Leben eine Buße sei“, konnte nur deshalb

ihre kritische Kraft gegenüber dem päpstlichen Machtanspruch entfalten, weil die Institutionalisierung des Bußrituals in einem konstitutiven und daher unauflösbaren Sinne mit der dogmatischen Lehre von der Sünde, der Taufe, der Kirche und der legitimen bischöflichen Autorität verbunden war.<sup>6</sup> Das Leben als permanente „Umkehr“ – so der griechische Wortsinn von „metanoia“ – zu führen ist die religiöse Formel für den Begriff „reflexiver Lebensführung“, der Chance und der Pflicht, das individuelle Handeln an normativen Prinzipien auszurichten. Luthers Kritik ist durch den Ablasshandel und der damit einhergehenden Monetarisierung und Ökonomisierung des Seelenheils zwar veranlasst, doch ihre eigentliche Berechtigung und historische Durchschlagskraft gewinnt sie aus der fundamentalen Kritik am kirchlichen Bußritual, an der päpstlichen Macht, „zu binden und zu lösen“.

Wirklich revolutionäre und kirchenspaltende Konsequenzen zog Luther aber erst drei Jahre nach

seinem Thesenanschlag, im *tatsächlichen Epochenjahr 1520*, mit seinen „parallel zum Ketzerverfahren und in Erwartung der Verurteilung in rascher Folge veröffentlichten (reformatorischen Kernschriften)“<sup>7</sup>: Einerseits hob er mit seiner Lehre „des allgemeinen Priestertums aller Getauften den substanziellen Unterschied zwischen „geweihten



Martin Luther

Priestern“ und den deshalb wiederum nicht zur Heilungsvermittlung befähigten „Laien“ auf; andererseits vollzog er eine „*theologische Ermächtigung der Laien zu eigenständiger Urteilsbildung und zur Überwindung der krisenhaften Missstände*“<sup>8</sup>. In der Kombination dieser beiden Grundsätze wird der sakramentalen Heilsanstalt Kirche ihr bis dahin inhärenter Erziehungs- und Vermittlungsanspruch entzogen. Luther bestreitet ihre Macht, über ein gelingendes und das bedeutete „Gott wohlgefälliges Leben“ zu bestimmen, beziehungsweise Verfehlungen „aufheben“ und „vergeben“ zu können.

Dies stellt „so etwas wie einen kirchenhistorischen Dammbuch dar“<sup>9</sup> und setzt idealerweise den einzelnen gläubigen Menschen unabhängig von seinem Geschlecht und sozialen Stand in unmittelbare und alleinige Verantwortung vor Gott. Erst in seinen reformatorischen Kernschriften aus dem Jahr 1520 hat Luther „die Gründe und Motive (entwickelt), nach denen *eine persönliche christliche Lebensführung zu gestalten und ein christliches Selbstverständnis in Freiheit und Bindung zu verwirklichen*, das bestehende Kirchtum zu erneuern, die überkommene Sakramentstheologie und -praxis von Grund auf zu verändern und das Papsttum zu reformieren sei“<sup>10</sup>. Luthers „Ermächtigung“ haben sich dann alle sozialen Gruppen und Stände der Reformationszeit in je spezifischer Weise zu eigen gemacht. Heraufbeschworen war damit die Kernfrage, „wer das maßgebliche Handlungs- und Entscheidungssubjekt der kirchlichen Neuerungen sein sollte, die kirchliche oder die politische Gemeinde, die weltlichen Obrigkeiten oder gar einzelne Aktionsgruppen be-

<sup>5</sup> Zum Begriff Mandat im Kontext der Professionstheorie vgl. D. Nittel (Anm. 3), S. 29–34

<sup>6</sup> Vgl. Reinhold Seeberg (1974): *Lehrbuch der Dogmengeschichte*. Bd. 1: Die Anfänge des Dogmas im nachapostolischen und altkatholischen Zeitalter. Darmstadt

<sup>7</sup> Thomas Kaufmann (2009): *Geschichte der Reformation*. Frankfurt, S. 267

<sup>8</sup> Ebd., S. 272. Hervorhebung von A.S.

<sup>9</sup> Ebd.

<sup>10</sup> Ebd., S. 267

sonders überzeugungsfester Christenmenschen“<sup>11</sup>. An der Interpretation dieser Konzeption von religiöser Autonomie wird das Schicksal der Reformation entschieden. Ein psychologischer Preis für diese neue religiöse Lebenspraxis war eine „ungeheure Vereinsamung“ des gläubigen Subjekts (Max Weber), die in der Gemeinschaft der „unter dem Wort Gottes versammelten Gemeinde“ zu kompensieren war. Innerhalb dieser theologischen Konstruktion einer autonomen Gemeinde kam lediglich „ordinierten“, mit einem besonderen Mandat versehenen, aber nicht „geweihten“ Pfarrern die spezifische Rolle zu, Gottes Wort stellvertretend für die Gemeinde auszulegen. Und an diese Deutungen soll dann die Lebenspraxis gebunden sein, die in der individuellen Lebensführung ebenso wie in der politischen Gestaltung der Gemeindeverfassung und darüber hinausgehend in der politischen Reform des Reiches ihren Ausdruck findet. Die spezifische Deutungskompetenz der Pfarrer ist rückgebunden an die wissenschaftliche Sprach- und hermeneutische Auslegungskompetenz, die an den neu gegründeten Universitäten, allen voran der in Wittenberg, zu erwerben war. Entscheidend ist aber, dass Luther nun jedem einzelnen Gläubigen unabhängig von Geschlecht und Stand sowie der Gemeinde als Kollektiv eine *Beurteilungspflicht und -kompetenz* in „allen Glaubensdingen“ zuspricht. Dass er diese Konsequenz (explizit auch in seinem ökonomiekritischen Text von 1524 „Von Kaufhandlung und Wucher“) aus der Heiligen Schrift, also aus der auch durch ihn wieder zur religiösen Autoritätsquelle schlechthin erklärten Wissens- und Deutungsbasis, folgern konnte, verdankte er seiner akademischen Würde als „Doktor der Theologie“ sowie seiner Reputation als Mönch des Augustinerordens.

In die theologisch begründete substanzielle Gleichberechtigung von Pfarrern und Gläubigen schreibt Luther mit seiner Restituierung der Autorität der Theologie als Wissenschaft und seiner reformatorischen Freiheitslehre gleichursprünglich ein Spannungsverhältnis ein. Dieses ermöglicht zwar die konsequente Professionalisierung des Pfarrerberufes, setzt aber der Professionalisierung des Erwachsenenbildungsberufes systematische Grenzen. Dieses hier in Umrissen formulierte professionstheoretisch begründete Dilemma liegt auch dem „Kampf um Anerkennung“ (Axel Honneth) zugrunde, der die Evangelische Erwachsenenbildung seit ihrer formal-

genständigen Konstituierung durch die politischen Ländergesetze begleitet.

### III. Ambivalenzen des Selbstverständnisses: Bildung im Erwachsenenalter zwischen gesellschaftlicher Notwendigkeit und „diakonischem Auftrag“

Zu erinnern ist nun an einen zentralen Begründungstopos der Evangelischen Erwachsenen- und Weiterbildung: Für jeden Beruf ist die Definition seiner Tätigkeitsmerkmale und der zu seiner Ausübung erforderlichen theoretischen Wissensdimensionen und praktischen Fähigkeiten konstitutiv. Diese Logik liegt auch dem Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) zugrunde, an dem deutlich wird, wie unkenntlich der Begriff „Profession“ ist und wie er ersetzt wird durch eine Kompetenzaufstufung, bei der das einzelne Stufen kennzeichnende Wissen und Können mit unterschiedlichen *Graden ihres Umfangs und der Selbstständigkeit ihrer Ausübung* gekoppelt ist. Von Bedeutung ist hier der Gesichtspunkt, dass erst die Bestimmungen der beiden höchsten (siebten und achten) Stufen die zwei zentralen Elemente enthalten, die sowohl eine Profession als auch die Ausübung einer spezifischen (pädagogischen) Professionalität ausmachen: die Fähigkeit der situationsgerechten Verwendung von Wissensbeständen und die Autonomie eines rechtefertigungsfähigen Handelns, das der Lösung eines Problems oder einer besonderen Aufgabe dient. In unserem Zusammenhang kommt es darauf an, dass mit der *Transformierung des Bildungsbegriffs in den der Kompetenz* professionstheoretische Konsequenzen verbunden sind, Konsequenzen, die das Selbst- und Aufgabenverständnis von Erwachsenenbildung als einer gesamtgesellschaftlich relevanten Institution unmittelbar berühren.

Wie in der Evangelischen Erwachsenenbildung diese Konsequenzen begriffen und zugleich als Aufgabe der Kirche konzipiert worden sind, zeigt ein Begründungstext der DEAE aus dem Jahr 1978. Evangelische Erwachsenenbildung hat hier in ihrer Konstituierung ihr Aufgabenverständnis theologisch und soziologisch bestimmt: Angesichts der industriellen Moderne und der „fortschreitende(n) Differenzierung des Lebens, (der) Informations- und Wissensexplosion sowie (des) Wertepluralismus unserer Zeit und ganz zu schweigen von der Bildungsmisere der sozial Benachteiligten“ sei es

<sup>11</sup> Ebd., S. 321

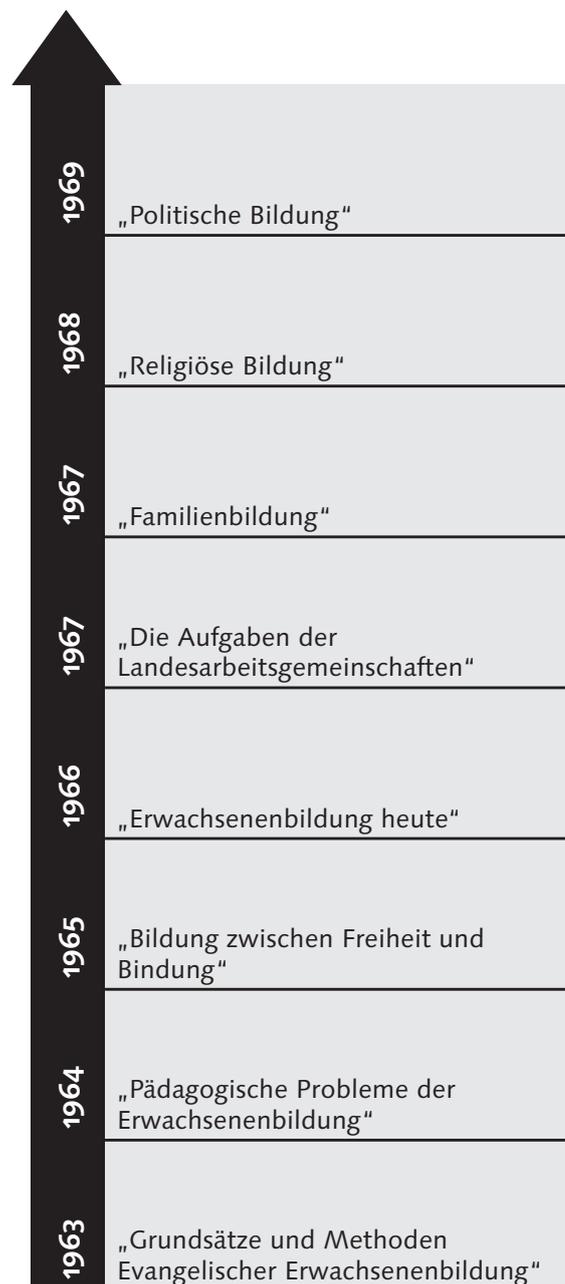
heutigen Menschen unmöglich – so die starke These –, „sich ohne Erwachsenenbildung noch in seinem Leben zurechtzufinden“<sup>12</sup>. Bildung sei „kein Luxus mehr, sondern die Antwort auf eine Not“ und daher „diakonische Aufgabe“. Allerdings wird der Begriff der „*Bildungsdiakonie*“, als immanent-theologisches Begründungsargument für „Erwachsenenbildung durch die Kirche“ und entsprechende „evangelische Aufgaben“ nicht nur im Sinne einer „Lebenshilfe“ kulturkritisch konzipiert, sondern auch als Konstitutionsform von Kirche radikalisiert. Es heißt: „Die Kirche konstituiert sich in unserer Lerngesellschaft als Lerngruppe. Sie ist nicht Menschheitslehrerin, sondern Lernende. Im selben Maße, wie sie mit dem heutigen Menschen lernt, lernt sie von ihm. Besteht sie doch nach ihrem neutestamentlichen Selbstverständnis aus „Jüngern“ (= Schülern), also aus Menschen, die nie auslernen.“<sup>13</sup> In dieser doppelten Begründungsform, die „das Leben als Ganzes“ und eine praktisch-theoretische Reflexionsform der Kirche umfasst, entwickelt sich der theologisch-kirchliche Legitimitätsdiskurs in der Evangelischen Erwachsenenbildung seit ihrer Gründung im Jahr 1961. Nach wie vor ist dies der Kern ihres Selbstverständnisses, der theoretische und praktische Angelpunkt aller Professionsentwicklungen. Es ist der Grund, weswegen sie sich in einem irreduzibel-kritischen Verhältnis befindet zu allen Spielarten einer ökonomischen Humankapitaltheorie und einer machstrategischen Governancetheorie von Bildung. Und in gleicher Weise ist sie auch kritisch eingestellt gegenüber einem auf „religiöse und theologische Bildung“ oder auf die Qualifizierung kirchlicher Mitarbeiter/innen reduzierten Aufgaben- und Selbstverständnis.<sup>14</sup>

#### IV. Bewusste Beruflichkeit und institutionelle Anerkennung

Ich möchte abschließend die wichtigsten Stationen des Professionalisierungsdiskurses innerhalb der DEAE nachzeichnen und einige Hinweise darauf geben, in welcher Weise und mit welchen Instrumenten in der DEAE eine *berufliche Identität von Mitarbeitenden* entwickelt worden ist, die jenem Professionsverständnis korrespondiert: Empirische Anhaltspunkte sind für die ersten zehn Jahre die Themen, mit denen die Bundeskonferenzen und Mitgliederversammlungen der DEAE sich seit deren formeller Umwandlung in einen rechtsfähigen Verein 1963 beschäftigten. In den Themenformulierungen spiegelt sich sehr genau die Anstrengung

wider, bereits existierende pädagogische Praxis in den Werken, Einrichtungen und vor allem in den Evangelischen Akademien (aus deren Zusammenschluss die DEAE hervorging) in „erwachsenenpädagogische Sprache“ zu reartikulieren, also der Praxis ein Beschreibungsvokabular anzubieten, mit dessen Hilfe ein adäquateres Bewusstsein von sich selbst möglich wurde.

Die Schwerpunktthemen lauteten:



<sup>12</sup> H. G. Pohlmann/E. L. Spitzner (1978): Warum Erwachsenenbildung durch die Kirche? In: DEAE (Hg.): Die Erwachsenenbildung als evangelische Aufgabe. Karlsruhe, S. 5–14; S. 5; das folgende Zit. S. 7f. Wichtig als Dokumente ihres gesellschafts- und bildungspolitischen Selbstverständnisses sind auch die Stellungnahmen der DEAE aus dem Jahr 1961 und 1967. Vgl. dazu Andreas Seiverth (2013): Jahrbuch Evangelische Erwachsenenbildung 1 (2011/2012), Leipzig

<sup>13</sup> H. G. Pohlmann, E. L. Spitzner, a. a. O. (Anm. 12), S. 9. In der These könnte auch die Rezeption der im Kirchenbund der Evangelischen Kirchen der DDR schon 1974 entwickelten ekklesiologischen Formel von der „Kirche als Lerngemeinschaft“ ihren Ausdruck gefunden haben.

<sup>14</sup> Vgl. dazu: Rat der EKD (2006): Kirche der Freiheit. Hannover

Die letzten beiden Schwerpunktthemen werden in den darauffolgenden Jahren noch einmal vertieft, um dann ab 1972 durch zielgruppenspezifische Konzepte erweitert zu werden (Elternarbeit, Ausländerbildung, Altenbildung, Entwicklungsbezogene Bildung). Daneben gab es seit 1968 „Arbeitskonferenzen“, in denen über die Ausbildung von Erwachsenenbildnern nachgedacht wurde, und es gab „Ausbildungskurse“, die von der 1968 gegründeten Studienstelle der DEAE durchgeführt wurden.

Ein wichtiges Instrument der Professionalisierung stellten die Qualifizierungskurse dar, die von der bei der EKD angesiedelten Arbeitsstelle für das „Fernstudium Grundkurs Erwachsenenbildung“ in Kooperation mit den pädagogischen Arbeitsstellen in den Evangelischen Landesorganisationen für Erwachsenenbildung seit 1970 angeboten wurden. Bis Ende der Neunzigerjahre des vergangenen Jahrhunderts bildeten sie ein entscheidendes institutionelles Instrument beruflicher Qualifizierung. Sie waren mit ihren Grundmodulen nicht weniger als das identitätsstiftende Rückgrat der Evangelischen Erwachsenenbildung. 1980 dann hat sich ein durch den Vorstand eingesetzter „Fachausschuss für Mitarbeiterfragen“ intensiv mit der Frage der Qualifizierung von „nicht-hauptamtlichen Mitarbeiterinnen in der Evangelischen Erwachsenenbildung“ befasst. Unter der Federführung von Jörg Knoll wurde ein Forschungsprojekt konzipiert, das dann in den Jahren 1988–1992 unter der Leitung von Prof. Dieter H. Jütting und mit der Förderung durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung durchzuführen war. Es gab zum ersten Mal in umfassender Weise Auskunft über „Situation, Selbstverständnis, Qualifizierungsbe-

darf nicht-hauptamtlicher MitarbeiterInnen in der Deutschen Evangelischen Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung“<sup>15</sup>, verbunden mit „Empfehlungen“ für diese Personengruppe.<sup>16</sup> Da an anderer Stelle in diesem Heft (vgl. S. 36) über das in diesem Zusammenhang sehr bedeutsame Projekt zur „Berufseinführung“ berichtet wird, übergehe ich es an dieser Stelle, um mit einer Bemerkung zu den veränderten Bedingungen der institutionellen Anerkennung der Evangelischen Erwachsenenbildung zu schließen.

Seit Mitte der Neunzigerjahre des vergangenen Jahrhunderts ist die zentrale formale Anerkennungsform nicht nur für öffentliche Geldgeber der Nachweis eines Qualitätsentwicklungs- und Qualitätssicherungssystems geworden. Dies stellt einen neuen Bezugs- und Artikulationsrahmen für den Professionalisierungsdiskurs dar. Für die DEAE gilt ein Grundsatz, der „den organisatorischen und institutionellen Ausbau Evangelischer Erwachsenenbildung seit den 60er Jahren begleitet: Qualität durch Professionalität“<sup>17</sup>. Mit der fachlichen und wissenschaftlichen Unterstützung von Prof. Jörg Knoll hat die DEAE in Kooperation mit dem Bundesarbeitskreis Arbeit und Leben im Zeitraum von 2002 bis 2004 ein Modell der Qualitätsentwicklung erarbeitet, das inzwischen in vielen evangelischen Bildungseinrichtungen eingeführt ist. Wir haben damit eine Form und ein Instrument gefunden, das die Einrichtungen ermutigt und befähigt, ihren Anspruch an ihre erwachsenenpädagogische Professionalität auch als Widerstand zu nutzen gegen die Zumutung einer „kompetenzorientierten“ Reduktion von gesellschaftlichen und individuellen Bildungsbedürfnissen.

<sup>15</sup> Vgl. Dieter H. Jütting (1992), gleicher Titel, Frankfurt

<sup>16</sup> Wiedergegeben in: DEAE (Hg.): Informationspapier Nr. 105–106/1993; S. 36–48

<sup>17</sup> So Jörg Knoll in der Vorbemerkung zum „Text der Empfehlungen“. In: DEAE (Hg.), a. a. O. (Anm. 16), S. 37

## Professionalität in der pastoralen Fortbildung<sup>1</sup>

Der vorliegende Beitrag nimmt das Thema der Professionsentwicklungen auf und zeigt, inwieweit es für die pastorale Fort- und Weiterbildung ertragreich ist. Dazu wird (I.) zunächst der erwachsenenpädagogische Diskurs befragt. Am Beispiel der pastoraltheologischen Debatte zum „Pfarrberuf als Profession“ wird (II.) dann die Professionalität von Lehrenden in der pastoralen Fortbildung näher bestimmt. Und schließlich beschreibt (III.) der Text Konsequenzen dieser Überlegungen für die programmatische Ausrichtung der Fortbildungseinrichtungen.

### I. Professionalität in der Fort- und Weiterbildung

In der Evangelischen Erwachsenenbildung wird der Diskurs zur Professionsentwicklung differenziert aufgenommen: Zu erinnern ist zunächst an den Modellversuch zur Berufseinführung hauptamtlich pädagogischer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, der Ende der 1990er-Jahre als Kooperation zwischen der Katholischen und Evangelischen Erwachsenenbildung durchgeführt wurde.<sup>2</sup> Das Anliegen nimmt auch das von der Deutschen Evangelischen Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung und dem Bundesarbeitskreis Arbeit und Leben 2002 bis 2004 durchgeführte Projekt „Qualitätsentwicklung im Verbund von Bildungseinrichtungen“ auf. Es akzentuiert „professions- und organisationsbezogene Inhalte der Erwachsenen- und Weiterbildung“<sup>3</sup>. Und gegenwärtig rücken bildungspolitische Vorgaben der Europäischen Union die Auseinandersetzung mit Kompetenzprofilen und Qualifikationsrahmen in den Mittelpunkt der Debatte zur Professionalisierung.<sup>4</sup> Indem diese Projekte und Ansätze die Frage nach der Qualität des Handelns betonen, fördern sie die Professionalität der hauptamtlichen Mitarbeitenden in der Erwachsenenbildung. Dabei zielt der Begriff der Professionalität mit Christine Zeuner auf den „Erwerb bestimmten Wissens und Könnens, von Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie ihrer Einübung und Anwendung“<sup>5</sup>.

Folgt man dieser Linie, so impliziert die Rede von „Professionalität“ in der Weiterbildung die Fähigkeit der pädagogisch Mitarbeitenden, Lernräume und Lernkulturen in der Weise zu gestalten, dass sie – den jeweiligen Interessen und Fähigkeiten der Teilnehmenden entsprechend – das Lernen fördern und unterstützen. Auch für Mitarbeitende in der pastoralen Fortbildung – etwa in Pastoralkollegs, Arbeitsstätten zum Gottesdienst, pädagogisch-theologischen

Einrichtungen, pastoralpsychologischen Instituten oder vergleichbaren kirchlichen Bildungszentren – ist die Entwicklung von Kompetenzen zur Gestaltung makro- und mikrodidaktischer Prozesse entscheidend. Während aber in der Erwachsenenbildung Fragen der Verberuflichung hinter den allgemeinen Debatten über Professionalität

und berufspolitische Pluralität zurückstehen,<sup>6</sup> stellt sich im aktuellen Diskurs zum Pfarrberuf und somit auch in der pastoralen Fortbildung vor allem die Frage nach dem Verständnis der klassischen Profession. Als „Profession“ werden Berufe bezeichnet, deren Vertreterinnen und Vertreter eine herausgehobene Stellung auf dem Arbeitsmarkt besetzen, gesellschaftlich anerkannt und wissenschaftlich ausgebildet sind und die ihr Handeln auf eine Berufsethik gründen. Auf den Pfarrberuf treffen diese Merkmale zu – nicht zuletzt, weil sich das moderne Berufsverständnis aus Martin Luthers theologisch fundierter Auffassung vom „Beruf“ entwickelt hat.<sup>7</sup> Deshalb bestimmt auch die pastoraltheologische Auseinandersetzung mit dem Konzept des „Pfarrberufs als Profession“ implizit wie explizit die Programmplanungen in diesem Weiterbildungsbereich. Und der Diskurs über Strukturen professionellen Handelns berührt nicht allein die Programmplanung, sondern prägt auch maßgeblich das Verständnis von Professionalität unter den Weiterbildnern der oben genannten Einrichtungen, denn diese gehören meist selbst der Berufsgruppe der Pastorinnen und Pastoren an. Deshalb ist zu prüfen, inwiefern sich die pädagogische Tätigkeit von Pfarrerinnen und Pfarrern in der pastoralen Fortbildung von der Professionalität der jeweils fortzubildenden Kolleginnen und Kollegen unterscheidet: *Inwiefern braucht eine Pastorin beziehungsweise ein Pastor eine spezifische Form von Weiterbildungsprofessionalität?* Dass diese Frage zu bejahen ist, ist die in diesem Beitrag entfaltete These. Meines Wissens aber gibt es hierüber in Kirche und Theologie bislang keinen umfassenden Diskurs.<sup>8</sup>

Um meine These zu begründen, ist noch einmal auf das Verständnis der Professionalität zurückzukommen. Professionalität in der Weiterbildung bedeutet nach Wiltrud Gieseke – im Einklang mit Zeuner – „die Fähigkeit, unter einer Leitaufgabe auf

Dr. Martin Vetter



Rektor des Pastoralkollegs der Evangelisch-Lutherischen Kirche in Norddeutschland Ratzeburg  
E-Mail: m.vetter@pastoralkolleg-rz.de  
www.pastoralkolleg-rz.de

<sup>1</sup> Die Begriffe Fortbildung und Weiterbildung werden in diesem Beitrag synonym verwendet.

<sup>2</sup> Vgl. Ralph Bergold u. a. (Hrsg.) (2000): Pädagogische Professionalität und Berufseinführung. Abschlussbericht zum Projekt „Entwicklung und Erprobung eines Berufseinführungskonzepts für hauptberufliche Erwachsenenbildner/innen“. EB Buch 19. Recklinghausen.

<sup>3</sup> Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung/ Bundesarbeitskreis Arbeit und Leben (Hrsg.) (2004): Qualitätsentwicklung im Verbund von Bildungseinrichtungen – QVB. Das Rahmenmodell. Frankfurt/ Düsseldorf, S. 4.

<sup>4</sup> Vgl. Irena Sgier/Susanne Lattke (Hrsg.) (2012): Professionalisierungsstrategien der Erwachsenenbildung in Europa. Entwicklungen und Ergebnisse aus Forschungsprojekten. Bielefeld.

<sup>5</sup> Vgl. Christine Zeuner (2013): Erwachsenenbildung und Profession. In: Klaus-Peter Hufer/Dagmar Richter (Hrsg.) (2013): Politische Bildung als Profession. Verständnisse und Forschungen (bpb Schriftenreihe 1355). Bonn, S. 81–95, hier: S. 84.

<sup>6</sup> Vgl. den differenzierten Befund: Werner



Helsper/Rudolf Tippelt (2011): Ende der Profession und Professionalisierung ohne Ende? Zwischenbilanz einer unabgeschlossenen Diskussion. In: Zeitschrift für Pädagogik 57, Beiheft, 268–288, hier: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Rudolf Tippelt (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen, S. 418–429, hier: S. 420 f.; und auch: Dieter Nitttel (2000): Von der Mission zur Profession. Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung. Theorie und Praxis der Weiterbildung. Bielefeld, S. 242.

<sup>7</sup> Vgl. Wolfgang Steck (2000): Praktische Theologie. Band 1 (Theologische Wissenschaft 15,1). Stuttgart, S. 414 f.

<sup>8</sup> Die Überlegungen von Matthias Rein zu Standards von Fortbildung für Pfarrerinnen und Pfarrer aus Sicht der Fortbildenden beschränken sich etwa auf die Institution des Pastoralkollegs (vgl. Matthias Rein [2010]: Was ist gute pastorale Fortbildung? Aktuelle Standards und Bewertungs-

hohem wissenschaftlichem und theoretischem Niveau komplexe Probleme zu lösen, die sich jeweils speziell auf Menschen beziehen“<sup>9</sup>. Diese Definition lässt sich auch auf den Pfarrberuf übertragen: Pastorinnen und Pastoren handeln professionell, indem sie unter einer Leitaufgabe in der Seelsorge, im Gottesdienst oder in der Bildungsarbeit auf einem hohen wissenschaftlichen Niveau komplexe Probleme lösen, die sich auf spezifische Alltagssituationen der Menschen beziehen. Diese Fähigkeit haben sie durch das Theologiestudium und den kirchlichen Vorbereitungsdienst (Vikariat) gewonnen. Nach dem Pfarrdienstgesetz sind Pastorinnen und Pastoren aber auch verpflichtet, „die für ihren Dienst erforderliche Kompetenz durch Teilnahme an Maßnahmen der Personalentwicklung und regelmäßige Fortbildung fortzuentwickeln“<sup>10</sup>. Welchen Beitrag leistet nun die pastorale Fortbildung, wo doch Lehrende und Lernende derselben Profession angehören? Im Folgenden soll die spezifische Professionalität von Pädagoginnen und Pädagogen der beruflichen Erwachsenenbildung am Beispiel des pastoraltheologischen Diskurses zum Pfarrberuf als Profession näher bestimmt werden.

## II. Der Pfarrberuf als Profession

Was den Pfarrberuf als Profession bestimmt, lässt sich beispielhaft an der Pastorin Franziska Kemper ablesen. Ihr Neubeginn in einer Lübecker Kirchengemeinde gestaltet sich turbulent: Die Gemeinde empfängt die neue Pastorin mit gemischten Gefühlen. Zudem ist Franziska Kempers Beziehung zu ihrem Ex-Mann Christoph belastet, der ebenfalls in der Han-

sestadt lebt. Als eine akute Autoimmunerkrankung eines Gemeindegliedes die Pastorin seelsorglich fordert, erfährt sie, dass Christoph mit der erwachsenen Tochter der Patientin ein neues Leben plant ... Man ahnt: Das ist „Herzokino“, ausgestrahlt im April 2013 unter dem Titel „Die Pastorin“ mit der Schauspielerin Christine Neubauer in der Titelrolle. „Die Pastorin“ ist allerdings auch pastoraltheologisch anschlussfähig, insofern Franziska Kemper eine Pfarrerin verkörpert, die ihren Beruf als „Berufung“ begreift: Rund um die Uhr ist sie für Fragen und Sorgen der Menschen ansprechbar. In der Seelsorge wie im Gottesdienst gelingt es der Titelheldin auch in unübersichtlichen Lagen, existenzielle Themen zu vermitteln und Distanzen zu überbrücken, indem sie Worte findet, wenn andere sprachlos sind.<sup>11</sup> Teils grenzt sie sich auch gegenüber konventionellen Erwartungen an ihre pastorale Rolle ab, indem sie beispielsweise im Kirchenschiff predigt statt von der Kanzel herab. Dass der Pfarrberuf grundsätzlich bestimmt ist durch die interaktionsbasierte Kommunikation der Pastorinnen und Pastoren mit anderen Personen, rückt die professionstheoretische Deutung des Pfarrberufs in den Mittelpunkt.<sup>12</sup> Laut Isolde Karle entsteht die pastorale Rolle als Dreiecksbeziehung: Eine anwesende professionelle Person kommuniziert mit einem ebenfalls anwesenden Professionslaien über eine kulturell relevante Sachthematik.<sup>13</sup> Das Modell fokussiert die Interaktion unter Anwesenden: Die „Face-to-Face“-Begegnungen in der Seelsorge, im Gottesdienst oder in der Bildungsarbeit konstituieren den Pfarrberuf. Basierend auf dem Vertrauen, das die Menschen den Pastorinnen und Pastoren entgegenbringen, rich-



Angehende Pastorinnen und Pastoren nutzen verschiedene Möglichkeiten der Fortbildung, um ihre berufliche Kompetenz zu erweitern.

ten sich institutionelle Erwartungen an die Person der Pfarrerin und des Pfarrers. Als Professionelle sollen sie etwa bei einer Taufe, Trauung oder Bestattung Distanzen zu den Professionslaien religiös überbrücken. Um das Evangelium mit den vielfältigen individuellen Lebenslagen der Professionslaien zu vermitteln, können Pastorinnen und Pastoren in der Seelsorge und Verkündigung viele Freiräume persönlich gestalten. Die Grenzen der Freiheit wiederum beschreibt etwa eine im Pfarrdienstgesetz kodifizierte Berufsethik, der zu folgen sich die Amtsperson mit dem Ordinationsgelübde verpflichtet. Die anstehende Kirche gleicht den damit verbundenen Verzicht auf persönliche Freiheiten, das Gebot zur Verschwiegenheit und Erreichbarkeit sowie zur Lebensführung oder Residenz im Pfarrhaus aus, indem sie der professionellen Person gewisse Privilegien gewährt (der sogenannte „Package-Deal“).

Das hier knapp umrissene Konzept deutet den Pfarrberuf im gesellschaftlichen Kontext. Nicht die individuelle Persönlichkeit der Pastorinnen und Pastoren steht im Vordergrund, vielmehr bringen Menschen der Pfarrperson Vertrauen entgegen, weil diese eine gesellschaftlich geprägte Rolle ausübt. Die Pastorin Franziska Kemper – um auf das Filmbeispiel zurückzukommen – kann als Seelsorgerin agieren, weil dies der gesellschaftlichen Erwartung an ihre Rolle als Pastorin der Kirchengemeinde entspricht. Pastorinnen und Pastoren bewegen sich deshalb stets im Rahmen professioneller Funktionen, die sie subjektiv füllen, jedoch nicht persönlich erfinden müssen. So entlastet der professionstheoretische An-

satz Pastorinnen und Pastoren auch von der Erwartung, die weitreichenden Folgen des gesellschaftlichen und religiösen Wandels in der Moderne durch persönliches Engagement zu kompensieren. Zudem nimmt dieses pastoraltheologische Modell die Einzelnen vor gesellschaftlicher Kritik am Pfarrberuf und an der verfassten Kirche in Schutz. Der professionstheoretische Ansatz zeichnet den Pfarrberuf also in einen institutionell begründeten Rahmen ein und stärkt somit tendenziell ein traditionelles Pfarrbild.

Aus diesem Grund wird der Ansatz in Theologie und Kirche aber auch kritisiert: Nach der Praktischen Theologin Ulrike Wagner-Rau sei Karles Konzept „mehr oder weniger direkt mit einer konventionellen Struktur und Gestalt des parochialen Pfarramtes identifiziert“. Hier scheine „der Entwurf den Herausforderungen des gegenwärtigen Wandlungsprozesses nicht standzuhalten“<sup>14</sup>. Der Praktische Theologe Christian Grethlein moniert, dass „Funktionspfarrstellen sowie die Veränderungen im Pfarrdienst, angefangen von Teildienstverhältnissen bis hin zur Ordination im Ehrenamt (...) kaum bzw. nur am Rande Beachtung“<sup>15</sup> fänden. Auf die Inhalte der hier skizzierten Auseinandersetzung um den „Pfarrberuf als Profession“ werde ich im dritten Abschnitt meines Beitrags zurückkommen. Zunächst konzentriere ich mich darauf, die Professionalität in der pastoralen Weiterbildung anhand der Reflexionen über den Pfarrberuf zu präzisieren. Als Professionsberuf ist das Pfarramt wissenschaftlich fundiert. Pastoralen Kompetenz zeichnet sich durch die Fähigkeit

kriterien. In: Mareile Lasogga u. a. [Hrsg.]: Zur Qualität pastoraler Arbeit. Eine Konsultation der VELKD. Hannover, S. 145–165, hier: S. 152).

<sup>9</sup> Zitiert nach Zeuner, a. a. O. (Anm. 5), S. 84.

<sup>10</sup> Vgl. das Pfarrdienstgesetz der EKD, § 55 Absatz 1.

<sup>11</sup> Vgl. das Statement des Medienbeauftragten der EKD im Beiheft zur DVD „Die Pastorin“.

<sup>12</sup> Die Bochumer Praktische Theologin Isolde Karle hat diesen Ansatz – unter anderem gestützt auf die soziologische Professionstheorie von Rudolf Stichweh und die Interaktionstheorie von Erving Goffman – systematisiert und vertieft: vgl. Isolde Karle (2001): Der Pfarrberuf als Profession. Eine Berufstheorie im Kontext der modernen Gesellschaft (PThK 3). Gütersloh. Dies. (2009): Wozu Pfarrerinnen und Pfarrer, wenn doch alle Priester sind? Zur Professionalität des Pfarrberufs. In: Deutsches Pfarrblatt 109, S. 3–9.

<sup>13</sup> Vgl. ebd., S. 41.

<sup>14</sup> Ulrike Wagner-Rau (2009): Auf der Schwelle. Das Pfarramt im Prozess kirchlichen Wandels. Stuttgart, S. 20.

aus, die jeweiligen Aufgaben auf einem hohen theoretischen Niveau zu bearbeiten. Die angehenden Pastorinnen und Pastoren werden durch das wissenschaftliche Studium und das Vikariat in ihre zu übernehmende Berufsrolle sozialisiert. Einmal im Amt, dienen verschiedene Möglichkeiten der Fortbildung dem Zweck, die im Dienst erforderlichen Kompetenzen zu vertiefen. Dazu verweist das Pfarrdienstgesetz zunächst auf das theologische Selbststudium: Zur Lösung eines individuell empfundenen Problems kann etwa die Lektüre des oben referierten professionstheoretischen Konzepts einen Beitrag leisten, indem es das pastorale Subjekt von hohen Erwartungen an die Person entlastet. Freilich sind Selbststudien nicht jedermanns Sache, und Befragungen zum Weiterbildungsverhalten belegen, dass die Menge der Arbeit am kirchlichen Ort die Pastorinnen und Pastoren daran hindert, ihre beruflichen Kompetenzen zu vertiefen und das pfarramtliche Handeln zu reflektieren.<sup>16</sup> Deshalb auch laden Weiterbildungsangebote die Teilnehmenden ein, den beruflichen Alltag zu unterbrechen und in einer Auszeit ihre beruflichen Kompetenzen zu erweitern.

Hier nun kommt die Professionalität der Pädagoginnen und Pädagogen in pastoralen Fortbildungen ins Spiel: Sie benötigen die Fähigkeit, Fortbildungsangebote für Professionelle auf einem dem Gegenstand gemäßen Theorieniveau zu planen und durchführen. Wie oben angedeutet, ist auch die Fähigkeit zur kritischen Auseinandersetzung mit einschlägigen pastoraltheologischen Ansätzen zum Pfarrberuf eine notwendige Kompetenz, um selber Professionelle professionell zu bilden. Sie müssen also, um diskursfähig zu bleiben, aktuelle theologische Entwicklungen verfolgen. Ein zweiter Bezugspunkt der Weiterbildungspraxis sind die Teilnehmenden mit ihren Anliegen, Impulsen, Fragen und Kompetenzen selbst. Professionalität in erwachsenpädagogischer Hinsicht weiß Räume zu eröffnen, in denen die Teilnehmenden ihre jeweiligen Erfahrungen in den Lernprozess einbringen wollen. Idealerweise sind beide Aspekte, die Diskurse zum Pfarrberuf und die systematische Einbeziehung der Teilnehmererfahrungen, wie zwei Brennpunkte einer Ellipse aufeinander bezogen. Außerdem impliziert Professionalität bei der Bildung von Erwachsenen auch Kompetenzen im Umgang mit Konflikten, etwa wenn die persönlichen Bedürfnisse der Teilnehmenden mit dem Professionalitätsverständnis der Einrichtungen oder mit personellen Erforder-

nissen der Kirche konfliktieren. Summa summarum: Professionalität in der Weiterbildung professioneller Pfarrerinnen und Pfarrer verlangt die Bereitschaft, Professionsentwicklungen kontinuierlich und differenziert zu reflektieren, und besteht vor allem in der Fähigkeit, dieses Wissen in attraktive Angebote umzusetzen und mit individuellen Erfahrungen produktiv konfrontieren zu können.

### III. Konsequenzen für Fortbildung im Pfarrberuf: Zwischen Professionalisierung und Deprofessionalisierung

Die Genese der „bürgerlichen Professionen“ belegt, dass diese sich in einem Prozess der Verberuflichung bilden, sich mit Berufsprofilen transformieren und auch wieder auflösen können. Medizinische Berufe etwa haben sich marktförmig entwickelt: Arztpraxen weisen feste Sprechzeiten aus, am Wochenende wird der Dienst arbeitsteilig geregelt. Ist der Pfarrberuf unter den Bedingungen der Moderne nun eine besondere „Profession“ oder vielmehr ein Beruf wie jeder andere? – Längst wirken sich Veränderungen der Geschlechterrollen und der Familienbilder auf die Gestaltung des Pfarrberufs aus. Einige Landeskirchen begegnen dem Wandel, indem sie die Arbeit und Arbeitszeiten von Pastorinnen und Pastoren per Dienstvereinbarung begrenzen. Für die pastorale Fortbildung sind diese Professionsentwicklungen bedeutsam, denn das programmplanende Handeln in der pastoralen Fortbildung und nicht zuletzt die mikrodidaktische Gestaltung der Lernräume reflektiert nicht nur die Entwicklungen des Pfarrberufs sowie der Kirche,<sup>17</sup> es trägt selbst dazu bei, den Pfarrberuf als Profession zu definieren.

In der aktuellen Debatte um pastorale Weiterbildung zeichnen sich zwei Grundpositionen ab: Anknüpfend an den Ausbau von Funktionspfarrstellen in den 1960er-Jahren und an die seit den 1990er-Jahren in den Evangelischen Landeskirchen und seitens der EKD gestalteten Kirchenreform gibt es einerseits *Bemühungen, Pastorinnen und Pastoren für spezielle Dienste zu qualifizieren*. Hier sollen modularisierte und zertifizierte Langzeitfortbildungen Kompetenzen für besondere Aufgaben in der Seelsorge, Beratung, Bildungsarbeit, Diakonie, Verwaltung oder Leitung vermitteln. Diese Entwicklung ist in den kirchlich und gesellschaftlich sehr ausdifferenzierten Handlungsfeldern der Seelsorge, Bildung und Diakonie nicht nur erforderlich, sie wird von vie-

<sup>15</sup> Christian Grethlein (2009): *Pfarrer – ein theologischer Beruf!* edition chrismom, Frankfurt a. M., S. 98.

<sup>16</sup> Martin Vetter (2013): *Pastorale Fortbildung in Zeiten kirchlichen Wandels*. In: *Praktische Theologie* 48, S. 161–168, hier: S. 165.

<sup>17</sup> Vgl. Regina Sommer (2013): *Wandel im Pfarrberuf und seine Auswirkungen auf die theologische Aus- und Fortbildung*. In: Simone Mantei u. a. (Hrsg.): *Geschlechterverhältnisse und Pfarrberuf im Wandel. Irritationen, Analysen und Forschungsperspektiven*. Stuttgart, S. 277–287.

<sup>18</sup> Michael Klessmann (2012): *Das Pfarramt. Einführung in Grundfragen der Pastoraltheologie*. Neukirchen-Vluyn, S. 227.

<sup>19</sup> Vgl. exemplarisch Uta Pohl-Patalong (2013): *Pfarrberuf und Kirchenbild. Wie Pastorinnen und Pastoren im Norden ihre Kirche sehen*. In: *Praktische Theologie* 48, S. 154–161.



professionellen Standards, die religiöse Komponente erscheint dann manchmal nur noch als Motivation zu dieser Tätigkeit.“<sup>18</sup> Demzufolge besteht die *Aufgabe von Weiterbildnern* primär darin, *Pastorinnen und Pastoren persönlich und beruflich zu vergewissern und in denjenigen Handlungsfeldern fortzubilden, die das Leben ihrer jeweiligen Ortsgemeinde bestimmen.*

Beide Positionen schließen einander nicht aus, sondern können sich in der gegenwärtigen kirchlichen Praxis ergänzen. Mit jenen unterschiedlichen Ansatzpunkten

len Pastorinnen und Pastoren auch gewünscht. Andererseits werden Beiträge zu einer Spezialisierung im Pfarrberuf auch pastoraltheologisch kritisiert. So begreift das oben skizzierte berufssoziologische Modell Pastorinnen und Pastoren als Generalisten, deren pastorale Kompetenz darin besteht, das Evangelium situativ angemessen und eindrücklich für die Anwesenden zu vermitteln. Eine Kehrseite der Spezialisierung wird hier behauptet: „Es verblasst nämlich die spezifisch religiöse Grundierung der Berufsausübung: Im Vordergrund steht die Ausübung nach

für die Entwicklung der Weiterbildung verbinden sich indes auch divergierende Bilder vom Pfarrberuf und von der Kirche.<sup>19</sup> Insgesamt zeigt sich: *Professionstheoretische Diskurse in der Erwachsenenbildung und Weiterbildung tragen dazu bei, den Diskurs über die zukünftige Gestalt der Kirche und der kirchlichen Berufe zu fördern.* Sie sollten deshalb auch in den Segmenten kirchlicher Bildung von Erwachsenen und insbesondere in der pastoralen Aus- und Fortbildung intensiv aufgenommen und weitergeführt werden.

## Die Geschichte eines (noch) nicht realisierten Konzepts zur Berufseinführung

Andreas Seiverth



Bundesgeschäftsführer der Deutschen Evangelischen Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung e. V. (DEAG)  
E-Mail: a.seiverth@deae.de  
www.deae.de

„Profession und Religion“ lautete ein Themenschwerpunkt des „forums“ vor 13 Jahren. Dieser Titel mutet heute wahrscheinlich nicht weniger merkwürdig an als damals, doch die beiden Begriffe stehen für ein Spannungsverhältnis, das für Evangelische Erwachsenenbildung konstitutiv ist: Die Ausdifferenzierung eines berufsförmig organisierten, eigenständigen Handlungsfeldes, das neben anderen kirchlichen Berufsgruppen durch hauptberufliche Mitarbeiter/-innen in Trägerschaft der Kirchen vertreten wird. So war ein Hintergrund der damaligen Ausgabe auch der Abschluss eines Projektes, durch das ein Modell der „Berufseinführung für hauptberufliche Mitarbeiter/-innen in der Erwachsenenbildung“ entwickelt wurde. Als Projektträger agierten die Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (DEAE) und die Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (KBE). Diese Kooperation ermöglichte eine Förderung durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) und schien eine günstige Voraussetzung, um das ehrgeizige Ziel des Projektes zu erreichen: zum ersten Mal ein trägerübergreifendes Berufs- und Selbstverständnis von hauptberuflichen Erwachsenenbildnern/-innen verbindlich zu rahmen und es in Einführungskursen praktisch zu erproben.

Angelegt war das Projekt als ein spezifischer Beitrag der konfessionellen Träger zur damals forcierten Diskussion um „Qualitätssicherung in der Erwachsenen- und Weiterbildung“. Die damit verbundene Überzeugung bleibt unverändert aktuell und richtig: Die Ausbildung und berufliche Identität des hauptberuflichen Personals und dessen *pädagogische Professionalität* stellt ein Kernelement des Qualitätsanspruchs und seines Nachweises in der Erwachsenen- und Weiterbildung dar.

Indessen müssen wir heute konstatieren, dass die praktische Verwirklichung dieser Überzeugung

eine noch nicht eingelöste Aufgabe geblieben ist. Dies hängt vor allem damit zusammen, dass das damals entwickelte Berufseinführungsmodell von den beiden Trägerorganisationen nicht verbindlich gemacht werden konnte. Das Berufseinführungsmodell selbst bewährte sich probeweise und wurde unter der Leitung von Prof. Wiltrud Gieseke aus Rekonstruktionen der beruflichen Tätigkeit hauptamtlicher Mitarbeiter/-innen in exemplarisch ausgewählten Einrichtungen der Evangelischen und Katholischen Erwachsenenbildung entwickelt. Seine Qualität zeigt sich nicht zuletzt darin, dass es angesichts des zehn Jahre später vorgelegten zweistufigen Referenzmodells aus Grund- und Fortbildungszertifikaten für Erwachsenenbildner/-innen, welches Wolfgang Seitter u. a. vorgelegt haben, nicht wesentlich zu modifizieren ist.

Paradoxerweise aber blieb das entwickelte Berufseinführungsmodell bislang nur ein Modell, da in der Folgezeit gerade *Qualitätsdiskurse* die Erwachsenen- und Weiterbildung beanspruchten und in den Einrichtungen und Verbänden Fragen der Organisationsentwicklungs- und Existenzsicherung in den Vordergrund rückten. Für die Evangelische Erwachsenenbildung kam erschwerend hinzu, dass die Arbeitsstelle der EKD für das „Fernstudium Evangelische Erwachsenenbildung“, die die berufliche Identität der Profession im Zusammenspiel mit den Landesorganisationen wesentlich bestimmte, unter verstärktem Refinanzierungsdruck ihr Aufgabenprofil verändern musste. Und nicht weniger erschwerend war es, dass die DEAE, als Dachverband Evangelischer Erwachsenenbildung, einen von der EKD initiierten Umgestaltungsprozess durchlief, der darauf abzielte, ein „Zentrum für Bildung“ entstehen zu lassen, ein „Zentrum“, von dem auch die allgemeine und berufliche Bildung von Erwachsenen beziehungsweise von kirchlichen Mitarbeitern/-innen vorgehalten und wissenschaftlich begleitet wird. – Unterstützt durch das Comenius-Institut ist dies für die Zukunft eine unverzichtbare Aufgabe der DEAE, denn ohne eine identifizierbare pädagogische Professionalität läuft die Bildungsarbeit mit Erwachsenen in Kirche und Gesellschaft Gefahr, sukzessive ihren Wert und ihre Anerkennung zu verlieren.



## Standpunkt

## Ineffizienz statt Mangel an Engagement – Eine Kritik der Institutionalisierung kontextbezogener Aufgaben im Zeichen lebenslangen Lernens

Lernen und Bildung im Erwachsenenalter werden heute in aller Regel im Bedeutungshorizont des lebenslangen Lernens begreifbar gemacht. Dadurch ergeben sich für Professionsentwicklungen vor allem vier Eckpunkte: *Erstens* müssen das Lernen und die Bildung Erwachsener lebensbegleitend, also bis ins hohe Alter hinein, stattfinden und entsprechend gefördert und unterstützt werden. *Zweitens* können und sollten Lernaktivitäten im Erwachsenenalter in vielfältigen Formen und an vielen verschiedenen Orten realisiert werden. *Drittens* müssen lebensbegleitende Lern- und Bildungsmöglichkeiten für Bürgerinnen und Bürger aus allen Bevölkerungsgruppen geschaffen und offengehalten werden. Und in den erwachsenenpädagogischen Diskussionen zur Frage, wie das lebensbegleitende Lernen im Erwachsenenalter effektiv unterstützt und gefördert werden kann, besteht *viertens* ein Konsens darüber, dass bei der Gestaltung von Lern- und Bildungsmöglichkeiten die Orientierung an der Eigenverantwortung der Lernenden von vorrangiger Bedeutung ist. Hiermit werden pädagogische Handlungskonzepte relevant, die der Anregung selbstbestimmten Lernens den Vorrang gegenüber der klassischen Wissensvermittlung einräumen.

Weiterbildungsanbieter, die den Horizont lebenslangen Lernens und seine Implikationen für die erwachsenenpädagogische Arbeit zugrunde legen, sehen sich oftmals mit der Aufgabe konfrontiert, ihr bisheriges Leistungsspektrum zu erweitern und/oder zu verändern. Angesprochen ist damit vor allem die Entwicklung zielgruppenspezifischer Angebote und Lernarrangements, welche auf die unterschiedlichen biografischen sowie sozioökonomischen Voraussetzungen der jeweiligen Zielgruppen Bezug nehmen. In dem Maße, wie

sich Weiterbildungsanbieter dieser Herausforderung stellen, verändert sich auch das Aufgaben- und Tätigkeitsspektrum ihrer professionellen erwachsenenpädagogischen Arbeit. Was sich zunächst beobachten lässt, ist ein Bedeutungszuwachs von kontextbezogenen Aufgaben, also solchen Aufgaben, die sich beziehen auf die systematische Ermittlung zielgruppenspezifischer Beteiligungsquoten, Bildungserwartungen, Lernvoraussetzungen, Lernstile und damit einhergehenden Anforderungen an die Lernarrangements. Dies nun lässt die These zu, dass in der professionellen erwachsenenpädagogischen Arbeit in jedem Fall Mehrarbeit zu erwarten ist: Der Aufwand für die Informationsgewinnung und die eigene Wissensaneignung in Bezug auf je anvisierte Zielgruppen, geeignete didaktische und methodische Umsetzungskonzepte sowie die Suche nach geeigneten Förder- und Finanzierungsmöglichkeiten im Vorfeld der Konzeptionierung von Angeboten wird größer. Auch der Aufwand für die Konzeption und Organisation von Angeboten steigt.

Eine auf empirische Daten gestützte Unterfütterung dieser These ist bislang leider kaum möglich. Bis heute sind quantitativ angelegte Untersuchungen zur Frage, für welche Aufgaben und Tätigkeiten das hauptberufliche Personal seine Arbeitszeit verwendet, rar. Dies gilt vor allem für die hauptberufliche erwachsenenpädagogische Tätigkeit in öffentlich-rechtlichen Erwachsenenbildungseinrichtungen. Lediglich aus dem Bereich der in der betrieblichen Weiterbildung engagierten kommerziellen Anbieter und freiberuflich tätigen Trainerinnen und Trainer liefert die „Trendanalyse 2010: Quo vadis, Weiterbildung?“ von Jürgen Graf<sup>1</sup> einige Anhaltspunkte zu Veränderungen im Aufgaben- und Tätigkeitsspektrum. Die Ergebnisse der Trendanalyse sind zwar nicht auf alle institutionellen Bereiche der Erwachsenenbildung und Organisationsformen der professionellen erwachsenenpädagogischen Tätigkeit übertragbar, doch sie können die weitere Diskussion und empirische Erforschung der erwachsenenpädagogischen Arbeit im Kontext des lebenslangen Lernens inspirieren. Die Ergebnisse bieten etwa insoweit Vergleichsmöglichkeiten, als sie sich

Prof. Dr. Karin Dollhausen



Wissenschaftliche  
Mitarbeiterin  
Deutsches Institut für  
Erwachsenenbildung  
Leibniz-Zentrum für  
Lebenslanges Lernen e. V.  
Bonn  
E-Mail: dollhausen@  
die-bonn.de  
www.die-bonn.de



<sup>1</sup> Jürgen Graf (2011): Trendanalyse 2010: Quo vadis, Weiterbildung? In: Ders. (Hrsg.): Seminare 2011. Das Jahrbuch der Management-Weiterbildung, 22., völlig überarbeitete Ausgabe. Bonn: managerseminare Verlags GmbH, S. 19–38.

auf einen Bereich erwachsenenpädagogischer Arbeit beziehen, der durch eine Orientierung am Bedarf und an Anforderungen der Zielgruppe und der auftraggebenden Betriebe charakterisiert ist. Für 2010 lässt sich hier folgender aufgabenbezogener Zeitaufwand der Anbieter sowie Trainerinnen und Trainer feststellen (gemessen am Gesamtzeitaufwand): unmittelbare Schulung (32,2%), Akquisition und Marketing (16%), Beratung (von Auftraggebern) (14%), Konzeption von Trainingsmaßnahmen (13,6%), Erstellen von Lernmedien und Schulungsunterlagen (9%), Evaluation (Bedarfsanalysen und Transferkontrollen) (5,3%).



Entscheidend für den Vergleich sind dabei weniger die einzelnen Prozentzahlen als vielmehr ihre Summe: Tatsächlich werden beinahe 70% der Arbeitszeit für Aufgaben verwendet, die – aus Sicht der kommerziellen Weiterbildungsanbieter beziehungsweise der Trainerinnen und Trainer – dem Kernbereich erwachsenenpädagogischer Tätigkeit (= unmittelbare Schulung) vor- oder nachgelagert sind, also als kontextbezogene Aufgaben ins Gewicht fallen. Es wird sogar festgestellt, dass der Anteil der kontextbezogenen Aufgaben weiter zunimmt. An dieser Entwicklung ist problematisch, dass der Mehraufwand an Zeit und Arbeitskraft für jene kontextbezogenen Aufgaben bislang in Kapazitätsberechnungen und Preiskalkulationen der Weiterbildungsanbieter kaum berücksichtigt wird. Im Ergebnis führt das zu einer schleichenden Ausdehnung der Arbeitszeit und einem steigenden „Selbstausschöpfungsrisiko“.

Die Rahmenbedingungen für öffentlich-rechtliche Erwachsenenbildungseinrichtungen stellen sich zwar in mancherlei Hinsicht noch anders dar, doch dürfte auch dort das Problem virulent sein.

Auch im Bereich der öffentlich-rechtlichen Erwachsenenbildung sind Herausforderungen im Horizont lebenslangen Lernens nur dann zu bewältigen, wenn sich mit Ressourcenknappheit, steigender Marktabhängigkeit und der zum Teil stark begrenzten Kaufkraft anvisierter Zielgruppen dezidiert auseinandergesetzt wird.

Vermutlich schüren die oben exemplarisch beschriebenen Veränderungen im Aufgaben- und Tätigkeitsspektrum von Hauptamtlichen auch in öffentlich-rechtlichen Erwachsenenbildungseinrichtungen das Risiko, dass signifikante Investitionssteigerungen an Arbeitszeit und Arbeitskraft gefordert, zugleich aber in Kapazitätsplanungen und Preiskalkulationen nicht wiederzufinden sind. Vermutlich bewahrt vor diesem Ungleichgewicht auch nicht, dass das professionelle erwachsenenpädagogische Selbst- und Aufgabenverständnis – gerade im Bereich öffentlich-rechtlicher und zumal konfessioneller Erwachsenenbildung – nicht vornehmlich wirtschaftlich codiert ist. Im Gegenteil, durch engagierte Lernförderungen und Bildungsangebote lassen sich strukturelle Abhängigkeiten sogar schwerer ausmachen beziehungsweise leichter einführen. Doch sollten Gemeinwohlorientierung, Altruismus und karitatives Handeln weder auf Arbeitgeberseite noch auf Arbeitnehmerseite zu einem Verzicht auf genaue wirtschaftliche Planung der Leistungserbringung in Erwachsenenbildungseinrichtungen führen. Das heißt angesichts der obigen Ausführungen konkret:

Es ist an der Zeit, institutionalisierte Formen der Tätigkeitserfassung (z. B. in Stellenbeschreibungen, Kostenportfolios, Budgetplanungen u. Ä.) zu überprüfen und dahin gehend zu revidieren, faktisch weiter zunehmende, vielfach aber implizit bleibende kontextbezogene Aufgaben professioneller erwachsenenpädagogischer Arbeit sichtbarer und damit besser handhabbar zu machen.

## Bildung aktuell

## Neue Gesamtkonzeption aus Baden: Leben in Fülle und Würde – Kirche kompetent fürs Alter

Die Evangelische Landeskirche in Baden hat eine neue Konzeption für die soziale und erwachsenenpädagogische Arbeit mit älteren Menschen entwickelt. Eine ausgewertete Umfrage in allen Gemeinden und Diakonischen Werken schaffte hierfür die Grundlage.

### Unser Anliegen

Die Arbeit für und mit älteren Menschen ist bereits ein zentrales Handlungsfeld in der Evangelischen Landeskirche in Baden und in ihrer Diakonie. Man ist es gewohnt, dass dieser Bereich viel Zuspruch findet, und es gilt als selbstverständlich, dass „die Alten kommen“, ob zum Seniorenkreis, in den Gottesdienst oder zum Gemeindefest. Warum also eine neue Konzeption in Baden gerade für diese Zielgruppe, wo doch alles gut zu funktionieren scheint? Es ist vor allem der viel beschworene demografische Wandel, der es geboten sein lässt, dem Thema neue Aufmerksamkeit zu schenken. Im Oberbürgermeisterwahlkampf in Karlsruhe letztes Jahr lautete etwa eine von drei Fragen der Lokalzeitung „BNN“ an die Kandidaten: „Wie muss die Kommunalpolitik heute auf die demografischen Veränderungen reagieren?“ Einer der Kandidaten verwies darauf, dass „die ältere Bevölkerung mit deutlich mehr Anteilen an freier Zeit und höherer Selbstständigkeit (...) vor Ort Freunde und Bekannte treffen und sich nachbarschaftlich engagieren“ möchte. Ein anderer Kandidat versprach „stadtteilnahe Einrichtungen der Zuwendung und Pflege“. Damit sind auch wichtige Tätigkeitsfelder der Kirche genannt, welche sich in der Zukunft aber ganz besonders stark verändern werden. Das gesamte Spektrum zwischen der Pflege bedürftiger älterer Menschen und den Angeboten für jene, die etwas abgeben, sich engagieren möchten und können, birgt besondere Entwicklungschancen. Kirche ist für ältere Menschen da, wenn sie sich für die Vielfalt des Alters und des Älterwerdens öffnet. Und dies zu ermöglichen ist die Aufgabe der kirchlichen Konzeption.

### Was sagt die Bestandsanalyse?

Unsere Ausgangsbasis für eine neue Gesamtkonzeption ist eine Umfrageaktion in allen Kirchengemeinden und Diakonischen Werken in der badischen Landeskirche. Die vom Zentrum für zivilgesellschaftliche Entwicklung (zze) der Evangelischen Hochschule Freiburg durchgeführte Befragung kommt zunächst einmal zu dem Ergebnis, dass die bisherige

Sozial- und Bildungsarbeit mit und für ältere Menschen erfolgreich ist und ein hohes Ansehen genießt. Den Antworten ist sogar eine gewisse Bescheidenheit anzumerken, so als stellte man die Leuchtkraft dieses breiten Handlungsfeldes ein wenig unter den Scheffel. Es scheint kaum ein besonderes Aushängeschild von Kirchengemeinden zu sein, wenn die Sozial- und Bildungsarbeit mit und für ältere Menschen sich erfolgreich entwickelt. Künftig hier mehr Selbstbewusstsein zu schaffen ist daher eine zusätzliche Zielsetzung unserer Konzeption in Baden geworden. Doch zu den Zahlen: 1.800 Angebote in Kirche und Diakonie, genutzt von mehr als 45.000 älteren Gemeindegliedern – das kann sich sehen lassen! Die Palette von Angeboten mit und für Ältere ist breit, es handelt sich aber vor allem um konventionelle Angebote, wie etwa „Altennachmittage“. Die Befragung ergab, dass viele der Angebote „Geselligkeit und Glauben“ in den Mittelpunkt stellen. In der Regel werden die Angebote von Haupt- und Ehrenamtlichen gemeinsam initiiert und dann oft ehrenamtlich geleitet. Zum klassischen Gruppenangebot

### Annegret Trübenbach-Klie



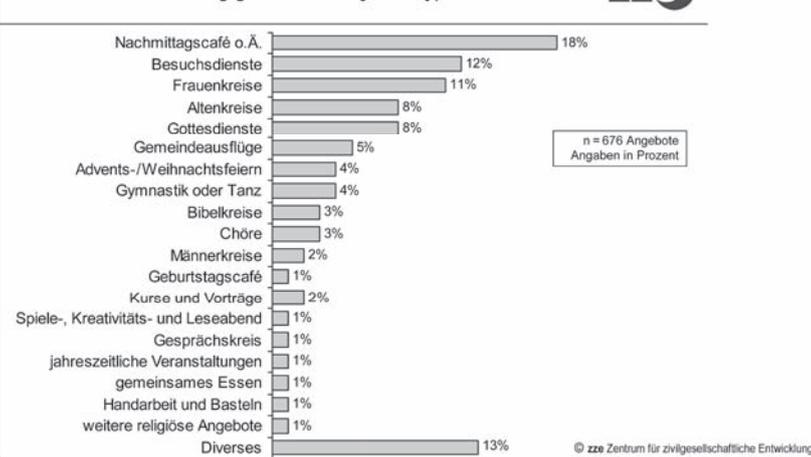
Landesstelle für Evangelische Erwachsenen- und Familienbildung in Baden  
Projekt Generation 59 plus  
E-Mail: seniorenbildung@ekiba.de

### Karin Sauer



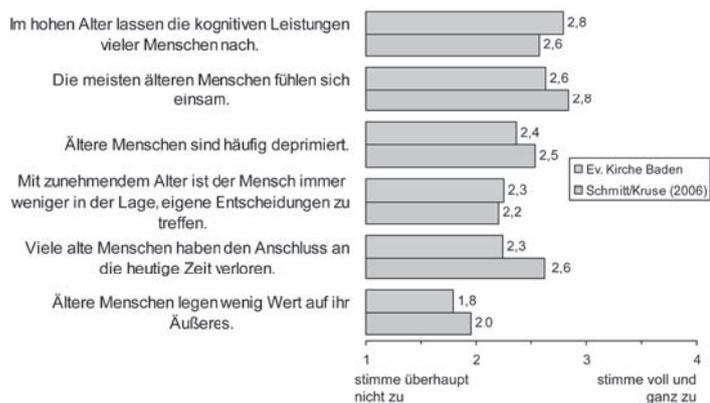
Landesstelle für Evangelische Erwachsenen- und Familienbildung in Baden  
Projekt Generation 59 plus  
E-Mail: seniorenbildung@ekiba.de

### Überblick: Anteile häufig genannter Angebotstypen



Die Angebote für Ältere bedienen vor allem traditionelle Formate. „An den Rändern zeigt sich eine neue Vielfalt“ (Diverses), stellen die Autoren der Studie fest.

## Altersbild Entwicklungsverluste – Vergleich Schmitt/Kruse



© zze Zentrum für zivilgesellschaftliche Entwicklung

Obwohl die Befragten ein sehr positives Bild vom Alter haben, spiegelt sich das in den Angeboten für Senioren noch nicht wieder.

in einer Gemeinde kommen durchschnittlich 25 Teilnehmende, und zwar vorwiegend Frauen zwischen 74 und 85 Jahren. Auch beim „typisch“ diakonischen Angebot wird die gleiche Altersgruppe angesprochen. Hier kümmern sich aber vor allem Hauptamtliche um die Belange der Älteren und widmen sich vorwiegend der Freizeitgestaltung und gesundheitlichen Aspekten.

### Und Ideen für die „neuen Alten“?

„An den Rändern zeigt sich eine neue Vielfalt“, stellten die Autoren der Studie fest. Diese positive Entwicklung ist ermutigend und belegt, dass Gemeinden, Kirchenbezirke und die Diakonischen Werke sich bereits auf den Weg gemacht haben, um Antworten auf die neuen Herausforderungen des demografischen und sozialen Wandels zu finden. Zugleich entwickeln auch die Älteren selbst mit ihren Ideen neue kirchliche Aktivitäten, sie gründen Netzwerke und arbeiten intergenerativ. „Wenn die Kirche Älteren mit ihrem Erfahrungswissen die Möglichkeit zum Gestalten bietet, dann profitieren beide Seiten, die Beteiligten und die Kirche selbst“, meint Kirchenrätin Franziska Gnädinger (EEB Baden). Sie ist Leiterin der Landesstelle für Evangelische Erwachsenen- und Familienbildung Baden und hat das Projekt „Generation 59 plus“ initiiert. „Wir wissen durch die

Studie und aus Gesprächen mit Verantwortlichen, dass die Arbeit mit Älteren kaum Austausch- und Vernetzungsstrukturen kennt, außerdem fehlen geeignete Fortbildungsangebote“, so Gnädinger. Das Projekt 59 plus entwickelt deshalb nun neben der Gesamtkonzeption für die Landeskirche auch regionale Fortbildungen für Haupt- und Ehrenamtliche. Diese ermöglichen es, neue Ideen zu reflektieren und ihre Umsetzung gemeinsam zu planen. So wird in diesem Jahr ein vierteiliger Qualifizierungskurs „Innovative Seniorenarbeit“ angeboten, der grundsätzlich auch für Interessierte anderer Landeskirchen offen ist. Vor allem die Bildungsarbeit leistet einen wichtigen Beitrag. Sie ermöglicht theologische Fragen des Alters, differenzierte Altersbilder und Kommunikationsräume für die An- und Herausforderungen des älteren Lebenslaufes. „Alt“ ist aber nicht gleich „alt“. Es gibt ein zunehmend weiteres Spektrum an Lebensentwürfen, an sozialen Wohnformen, Lebenslagen und individuellen Bedürfnissen in der zweiten Lebenshälfte. So vielfältig diese sind, so bunt sollte sich auch die Bildungsarbeit auffächern und neue Facetten, neue Formen und neue Schwerpunkte hervorbringen können. Wenn Kirche nahe bei den Menschen sein und sie in Glaubens- und Lebensfragen begleiten will, dann muss sie den Menschen auch etwas bieten, was zu ihrer Lebenssituation als Ältere im 21. Jahrhundert passt.

### Unsere Perspektive: Mit dem Alter neu werden

„Die Evangelische Landeskirche in Baden hat nun günstige Voraussetzungen, die Potenziale des Alters aufzugreifen und sie zur Entfaltung zu bringen. Und sie kann mit einer Gesellschaft des langen Lebens wachsen“, resümiert Prof. Dr. Thomas Klie, der die Studie mit seinen Mitarbeiterinnen durchgeführt hat. „Mit dem Alter neu werden“, das Motto der EKD gilt für älter werdende Menschen ebenso wie für die kirchlichen und diakonischen Angebote. In Baden sind jetzt verschiedene Arbeitsfelder referatsübergreifend an der Konzeptionsentwicklung auf Landesebene beteiligt. Das Thema „Alter“ wird hier als eine wichtige Querschnittsaufgabe angesehen. Im Oktober wurde die Konzeption der Synode vorgelegt und dort als richtungweisend für die nächsten zehn Jahre beschlossen. Bei aller Verschiedenheit der Arbeitsfelder verbindet die Verantwortlichen eines: die Vision vom Leitbild des Evangeliums, die ein Älterwerden in Fülle und Würde erlaubt, und der Wunsch, in guten Kooperationen neue Wege in diese Richtung zu gehen.

### Infos zum Projekt 59 plus und zur Studie:

Ergebnisse der Studie: <http://www.ekiba.de/html/content/senioren509.html>

Info und Kontakt zum Projekt 59 plus: Landesstelle für Evangelische Erwachsenen- und Familienbildung, Bereich Altersbildung, Blumenstraße 1–7, 76133 Karlsruhe, Tel. 0721 / 9175-441, E-Mail: [seniorenbildung@ekiba.de](mailto:seniorenbildung@ekiba.de), Homepage: [www.eeb-baden.de](http://www.eeb-baden.de)

## Bildung Europa

# Entwicklungen des Studiengangs Erwachsenenbildung im europäischen Vergleich

Die Förderung lebenslangen Lernens und die Bereitstellung von Angeboten des Lernens im Lebensverlauf ist ein integraler Bestandteil der EU-Bildungspolitik. Die Europäische Union sieht die Erwachsenenbildung als einen wichtigen Faktor zur Förderung der Chancengleichheit innerhalb Europas. Um Angebote des lebenslangen Lernens bereitstellen zu können, werden Fachkräfte benötigt. In der Erwachsenenbildung gibt es, im Gegensatz zur Schulbildung, nur in wenigen Ländern Vorgaben, welche Qualifikationen die dort Tätigen vorzuweisen haben. Eine Studie des Bundesministeriums für Bildung und Forschung aus dem Jahr 2004<sup>1</sup> hat gezeigt, dass in Deutschland die meisten Lehrenden in der Weiterbildung über einen Hochschulabschluss verfügen, ein Viertel von ihnen aber keinen Abschluss aus dem Bereich der Erziehungs- oder Bildungswissenschaften hat. Akademische Ausbildungen in der Erwachsenenbildung sind aber zugleich eine gute Möglichkeit zur Professionalisierung, nicht nur der Erwachsenenbildnerinnen und -bildner, sondern des gesamten Berufsfeldes.

### Der Bologna-Prozess

Ein Beispiel für die Umsetzung der Bildungspolitik ist die 1999 in Bologna angestoßene Hochschulreform, der sogenannte Bologna-Prozess, im Zuge dessen die meisten europäischen Hochschulen einheitlich Bachelor- und Masterabschlüsse einführten. Die Umsetzung der einzelnen bildungspolitischen Forderungen fällt allerdings länderspezifisch sehr unterschiedlich aus, was auch damit zusammenhängt, dass die EU in der Bildungspolitik, anders als z. B. in der Finanzpolitik, keinerlei Sanktionsmöglichkeiten bei Nichtbefolgung der Vorgaben hat. Infolgedessen wurden europaweit Bachelor- und Masterstudiengänge mit ländertypischen Besonderheiten implementiert. Generell gilt ein Bachelor als erster berufsqualifizierender Studienabschluss, dem ein Masterstudiengang folgen kann. Hier unterscheidet man zwischen konsekutiven Studiengängen, die nahtlos an den Bachelor anschließen, und Weiterbildungsstudiengängen, die erst mit Berufserfahrung und dann meist berufsbegleitend studiert werden können. Während in Italien Weiterbildungsstudiengänge beliebige Schwerpunktsetzungen haben können, ist beispielsweise in Deutschland oder Großbritannien einschlägige Berufserfahrung ein Aufnahmekriterium für ein Weiterbildungsmasterprogramm.

Bei einer Recherche aus dem Jahr 2006, bei der Studienangebote der Erwachsenenbildung in neun europäischen Ländern analysiert wurden, zeigte sich, dass es wesentlich weniger Angebote auf Bachelorniveau als auf Masterniveau gab (19 : 94).<sup>2</sup> Nur Finnland und die Niederlande boten zum damaligen Zeitpunkt fast genauso viele Bachelor- wie Masterstudiengänge an. In fünf anderen Ländern gab es hingegen gar keine Angebote mit Bachelorabschluss. Auffällig ist bei den Bachelorstudienangeboten, dass meist nur eine sehr schwach ausgeprägte Schwerpunktsetzung auf einen einzelnen Bereich der Erwachsenenbildung erfolgt. Die Vertiefung geschieht dann – häufig an der gleichen Universität – in einem konsekutiven Master. Dies wurde in Finnland und Dänemark so umgesetzt und zum Teil auch in den Niederlanden und Frankreich. Generell kommen bei Masterstudiengängen häufiger als bei den Bachelorstudienangeboten Spezialisierungen auf einzelne Bereiche der Erwachsenenbildung vor. Beispiele dafür sind u. a. die Bereiche E-Learning oder Neue Medien, Management von Weiterbildung, betriebliche Bildung oder spezielle Unterrichtstätigkeiten wie das Vermitteln medizinischer oder technischer Inhalte. In Großbritannien findet sich zudem im Vergleich zu den anderen europäischen Ländern eine größere Zahl an speziellen Angeboten in Hochschuldidaktik. Ein Teil der untersuchten Masterangebote sind Weiterbildungsstudiengänge, bei denen einschlägige Berufserfahrung erforderlich ist. Eine Studie von 2009, in der Erwachsenenbildungsstudiengänge in Deutschland, Großbritannien und Italien untersucht wurden, stellt aber fest, dass die Spezialisierung auch auf Masterniveau zumindest in diesen drei Ländern seltener ist als breit angelegte Studienangebote.<sup>3</sup>

Beim Vergleich der Studienverläufe in Europa zeigt sich, dass britische Studierende lieber erst Berufserfahrung sammeln und dann einen Weiterbildungsmaster studieren, statt die konsekutive Variante zu wählen. Dies lässt sich wahrscheinlich auf deren längere Tradition mit dem zweigestuften Studiensystem zurückführen. Betrachtet man dagegen die Länder Deutschland oder Italien, in denen erst in den letzten Jahren – nicht ohne Widerstände – die

Christa Stahl-Lang, M.A.



Diplom-Sozialpädagogin (FH)  
Kordinatorin des Masterstudiengangs Erwachsenenbildung  
Referentin akademische Fort- und Weiterbildung  
Evangelische Hochschule Nürnberg  
E-Mail: christa.stahl-lang@evhn.de

<sup>1</sup> Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2004): Berufliche und soziale Lage der Lehrenden in der Weiterbildung. Berlin.

<sup>2</sup> M. Bechtel/S. Lattke (2007): Dokumentation von Studiengängen im Bereich Erwachsenenbildung/ Weiterbildung in Europa. Abrufbar unter: [www.die-bonn.de/doks/bechtel0601.pdf](http://www.die-bonn.de/doks/bechtel0601.pdf) (Stand: 13.09.2013). Analysiert wurden darin die Studienangebote in Dänemark, Finnland, Frankreich, Großbritannien, Italien, Niederlande, Österreich, Schweiz und Schweden.

<sup>3</sup> S. Lattke (2012): Studiengangs- und Curriculumstrukturen im internationalen Vergleich – Deutschland, Italien, Großbritannien. In: R. Eggenmeyer/I. Schüller: Akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/ Weiterbildung. Hohenheim.

meisten Studiengänge auf Bachelor und Master umgestellt wurden, stellt man fest, dass die Akzeptanz von „nur“ einem Bachelor oft noch wesentlich geringer ist. Dies führt wiederum dazu, dass mehr Master konsekutiv studiert werden.

Bei den Studiengängen der Erwachsenenbildung sollte man aber unbedingt einen intensiveren Blick nach Großbritannien werfen. Eine gesetzliche Regelung aus dem Jahr 2007 schreibt den von öffentlicher Hand geförderten Weiterbildungsanbietern ein bestimmtes Qualifikationsniveau des Weiterbildungspersonals vor. Die Weiterbildungen für die in der Erwachsenenbildung Tätigen müssen ausgewählte Qualitätskriterien erfüllen und werden von einer unabhängigen Agentur akkreditiert. Die dafür angelegten Maßstäbe müssen sich zwar nicht auf einem akademischen Niveau bewegen, allerdings werden die Fortbildungen oftmals von Universitäten in Großbritannien angeboten. Ganz im Sinne der EU-Bildungspolitik kann eine solche Qualifizierung nach einem Baukastenprinzip in einen späteren akademischen Abschluss integriert werden. Sie kann sowohl für einen Bachelor als auch für einen Master verwendet werden, abhängig davon, ob vorher ein Studienabschluss oder eine berufliche Qualifikation vorlag.

Im Bereich der Erwachsenenbildung sind zwei EU-geförderte Masterstudiengänge besonders zu erwähnen, da sie länderübergreifend, d. h. bewusst international, angeboten werden bzw. wurden. Bei dem einen handelt es sich um den „European Master in Lifelong Learning: Policy and Management“ (MALL) der Danish School of Education/University of Aarhus, bei dem anderen um den ehemals an der Uni Duisburg-Essen angesiedelten „European Master in Adult Education“ (EMAE). Der dänische Masterstudiengang hat sich dabei eher auf den Bereich des Weiterbildungsmanagements konzentriert, während der in Deutschland angesiedelte Master das gesam-

te Feld der Erwachsenenbildung abdeckt und speziell die Internationalisierung der Erwachsenenbildung im Blick hat. Dies wurde insbesondere dadurch erreicht, dass acht Universitäten aus sieben Ländern gemeinsam an der Entwicklung des Curriculums

beteiligt waren und ein Teil der Seminare online oder von Gastprofessoren aus den unterschiedlichen Partneruniversitäten angeboten wurde. Die Studierenden wurden zudem zu Auslandssemestern an einer der beteiligten Universitäten angeregt. Summer Schools rundeten das internationale Angebot ab. Innerhalb der Jahre 2006 bis 2012 war der EMAE an drei Universitäten vollständig eingeführt: Duisburg-Essen in Deutschland, Timisoara in Rumänien und

Florenz in Italien. In Deutschland wird der Master jedoch nicht mehr in der internationalen Variante durchgeführt, gleichwohl die Uni Duisburg-Essen sich aktuell noch daran beteiligt und die TU Kaiserslautern Interesse zeigt, diesen internationalen Masterstudiengang zu übernehmen.

Grundsätzlich ist ein Weiterbildungsmaster im Bereich der Erwachsenenbildung eine sehr gute Qualifikation für die in der Weiterbildung Tätigen, da sich in ihm die erste fachspezifische akademische Ausbildung, die danach erworbene Berufserfahrung und der Master in Erwachsenenbildung zu einem stimmigen Gesamtpaket kombinieren. Allerdings wird in Deutschland, wie in vielen anderen europäischen Staaten auch, oftmals die Notwendigkeit eines zum großen Teil gebührenpflichtigen Weiterbildungsstudiums Erwachsenenbildung wohl so lange nicht gesehen, wie von staatlicher Seite nicht auch entsprechende Qualifikationsanforderungen an das Personal in der Erwachsenenbildung gestellt werden.



Im europäischen Vergleich ist das Angebot an Studiengängen im Bereich Erwachsenenbildung sehr unterschiedlich. Und das trotz der 1999 in Bologna abgestoßenen Hochschulreform.

## Bildung Europa

# „Das Bildungspersonal macht den Unterschied“ – Professionalisierungsimpulse für berufliche und allgemeine Weiterbildung

Etwa 160 Teilnehmende hatten vom 16.–17.05.2013 den Weg nach Bonn zu der von der Nationalen Agentur „Bildung für Europa“ beim BIBB ausgerichteten Tagung „Das Bildungspersonal macht den Unterschied“ gefunden. Die große Resonanz zeigte die Relevanz des Themas. Eingeladen waren Teilnehmende aus den Bereichen der beruflichen wie der allgemeinen Erwachsenen- und Weiterbildung (Lehrkräfte an Berufsschulen, AusbilderInnen, TrainerInnen, WeiterbildnerInnen, Berater): ein innovatives Setting, denn in Deutschland sind traditionell beide Bildungsbereiche klar getrennt.

### Ansprüche der EU-Kommission

Die Professionalisierung der Erwachsenen- und Weiterbildung erfährt auf europäischer Ebene seit Jahren eine wachsende Aufmerksamkeit. Im Fokus stehen dabei die Lehrkräfte, ihre Qualität ist entscheidend für die Entwicklung der Bildung und die Beteiligungsquoten an Weiterbildung.

Diese Zusammenhänge akzentuieren EU-Dokumente wie der *Aktionsplan zur Erwachsenenbildung* (Europäische Kommission 2007) und die erneuerte *Agenda für Erwachsenenbildung* (Rat der Europäischen Union 2011). Das Bildungspersonal wird mehr und mehr zur Schlüsselzielgruppe der europäischen Bildungszusammenarbeit (siehe: „Strategischer Rahmen für die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung“/*Arbeitsprogramm ET 2020*). Hier liegt ein Förderschwerpunkt des Programms *Erasmus plus*.

Die Bildungs- und Professionalisierungspolitik der Europäischen Kommission unter dem Label „*Rethinking Education: Revise and strengthen the professional profile of all teaching professions*“ steuert durch Zielvorgaben, Überprüfung von Umsetzung und Fortschritt in der Zielrealisierung im Sinne eines „zwanglosen Zwangs“. Und sie steuert durch Erklärungen, Dokumente, Programme, Diskurse, die einen Sinnzusammenhang herstellen und einen normativen Rahmen schaffen. Kompetenz- und Qualitäts(management)orientierung sind hier die Leitbegriffe.

Im Einzelnen sind diese Ansätze maßgeblich: (1) Qualifikation bei unterschiedlichen Zugängen zum Beruf, (2) Festlegung von Kompetenzstan-

dards und -rahmen, wobei es unerheblich ist, wo und auf welche Weise Kompetenzen erworben werden, (3) Professionalisierung der Bildungsberufe, (4) Qualitätssicherung bei Aus- und Fortbildung, eingeschlossen Evaluation und Monitoring.

### Die Situation in Deutschland

Die Tagung begann mit einer Bestandsaufnahme der Situation des Weiterbildungspersonals in Deutschland. Die Beschäftigungssituation zeigt hier große Unterschiede: Nur 14% aller Beschäftigten (insgesamt ca. 1 Million) haben eine feste, sozialversicherungspflichtige Stelle, die anderen sind selbstständig, arbeiten auf der Basis von Werk- oder Honorarverträgen oder sind ehrenamtlich tätig. Die Einkommensunterschiede sind erheblich. Gut bezahlt sind freiberufliche Trainerinnen und Trainer bei Unternehmen, doch oft arbeiten Weiterbildner in prekären Beschäftigungsverhältnissen. Zudem verändern und erweitern sich die Aufgaben in der Erwachsenen- und Weiterbildung: Neben Lehre und Kursarbeit gehören heute Beratung, Coaching, Erstellen von Kompetenzprofilen, sozialpädagogische Betreuung, Medienerstellung, Erstellung von Lernarrangements, Moderationstätigkeiten und Lernbegleitung zum Berufsspektrum.

Was nun die Qualifikationen anlangt, so ist die Lage unterschiedlich und in Teilen unübersichtlich: Die Träger legen Anforderungen fest, aber es gibt keine gesetzlich verbindlichen Standards wie bei formaler Bildung. Neben dem erwachsenenpädagogischen Studium gibt es nicht akademische Qualifizierungen, die zertifiziert sind. Häufig ist der „Seiteneinstieg“ ins Berufsfeld, ohne dass irgendeine pädagogische Qualifikation vorliegt. Sehr oft werden dann informelle Lernwege beschritten. Die gängige Praxis ist Learning by Doing oder kollegialer Austausch. Etwas anders ist die Situation im Bereich der Lehre und der dualen betrieblichen Ausbildung: Die Lehrer an den staatlichen Berufsschulen müssen ein pädagogisches Studium und das Bildungspersonal im Betrieb eine adäquate Ausbildung (Ausbildereignungsprüfung) oder Berufseinführung vorweisen.

Petra Herre



Theologin und Sozialwissenschaftlerin, Köln  
E-Mail: PetraHerre@t-online.de



Klaus Fahle, Leiter der NA beim BIBB, begrüßt die Teilnehmerinnen und Teilnehmer.

### Innovative nationale Konzepte und europäische Projekte

Auf der Tagung wurden dann neue Konzepte für die Professionalisierung des Bildungspersonals präsentiert: (1) zur Qualifizierung von Berufspädagogen in den Betrieben, (2) zur Verbesserung der Qualität der Ausbildung durch Entwicklung von Kompetenzen des betrieblichen Bildungspersonals (etwa in Gesprächsführung, im Konfliktmanagement, in Kooperation). Weiter (3) wurden Ansätze vorgestellt, die die Professionalität von Beratung in den Bereichen Bildung, Beruf und Beschäftigung verbessern, denn Beratung ist ein wichtiges Instrument zur Schaffung von Transparenz und zur Ermöglichung von Übergängen innerhalb des Bil-

dungssystems (etwa entwickelte Kompetenzprofile für Beratende und deren Evaluation). Schließlich wurden (4) europäische Projekte präsentiert, die das Ziel verfolgen, europaweit passende Kompetenzprofile für das Personal in der Weiterbildung zu entwickeln und zu evaluieren („Flexipath“, „Qualified to Teach“). In diesen Projekten lernen Weiterbildungsexperten und -expertinnen, ungeachtet der nationalen Unterschiede eine gemeinsame Sprache zu sprechen, was die Erarbeitung von gemeinsamen Konzepten für Europa erleichtert.

Im zweiten Teil der Tagung wurde durchbuchstabiert, was der Paradigmenwechsel zur Kompetenzorientierung bedeutet: Zum einen ist wichtig, informell erworbene Kompetenzen anzuerkennen (z. B. mittels entwickelter Kompetenzbilanzierungsinstrumente wie Validpack). Zum anderen müssen betriebliche Ausbilder lernen, als Lerncoaches zu agieren, Lernarrangements zu organisieren, Selbststeuerung zu ermöglichen, um die berufliche Ausbildung kompetenzbezogen anzulegen.

Die Tagung eröffnete produktive Wege und machte deutlich, wie die europäische Bildungspolitik auf die Professionalisierung der nationalen Erwachsenen- und Weiterbildung einwirkt und diese voranbringt. Auch hier ist die Europäisierung in vollem Gange.

Ergebnisse der Tagung sind nachzulesen unter:  
[http://www.na-bibb.de/eu\\_bildungsthemen/professionalisierung\\_des\\_bildungspersonals/umsetzung\\_in\\_deutschland/bildungspersonal\\_gestaltet\\_bildungsraum.html](http://www.na-bibb.de/eu_bildungsthemen/professionalisierung_des_bildungspersonals/umsetzung_in_deutschland/bildungspersonal_gestaltet_bildungsraum.html).

## Interview zur Professionalisierung

## „Gut angekommen – gut angenommen und bald auch ‚daheim‘“

Im Gespräch: Josef Schrader



Prof. Dr. Josef Schrader ist wissenschaftlicher Direktor des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen mit Sitz in Bonn Professor für Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Eberhard Karls Universität Tübingen  
E-Mail: schrader@die-bonn.de

**Jetzt sind Sie seit 10 Monaten (seit Oktober 2012) in Bonn als Wissenschaftlicher Direktor des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung. 10 Monate am Rhein, davor 10 Jahre am Neckar als Professor für Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Universität Tübingen. Sind Sie hier im Rheinland gut angekommen – vielleicht auch schon „daheim“?**

Ja, seit der letzten Woche sind meine Frau und ich auch privat in Bonn angekommen, wenn auch noch nicht „daheim“. Jedenfalls dann nicht, wenn man unter „daheim“ versteht, dass man sich an einem Ort befindet, an dem man nicht mehr erklären muss, wer man ist. Das müssen wir hier im Rheinland wohl schon noch einige Zeit. Da unsere beiden Töchter bereits studieren und unser Sohn im Herbst mit dem Studium beginnt, war es für uns ein nahegelegener Schritt, mit meinem beruflichen Wechsel auch unsere private Situation etwas beziehungs- und familienfreundlicher zu gestalten. Wir sind beide sehr froh, dass die Pendelei nun weniger wird, auch wenn ich immer noch viel Zeit im Zug verbringe. Außer den üblichen Dienstreisen fahre ich ja nach wie vor regelmäßig nach Tübingen. Wie Sie wissen, hat das DIE einen Kooperationsvertrag mit der Universität Tübingen geschlossen, der meine Freistellung für die Leitung des Instituts regelt. Zudem besteht der Kooperationsvertrag mit der Universität Duisburg-Essen wie bisher weiter, und wir sind gerade dabei, eine zweite Professur in Kooperation mit Duisburg-Essen zu besetzen, sodass das DIE zukünftig kollektional geleitet werden wird.

**Und wie sind Sie denn in Ihrer neuen Aufgabe angekommen? Was unterscheidet Ihre Aufgabe als Wissenschaftlicher Direktor von Ihrer Arbeit als Lehrstuhlinhaber an der Universität?**

Ich sehe mich gut im Institut angekommen. Das liegt vor allem daran, dass ich mich sehr gut von

den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern auf- und angenommen fühle. Ich habe zwischen 2000 und 2003 ja auch schon einmal im Institut gearbeitet, sodass mir vieles vertraut war. Die Aufgabe eines Wissenschaftlichen Direktors in einem Leibniz-Institut unterscheidet sich allerdings erheblich von der Arbeit an der Hoch-

schule. Kurz gesagt: mehr Management- und Legitimationsarbeit, weniger Zeit für eigene Forschung, dazu eine deutlich größere Verantwortung und weniger zeitliche Flexibilität. Zudem ist der Zuschnitt der Forschung ein anderer: An Universitäten muss die Forschung vor allem wissenschaftlichen Standards genügen, in einem Leibniz-Institut sollte sie darüber hinaus auch für Praxis und Politik relevant und nützlich sein. Auf beide Kriterien hin werden wir durch die Leibniz-Gemeinschaft evaluiert. Genau das macht für mich den Reiz der Aufgabe im DIE aus: eine Forschungs- und Entwicklungsarbeit weiterzuentwickeln, die beiden Ansprüchen gerecht wird. Reizvoll sind zudem die Gestaltungsmöglichkeiten, die das Institut bietet, die Möglichkeit, Einfluss zu nehmen auf die Entwicklung der Erwachsenenbildung in Wissenschaft, Politik und Praxis.

**Von der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbandes zum Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen: Was macht für Sie das DIE als Forschungs- und Serviceinstitut für die EB/WB besonders?**

Das Besondere der Arbeit der PAS und des DIE liegt in dem Auftrag, zwischen Erwachsenenbildungspraxis, Erwachsenenbildungswissenschaft und Bildungspolitik zu vermitteln. Der Auftrag und das Selbstverständnis haben sich aus meiner Sicht nicht sehr verändert: Das Institut setzt sich dafür ein, das Lernen und die Bildung Erwachsener auszuweiten und erfolgreich zu machen, sodass persönliche Entfaltung, gesellschaftliche Teilhabe und Beschäftigungsfähigkeit für die gesamte erwachsene Bevölkerung möglich werden. So haben wir es in unserem Leitbild formuliert. Die Vermittlungsaufgabe erfordert die Fähigkeit und die Bereitschaft, sich mit Akteuren aus unterschiedlichen Handlungsfeldern und mit unterschiedlichen Interessen zu verständigen. Das ist nicht nur her-

ausfordernd, sondern auch lehrreich, weil es der Wissenschaft hilft, den Blick für drängende Handlungsprobleme in Politik und Praxis zu schärfen. Mit dem Eintritt des Instituts in die Leibniz-Gemeinschaft Anfang der 1990er-Jahre haben sich die Erwartungen an das Institut natürlich auch gewandelt. Das betrifft vor allem die Erwartungen an die Forschungsleistung. Gerade in den letzten Jahren hat die Konkurrenz um öffentliche Mittel zwischen universitärer und außeruniversitärer Forschung deutlich zugenommen. An dem Gutachten des Wissenschaftsrates vom Juli des Jahres, das derzeit für große öffentliche Diskussionen sorgt, kann man das gut ablesen. Darauf müssen wir uns auch im DIE einstellen. Aus meiner Sicht ist eine gute Forschung aber kein Hindernis, sondern vielmehr die unverzichtbare Grundlage für die Beratung und Unterstützung von Politik und Praxis der Erwachsenenbildung. Wie sollten wir sonst unsere Arbeit als Wissenschaftler rechtfertigen?

**Wo sehen Sie heute und für die kommenden Jahre die Herausforderungen für das Institut? Welche Schwerpunkte wollen Sie setzen?**

Die besondere Herausforderung für das Institut besteht nach der letzten Evaluation sicherlich darin, die Qualität der Forschung zu steigern, ohne die Serviceleistungen von Politik und Praxis einzuschränken. Die Evaluation war ja insgesamt positiv, in bestimmten Bereichen vor allem der Forschung aber durchaus auch kritisch. Und die nächste Evaluation wird ja schon 2016 und nicht erst 2018 stattfinden, so dass wir uns schnell weiterentwickeln müssen, ohne die Kontinuität unserer Arbeit zu gefährden. Das wird uns gelingen, da bin ich sicher. Einerseits arbeitet unser Daten- und Informationszentrum schon sehr erfolgreich, andererseits werden wir unsere Arbeit im Forschungs- und Entwicklungszentrum an einem Konzept ausrichten, das praktische Relevanz mit wissenschaftlicher Qualität verknüpft. Wie wir das in den einzelnen Programmen umsetzen, diskutieren wir gerade in einem institutsübergreifenden Prozess der Strategieentwicklung. Wir sind dabei in den letzten Monaten gut vorangekommen und können die Ergebnisse unserer Arbeit im Herbst unseren Gremien präsentieren.

**Welchen Erwartungen sieht sich das DIE als „Wissenschaftliches Service-Institut“ gegenüber?**

An das Institut werden vielfältige Erwartungen von sehr unterschiedlichen Akteuren herangetra-

gen. Hinzu kommt, dass es Praxis, Politik und Wissenschaft ja nicht im Singular, sondern nur im Plural gibt. Viele dieser Erwartungen decken sich, manche sind aber auch unvereinbar. Letztlich orientieren wir uns bei unserer Arbeit an der Frage, welche wissenschaftlich fundierten Hilfestellungen wir Politik und Praxis anbieten können, damit alle Erwachsenen in der Lage sind zu lernen, was sie lernen wollen und/oder sollen. Wichtige Themen sind heute z. B. die Unterstützung der Professionalität des pädagogischen Lehr- und Planungspersonals, die Förderung der Leistungsfähigkeit von Organisationen der Weiterbildung, die Verbesserung der Möglichkeiten, Kompetenzen Erwachsener unabhängig vom Ort des Lernens sichtbar und anerkennungsfähig zu machen, die Dokumentation von Strukturen und Entwicklungen in der Erwachsenenbildung auch im internationalen Vergleich, die Förderung insbesondere jener Adressatengruppen, deren Beteiligung an Weiterbildung aus unterschiedlichen Gründen erschwert ist. Diese Aufzählung ist sicher nicht vollständig. Aber Sie sehen schon, dass es keinen Mangel an Aufgaben für das DIE gibt. Nicht zuletzt wollen wir auch die Forschung zur Erwachsenenbildung unterstützen, nicht nur durch die Bereithaltung entsprechender Publikationsmöglichkeiten. Um bei alledem die richtigen Entscheidungen zu treffen, werden wir unseren Dialog sowohl mit der Wissenschaft als auch mit der Praxis künftig intensivieren.

**Die Verfasser des Nationalen Bildungsberichtes (2012) sprechen mit Blick auf die Weiterbildung von einem „Ergänzungs- und Reservemechanismus“. Nun fordern Wissensgesellschaft und Modernisierungsdynamiken eine Ausweitung der Bildungsbemühungen über den gesamten Lebenslauf. Und Persönlichkeitsentwicklung ist ein wichtiges Anliegen der Erwachsenenbildung. Ist Erwachsenenbildung vor allem ein „Ergänzungs- oder Reservemechanismus“? Wie bewerten Sie diese Position?**

Wenn man die entsprechende Passage im Nationalen Bildungsbericht liest, wird ja deutlich, dass die Autoren diese Formulierung kritisch meinen und eine andere Form der Institutionalisierung für die Erwachsenenbildung einfordern. Sie erinnern an dieser Stelle auch an die Ansprüche und Versprechungen der 1970er-Jahre, die auf den Aufbau eines öffentlich verantworteten, quartären Bildungsberichts zielten. Ich würde die zitierte Diagnose etwas

<sup>1</sup> Zuletzt in dem viel beachteten Interview des Wirtschaftsno-belpreisträgers James Heckmann in DIE ZEIT vom 28.6.2013.

differenzieren, kann den Appell der Autoren aber uneingeschränkt unterstützen.

**Wie kann man EB/WB in den Medien präsent und sichtbar machen? Die Hochschätzung der Frühpädagogik im öffentlichen Bildungsdiskurs' wirft die Frage nach der Wahrnehmung des Sektors auf – was ja auch folgenreich für den Zugang zu (finanziellen) Ressourcen ist.**

Da sprechen Sie in der Tat ein gravierendes Problem an. Die Weiterbildung ist in den Medien insgesamt nicht so präsent, wie es ihrer Bedeutung im Gesamtzusammenhang des lebenslangen Lernens entspricht. Das hat dann leider auch Folgen für ihre Wahrnehmung und Wertschätzung in Politik und Öffentlichkeit. Daran müssen wir alle dringend arbeiten, auch das DIE. Vielleicht muss die Erwachsenenbildung insgesamt noch lernen, über das Gute, das sie tut, auch öffentlich zu reden. Die Aufgabe der Öffentlichkeitsarbeit wird immer wichtiger. Das betrifft nicht nur die traditionellen, sondern auch die sogenannten Neuen Medien. Man kann inzwischen bei vielen Instituten und Forschungsverbänden beobachten, dass sie diesem Bereich mehr und mehr Aufmerksamkeit widmen.

**Sie haben an der Uni Tübingen auch schulpädagogische Fragestellungen aufgenommen und einbezogen. Kann – und ggf. was kann – die EB/WB von der Schule „lernen“?**

In der Erwachsenenbildung ist es ja üblich, sich stark von der Schule abzugrenzen. Oft wird das am Prinzip der Teilnehmerorientierung festgemacht, das nicht nur eine didaktische Maßgabe formuliert, sondern auch eine identitätsstiftende Funktion hat. Das ist zweifellos gut begründet. Dennoch kann die Erwachsenenbildung selbstverständlich von der Schule lernen wie auch umgekehrt. Schließlich geht es in beiden Feldern um die grundlegende Frage, wie man durch pädagogisches Handeln immer eigensinnige Lern- und Bildungsprozesse von Individuen und Gruppen unterstützen kann. Das wechselseitige Lernen zwischen diesen beiden Bildungsbereichen geschieht ja auch, wenn auch wohl zu wenig. Aber wenn Sie z. B. an den Fremdsprachen-

unterricht in der Schule denken, so werden heute stärker als etwa zu meiner Schulzeit kommunikative Kompetenzen betont und weniger Wortschatz und Grammatik. Diese didaktische Orientierung ist ja stark von der Erwachsenenbildung beeinflusst worden. Die Pädagogische Arbeitsstelle hat dazu schon in den 1970er-Jahren wegweisende Projekte realisiert. Wechselseitige Möglichkeiten des Lernens gibt es selbstverständlich auch in der einschlägigen Forschung. So kann die Erwachsenenbildung z. B. von der schulbezogenen Unterrichtsforschung einiges lernen.

**Worin sehen Sie die Bedeutung der konfessionellen Erwachsenenbildung im Trägerspektrum in der BRD? Die Erwachsenenbildung der Kirchen droht unter die Räder von Kürzungen zu kommen, ihr öffentlicher Auftrag gerät stark unter den Legitimationsdruck des Trägernutzens. Welche Erwartungen haben Sie an diesen Trägerbereich im Blick auf eine öffentlich verantwortete Weiterbildung?**

Es steht mir als Mitarbeiter des DIE nicht zu, Erwartungen an die konfessionelle Erwachsenenbildung zu formulieren. Ich kann nur sagen, was ich mir als möglicher Adressat wünsche: die Bereitschaft der Kirchen und der öffentlichen Hände, eine konfessionelle Erwachsenenbildung zu fördern, die sowohl *konfessionelle* Erwachsenenbildung als auch konfessionelle *Erwachsenenbildung* ist. Sie stellt aus meiner Sicht einen unverzichtbaren Bestandteil eines öffentlich verantworteten Weiterbildungssystems dar. Und ganz institutsegoistisch gedacht, haben wir ja mit der DEAE in einer Fülle von Projekten zusammengearbeitet und wollen das auch weiterhin tun. Aus unserem Leitbild ergibt sich zudem zwingend eine besondere Verantwortung für die öffentlich verantwortete Weiterbildung, da die von uns formulierten Ziele nicht ohne diesen Weiterbildungsbereich erreicht werden können.

Das Gespräch führte Petra Herre,  
Theologin und Sozialwissenschaftlerin  
petraherre@t-online.de

## Distance Learning

## Der Gefangene von Alcatraz

Gedanken zum lernenden Subjekt in Fernstudium und Präsenzlehre

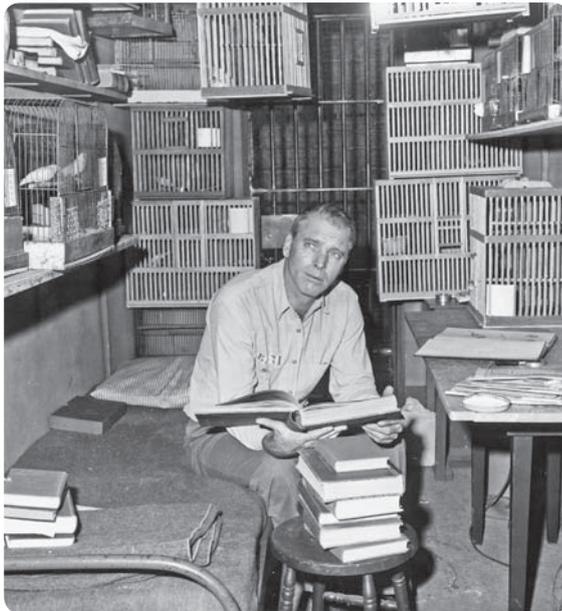
Dr. Gertrud Wolf



Leiterin der Evangelischen  
Arbeitsstelle Fernstudium  
im Comenius-Institut  
Heinrich-Hoffmann-  
Straße 3  
60528 Frankfurt am Main  
E-Mail: wolf@comenius.de  
www.fernstudium-ekd.de

Robert Stroud, alias Burt Lancaster, ist ein faszinierender Charakter. Wer den Film über den legendären „Birdman of Alcatraz“ jemals gesehen hat, erinnert sich vielleicht noch gut an das warme Gefühl von Sympathie, das man diesem Gefangenen unwillkürlich entgegenbringt, obwohl er im Hochsicherheitsgefängnis

von Leavenworth immerhin wegen zweifachen Mordes einsitzt. Stroud gehört aber nicht nur zu jenen eindrücklichen Mörderfiguren, deren Schicksal uns entgegen allen moralischen Bedenken auf besondere Weise anrührt, sondern er kann außerdem als wohl berühmtester und interessantester Absolvent gelten, den das Fernstudium aufzuweisen hat. Zwei Aspekte, die untrennbar miteinander verbunden sind, denn der Bildungswille, den Stroud – übrigens nicht bloß im Film – an den Tag legt, bahnt ihm gewissermaßen auch den Weg in unsere Herzen.



Burt Lancaster als Robert Stroud im Film „Birdman of Alcatraz“.

Die wahre Geschichte ist dem Filmplot sehr ähnlich: Eines Tages findet der in Einzelhaft einsitzende Häftling Stroud beim Hofgang ein Nest mit einem verwaisten Spatzenjungen. Er nimmt den Findling mit in seine Zelle und zieht ihn mit Kakerlaken, Schaben und anderen Insekten, die er dort findet, auf. Bald bevölkern Kanarienvögel, die sich nun auch seine Mithäft-

linge von ihren Verwandten zuschicken lassen, das Gefängnis, und Stroud selbst beherbergt allmählich eine kleine Kanarienzucht. Doch die Idylle ist trügerisch, denn die Vögel werden Opfer einer gefährlichen Viruserkrankung, für die es noch keine Medizin gibt. Stroud beginnt nun ornithologische Bücher zu studieren und selbst ein Heilmittel zu entwickeln. Sein neu gewonnenes Wissen publiziert er in Fachzeitschriften und gewinnt damit sogar einen Preis, den ihm die Stifterin des Preises, Stella Johnson, ins Gefängnis bringt, um dem Mann, den sie bisher nur aus seinen Schriften kennt, persönlich zu begegnen.

Stroud wirkt nicht einmal in der Verkörperung durch Burt Lancaster besonders gefällig, er ist ein kantiger Typ, verschlossen, unnahbar. Er hat weder so ein einnehmendes Wesen wie der zu Unrecht verurteilte Dr. Kimble, noch verfügt er über das Charisma des freiheitsliebenden Schlitzohres Papillon. Noch in den Momenten größter Sympathie scheint er unberechenbar, kalt und gefährlich. Gleichwohl ist es nicht allein die Tierliebe, die Stroud dem Zuschauer schließlich doch nahebringt, denn diese teilt er auch mit seinen anderen Mithäftlingen. Was ihn von diesen jedoch unterscheidet, ist sein Bildungswille und sein Bildungsvermögen, das ihn aus der Masse der Gewaltverbrecher heraushebt. Während die anderen Häftlinge nämlich zusehen müssen, wie ihre Vögel der Reihe nach sterben, liest sich Stroud in ornithologische und tiermedizinische Fachbücher ein, wendet das Gelesene in eigenen Experimenten an, entwickelt auf diese Weise ein Mittel, um die Tiere zu retten, und publiziert seine Ergebnisse schließlich in Fachzeitschriften. Er vollzieht damit quasi einen akademischen Karriereverlauf im Kleinen und gewinnt so nicht nur die Sympathie der Zuschauer, sondern auch die von Stella, die ihn dann im Gefängnis heiratet. Was im Film nach reiner Autodidaktik aussieht, ist in Wirklichkeit ein recht institutionalisierter Bildungsweg gewesen. Der Fernstudent Stroud absolvierte trotz seiner geringen Schulbildung sämtliche Prüfungen mit hervorragenden Ergebnissen, wie es in den biografischen Angaben heißt. Dennoch ist der Gefangene von Alcatraz mehr als ein Klischee für pädagogischen Größenwahn. Er verkörpert als Autodidakt wie als Fernstudent einen besonderen Typus des modernen Subjekts: das lernende Individuum, welches sich im Bildungsakt von den Zwängen der Gesellschaft „befreit“, um zugleich wieder – auf einem höheren Niveau – ein Teil dieser Gesellschaft zu werden. Ein Paradoxon?



Ein zufälliger Fund wurde zu seiner Passion. Robert Stroud erlernte autodidaktisch alles, was er zur Rettung seiner gefiederten Weggefährten wissen musste.

Keinesfalls! In Filmen geht es immer auch um die Selbstrepräsentation der Gesellschaft. In den Geschichten, die sie auf der Leinwand zeigen, vergewissern sich Menschen ihrer selbst, sie stellen eine auf Vergangenheit, Gegenwart und/oder Zukunft gerichtete Selbstimagination dar. Stephan Durrer (2012) hat die basale Struktur und Logik des Subjektmodells im klassischen Hollywoodfilm untersucht und ist zu dem Ergebnis gekommen, dass die Werte Autonomie und Selbstentwicklung den idealen Kern des filmischen Subjektmodells ausmachen. In analoger Weise zu den Aspekten Ohnmacht und Selbstverlust, die häufig von Nebenrollen repräsentiert werden, verkörpert der Held das Steigerungsverhältnis von Autonomie und Selbstentwicklung. Auch im bürgerlichen Bildungsideal findet sich dieses Verhältnis wieder, allerdings nicht so zugespitzt wie im Film, denn während der Citoyen es sich nicht leisten kann, aus der Gesellschaft zu fallen, reitet der Filmheld manchmal sogar wortwörtlich auf dem schmalen Grat der Einsamkeit dahin. Nicht umsonst gilt doch die Melancholie oftmals als der treueste Begleiter des Westernhelden. Ist es also unumgänglich oder gar notwendig, dass der Mensch sich aufgrund seiner Entwicklung und seines Zugewinns an Autonomie aus der Gesellschaft hinausmanövriert? Bildung könnte doch vielleicht gerade ein Mittel dafür sein, um diese Gegensätze zu vereinen. Für gewöhnlich sind es im amerikanischen Unterhaltungsfilm allerdings eher weniger formale

Lernprozesse, die die Entwicklung des Helden voranbringen. Und nicht bloß dort. Auch in deutschen oder französischen Filmen gelten die Bildungsinstitution und ihr wichtigstes Ordnungselement, die Prüfung, als verdächtig. Bezogen auf formale Lernprozesse macht der Held dann gern den Gockel, wie in der Polizeiprüfung mit Louis de Funès, oder er bringt den Prüfern offene Verachtung entgegen, wie in dem Film „Goethe“. Die Entwicklung des Helden beschreibt zwar immer einen Lernprozess, aber dieser ist meist, um es im erziehungswissenschaftlichen Jargon zu sagen, nonformal und informell und bildet häufig – auch bei Heldinnen – einen Gegenentwurf zu institutionalisierten Bildungszwängen, wie dies zum Beispiel in dem Film „Ostwind“ der Regisseurin Katja von Garnier deutlich wird.

Das Problem ist offenbar, dass Bildungsinstitutionen, allen voran die Schule („Ostwind“), aber auch die Hochschule („Goethe“) und die Weiterbildung (Louis de Funès), eher dazu neigen, ein Abbild des Zwangs abzugeben, dem Individuen in Gesellschaften ausgesetzt sind. Sie eignen sich nicht zu dem, was Pädagogen ihnen gerne unterstellen, ein Symbol der Freiheit zu sein. Im Gegenteil: Oft beginnt die freie Entwicklung des Filmhelden gerade dort, wo eine „normale“ Bildungskarriere gescheitert ist. „Lecket mich!“, schreibt der gescheiterte Goethe vor den Augen seiner Prüfer in den Schnee und entwickelt sich schließlich doch zum größten Dichter des Landes, und als solcher wird er dann auch wieder in die Gesellschaft aufgenommen. Auch wenn sich diese Geschichte in Wirklichkeit wohl nicht ganz so zugetragen hat, so verweist die filmische Darstellung dennoch auf ein Subjektmodell, für das Bildung durchaus ein Schlüssel der Entwicklung ist, allerdings nur dann, wenn diese Bildung frei und ungezwungen und also losgelöst von allen formalen Regeln und starren Organisationsstrukturen erfolgt. Und es geht um noch mehr, nämlich um Bildung als einen zutiefst intimen, privaten Akt. In dieser Privatheit eignet sich das lernende Subjekt nicht bloß neues Wissen an, sondern es erlebt sich dabei auch positiv als autonomes Individuum und entwickelt sich durch diese Erfahrung weiter. In den Imaginationen des Kinos kommt offensichtlich die Sehnsucht nach der autonomiefördernden Seite von Bildung zum Ausdruck, und gleichzeitig wird das Leiden an heteronom bestimmten Bildungsprozessen offengelegt. Deshalb sind es hier nicht die institutionalisierten Bildungserfahrungen, die für das Subjektmodell des lernenden Individuums stehen.

Für Robert Stroud bleiben seine Entwicklungsmöglichkeiten zwar auf den engen Raum des Gefängnisses beschränkt. Dennoch kann er sogar hier seine Autonomie durch Bildung weiterentwickeln. Und er lernt dabei auch seine zukünftige Frau Stella Johnson kennen, mit der er seinen wichtigsten Lebensinhalt, die Ornithologie, teilt. Auch wenn die Verbindung zu Stella ihn in einen Konflikt mit seiner eifersüchtigen Mutter bringt, deren Überfürsorglichkeit nun in Herrschsucht umschlägt, so bricht Robert in einem Akt emanzipatorischer Loslösung schließlich mit ihr, um sich zu seiner Freundin zu bekennen. Diese Krise bedeutet von daher einen weiteren wichtigen Schritt in der Selbstentwicklung von Stroud. Zwar betrinkt er sich als erste Reaktion auf den Bruch mit der Mutter, aber ein wohlwollender Wärter schenkt ihm in dieser Situation ein Mikroskop, was sich am Ende als wahrer Glücksfall herausstellen wird. Denn mit diesem Mikroskop wird er von nun an in der Lage sein, seine vogelkundlichen Studien auf ein akademisches Niveau zu heben und sie am Ende gar mit der Veröffentlichung eines Fachbuches (vgl. Stroud 1964) abzuschließen. Fortan gilt er in der Fachwelt als Genie; die Beziehung zu Stella festigt sich. Symbolisch wird hier also, selbst in der engen Welt des Gefängnisses, das realisiert, was wir oben noch als Paradoxon beschrieben haben: Das lernende Individuum, welches sich im Bildungsakt von den Zwängen der Gesellschaft „befreit“, findet nun wieder – auf einem höheren Niveau – in die Gesellschaft zurück, um ein Teil von ihr zu werden.

Fernunterricht ist also kein Ersatz für Präsenzlehre. Er ist ein Gegenentwurf. Nicht bloß, weil den Fernlernenden ein Höchstmaß an Selbstbestimmung in Bezug auf ihr Lerntempo, ihre Zeiteinteilung, ihre Aneignungsweise etc. zugesprochen wird, sondern auch, weil Fernlernen ein Höchstmaß an Privatheit zulässt und ein Stück intime Einsamkeit gewährt, die im Präsenzunterricht für gewöhnlich versagt bleibt. Das Für-sich-alleine-Lernen ist im Fernunterricht gerade kein notwendiges Übel. Es ist das Mittel, um Lernenden in einem institutionalisierten und formalisierten Bildungsprozess einen Freiraum zu bieten, in dem privates Lernen möglich ist und Autonomieerfahrungen gemacht werden können. Hier ist niemand, der einem über die Schulter schaut, der ungehindert Hefte und Schulranzen durchstöbern darf und der laut „Falsch!“ ruft, wenn man die richtige Antwort nicht

gleich parat hat. Nicht nur für Menschen wie Robert Stroud ist Fernunterricht deshalb eine gute Alternative zum Präsenzunterricht.

Das Subjektmodell des lernenden Individuums – wie es hier aus dem Filmmaterial interpretiert wurde – macht darauf aufmerksam, dass Bildung zu Erfahrungen von Autonomie beitragen kann. In dem genannten Film steht das Gefängnis für ein Maximum an Fremdbestimmung und Zwang; das derart gefangene Individuum findet seinen letzten Freiraum im Bildungsprozess. Der Gefangene von Alcatraz findet aber kein Happy End, und auch der echte Robert Franklin Stroud hat es nicht geschafft, trotz seiner immensen wissenschaftlichen Leistungen per Gnadengesuch freizukommen. In Alcatraz, wohin man ihn schließlich als letzte Schikane verlegt und wo ihm die Vogelzucht verboten wird, widmet er sich juristischen Studien. Er ist bis zu seinem Tod nicht mehr freigekommen und hat sich dennoch aufgrund seiner Bildung eine innere Freiheit geschaffen, die es ihm selbst im Zuchthaus noch ermöglichte, aus eigener Kraft ein Höchstmaß an Lebensqualität zu erreichen. Bildung, wie sie im „Gefangenen von Alcatraz“ verstanden wird, ist deshalb auch wesentlich durch ihren Anwendungswert für das sich bildende Subjekt gekennzeichnet. Es ist eben nicht die Anhäufung von passivem Wissen, die Stroud in äußerer Gefangenschaft zu innerer Freiheit verhilft und ihn im Verlauf des Films folglich immer freundlicher erscheinen lässt, sondern die kreative und lebendige Anwendung dieses Wissens, deren höchste Form in der Neuschöpfung von Wissen besteht. Tragischerweise war es Stroud versagt geblieben, den Film über ihn, der in seinem letzten Lebensjahr herauskam, noch zu sehen. Er starb am 21. November 1963 nach 54 Jahren ununterbrochener Haft.

### Film

Der Gefangene von Alcatraz (Originaltitel: *Birdman of Alcatraz*), Regie: John Frankenheimer, USA 1962.

### Literatur

Stephan Durrer (2012): *Imaginationen des Individuums: Das Subjektmodell des klassischen Hollywoodfilms (1930–60)*. Köln.

Robert Stroud (1964): *Stroud's Digest on the Diseases of Birds*. TFH Sterling.

## Die Jury der Evangelischen Filmarbeit empfiehlt

Film des Monats: Oktober 2013

### Stein der Geduld

Frankreich, Deutschland, Afghanistan 2012

Regie: Atiq Rahimi

Verleih: Rapid Eye Movies - REM

Eine Stadt in Afghanistan. Mit geöffneten Augen, aber unfähig zu sprechen und sich zu bewegen, liegt ein Mann in einem Haus. Seine junge Frau pflegt ihn. Sie ist verzweifelt, um sie herum tobt der Krieg, bei dem man kaum mehr versteht, wer gegen wen kämpft. Sie spricht mit ihrem Mann. Als die Kämpfe im Viertel eskalieren, bringt sie ihre Kinder in Sicherheit, in ein Bordell, in dem die Tante arbeitet. Sie kehrt zu ihrem Mann zurück, kümmert sich um ihn und spricht weiter. Mit einem jungen stotternden Krieger, der sie im Haus entdeckt, beginnt sie eine erotische Beziehung – und spricht weiter mit ihrem Mann.



Der leblose Körper wird zu einem „seng-e-sabur“, einem Stein der Geduld, dem die Afghanen ihr Leid anvertrauen. „In einer Gesellschaft wie dieser kann die Frau nur sprechen, wenn Ihr Mann stumm ist“, sagt die Schauspielerinnen Golshifteh Farahani, die mit ihrer beeindruckenden Leistung den Film trägt.

„Es ist ein Film über das Sprechen, aber über das Sprechen als Handlung“ sagt Regisseur Atiq Rahimi. Die gleichsam theaterhafte Szenerie eröffnet den Raum für Spekulationen: was würde geschehen, wenn Frauen gehört würden, wenn Männer in Afghanistan auf Augenhöhe und offen miteinander sprechen könnten? Rahimi hat mit „Stein der Geduld“ seinen eigenen, vielfach ausgezeichneten Roman verfilmt. Ihm gelingt eine eindrucksvolle, formal souveräne Studie über die Situation der Frauen in einem zerrissenen Land. Der Film ist ein beeindruckendes Kammerstück, subtil visualisiert, eine überzeugende, dramatische Parabel über die politische Bedeutsamkeit einer individuellen Emanzipation.

Film des Monats: November 2013

### Djeca – Kinder von Sarajevo

Bosnien-Herzegowina 2012

Regie: Aida Begić

Verleih: barnsteiner-film

Die 23-jährige Rahima lebt mit ihrem zehn Jahre jüngeren Bruder Nedim in einer heruntergekommenen Mietwohnung. Ihre Eltern wurden im Bosnienkrieg getötet, beide sind in einem Waisenhaus aufgewachsen. Die Kriegserlebnisse haben bei ihnen tiefe seelische Verletzungen hinterlassen. Rahima hat sich nach rebellischen Teenagerjahren dem Islam zugewandt und arbeitet als Köchin in einem Restaurant. Sie trägt ihr Kopftuch wie einen Schutz gegen eine aggressive Umwelt. Vor allem aber sorgt sie sich um ihren Bruder. Nedim gerät in seiner Schule in Konflikte mit den Kindern der neuen Elite. Das Leben in dieser Nach-



kriegsgesellschaft mit ihren neuen Reichen und der steigenden Verarmung großer Teile der Bevölkerung ist kaum noch zu bewältigen. Vielleicht kann Rahima sich selbst so wenig helfen wie ihrem Bruder. Doch schließlich erkennen die Geschwister, dass sie aufeinander angewiesen sind.

Wie sich traumatische Erfahrungen des Krieges auf den Einzelnen wie auch auf die Gesellschaft auswirken, zeigt der Film auf eindrucksvolle Weise. Der Verlust der Eltern hat Vertrauen grundlegend zerstört, sodass alle gegenwärtigen Beziehungen im Schatten düsterer Erinnerungen stehen. Eine hochbewegliche Kameraführung macht die innere Unruhe sichtbar, die das Leben bestimmt. Korruption, mafiaähnliche Strukturen, rechtliche und wirtschaftliche Unsicherheit erzeugen ein Klima andauernder Bedrohung. Der Alltag wird zum Kampf um die eigene Würde gegen Unterdrückung und Aggression, gegen sexuelle, religiöse oder ethnische Diskriminierung, gegen Zynismus, Misstrauen und Gleichgültigkeit, die die Gegenwart prägen.

Film des Monats: Dezember 2013

### Blau ist eine warme Farbe

Frankreich 2013

Regie: Abdellatif Kechiche

Verleih: Alamode Film;

Preise: Goldene Palme, Cannes 2013; Bester Film des Jahres, FIPRESCI

Die 17-jährige Schülerin Adèle macht ihre ersten Erfahrungen mit der Liebe. Sie hat eine Verabredung mit dem Mitschüler Thomas. Doch während sie eine Straße überqueren will, fällt ihr Blick auf eine junge Frau mit blaufärbten Haaren, die ihr nicht mehr aus dem Kopf geht. In einer Schwulenbar sieht sie die Frau mit den blauen Haaren wieder. Emma ist Studentin an der Kunstakademie. Bei einem Spaziergang kommen sie sich näher. Beide werden ein Paar und erleben sexuelle Begegnungen voller Hingabe und Lust. Sie ziehen zusammen. Adèle arbeitet nach ihrem Schulabschluss als Erzieherin; Emma führt sie in ihren eher



intellektuellen Freundeskreis ein. Langsam werden die sozialen und bildungsbürgerlichen Unterschiede zwischen beiden sichtbar. Adèle fühlt sich nicht gleichwertig und betrügt Emma mit einem Kollegen; diese wirft sie aus der gemeinsamen Wohnung. Adèle leidet sehr unter der Trennung.

Der Film erzählt eine Liebesgeschichte, indem er ihre Höhen und Tiefen, intensive körperliche Nähe und die Trauer der Einsamkeit, erfülltes Begehren und verletzte Gefühle auf grandiose Weise visualisiert. Erzählt aus der Perspektive Adèles, bleibt die dynamische und fließende Bewegung der Kamera ganz nah bei den Körpern. Hingabe wird zur sinnlichen Erfahrung, die Zärtlichkeit und Lust Ausdruck verleiht. Homosexualität wird nur am Rande thematisiert, sodass die Liebe zwischen zwei Frauen eher als eine selbstverständliche Lebensform erscheint. Nicht die sexuelle Neigung, sondern die Liebe mit ihrer Einheit und Spannung zwischen Körper und Seele, Nähe und Distanz bildet das Zentrum des Films.

## Publikationen

### Sich im Glauben bilden



Beate Hofmann  
Der Beitrag von Glaubenskursen zur Religiösen Bildung und Sprachfähigkeit Erwachsener  
€ 38.–, 496 S.  
Leipzig 2013  
Evangelische Verlagsanstalt

Das vorwiegend aus missionarischen Kreisen der Kirche kommende Angebot der „Glaubenskurse“ ist zwar heftig umstritten, doch blieben dies bislang weitgehend ideologische Debatten ohne empirische Grundlage. Frau Dr. Beate Hofmann präsentiert im Rahmen ihrer Habilitation erstmals Ergebnisse, welche die Wirkung von Glaubenskursen aus der Sicht der Teilnehmenden beschreiben. Die Daten basieren auf einer Fallstudie, die im Raum Nürnberg und Dresden in den Jahren 2009–2012 durchgeführt wurde. Konkret wurden 323 Datensätze von Teilnehmenden ausgewertet. 65 Teilnehmende haben sowohl vor dem Kurs als auch nach dem Kurs einen Fragebogen ausgefüllt. Zusätzlich führte die Autorin noch Interviews mit Teilnehmenden, da die Anzahl der eingereichten Fragebögen am Ende zu gering war (95).

Die Pilotstudie ist in dreierlei Hinsicht fokussiert, sie fragt:

1. Wer geht warum in welchen Glaubenskurs (soziografische Informationen)?
2. Was geschieht in den Kursen (Motive und Erwartungen sowie Kursgeschehen)?
3. Was kommt dabei heraus (Wirkungen)?

Das verwendete Kursmaterial und die Perspektive der Leitenden hat in der Untersuchung nur ganz am Rande Beachtung gefunden. Die Autorin formuliert am Ende dennoch pädagogische Konsequenzen.

Zu 1.: Die Stärke dieser Studie liegt in der Erhebung der soziografischen Daten der Teilnehmenden und einer daraus resultierenden realistischen Einschätzung dessen, wer für ein solches Angebot ansprechbar ist. Hofmann stellt fest: „Es ist

bei der Durchführung von Glaubenskursen immer von der Anwesenheit von kirchlich Verbundenen auszugehen“ (S. 155). Menschen ohne jeglichen Bezug zu Kirche und irgendeinem Glauben finden sich in Glaubenskursen fast gar nicht (145). Die Teilnehmenden kamen also überwiegend aus der Gruppe der „Traditionschristen“ oder der „Spirituellen Sinnsucher“ (S. 142). Vor allem die aus dem klassisch-missionarischen Umfeld kommenden Kurse, wie der „Alphakurs“ oder „Stufen des Lebens“, sprachen kirchenverbundene Menschen an (S. 164). Am Ende muss Hofmann daher feststellen: „Glaubenskurse wirken als Anstoß zum Nachdenken, bieten Raum zur Klärung von Fragen und geben einen Rahmen für den eigenen Glauben, aber sie schaffen diesen Glauben nicht“ (S. 423).

In Kreisen Evangelischer Erwachsenenbildung überrascht auch ein weiteres Ergebnis nicht, nämlich dass Glaubenskurse vor allem bereits bildungsgewohnte Menschen erreichen. Ein hoher Prozentteil der Teilnehmenden hat einen Universitätsabschluss, wohingegen Hauptschüler etwa fast gar nicht zu erreichen waren (S. 122). Damit ähnelt die Klientel der Besucherinnen und Besucher dieser Kurse sehr stark der Klientel, die auch sonst kirchliche Angebote nachfragt. Die Herausforderung, bildungsungewohnte Erwachsene für kirchliche (Bildungs-)Angebote zu interessieren, bleibt also weiterhin eine drängende Zukunftsaufgabe.

Zu 2.: Bezüglich der inhaltlichen Erwartungen an die Kurse war aus der Perspektive der Teilnehmenden das wichtigste Thema die „Bibel“ (S. 302). Zugleich war für alle Teilnehmenden die kognitive Dimension der Kurse sehr wichtig, und eher Kirchendistanziertere stufte die Bedeutung des Verstehens sogar höher ein als stärker Kirchenverbundene, die mehr die Bedeutung spiritueller Dimensionen hervorhoben. Dieser Befund ist sehr interessant, da alle mit der Bibel zusammenhängenden hermeneutischen Fragen in den Glaubenskursen nur eine untergeordnete Rolle spielen. Aber auch in anderen protestantischen Feldern, in den Gemeinden oder in den Angeboten religiöser Erwachsenenbildung ist zu erleben, dass die Bibel nur noch wenig aktiv benutzt wird und diesbezügliche Unsicherheiten groß sind. Hier scheint ein weites Lernfeld aufgetan zu sein.

Zu 3.: Die Einschätzung der Verfasserin bezüglich der Wirkungen der Kurse ist zurückhaltend, denn: „Bei den Wirkungen der Kurse halten sich die Befragten mit positiven Bewertungen zurück; die Mittelwerte liegen deutlich unter denen anderer

Fragen und lassen Vorsicht bei der Einschätzung von Wirkungen erkennen“ (S. 371). Die Kursleitungen schätzen die Wirkungen ihrer Kurse in fast allen Bereichen höher ein als die Teilnehmenden selbst (S. 367). Zu diesem Befund passt, dass die kommunikative Seite der Kurse von den Teilnehmenden am Ende des Kurses als wichtiger eingeschätzt wurde als zu Beginn (S. 415; 301; 303; 412; 422) und hier eine große Zufriedenheit herrscht. Wohl aufgrund dieser Daten kommt Hofmann am Ende zu der Einschätzung: „Glaubenskurse sind, wie die Interviews gezeigt haben, in erster Linie Kommunikationsprozesse“ (S. 412). Vielleicht ist dies auch der Grund dafür, warum der Untertitel ihrer Studie, „Der Beitrag von Glaubenskursen zur Religiösen Bildung und Sprachfähigkeit Erwachsener“, uneingelöst bleibt.

Leider ergeben die ausgewerteten Datensätze kein Bild davon, welche Lernprozesse in den Kursen initiiert und angeregt wurden. Dazu hätte Hofmann vermutlich stärker das in den Erziehungswissenschaften entwickelte Instrumentarium zur Erfassung von Lernarrangements und deren Wirkungen heranziehen müssen. Zum Vergleich: Das Evangelische Erwachsenenbildungswerk Westfalen und Lippe evaluiert seit Jahren im Rahmen des Qualitätsmanagements den Kurs „Spirituelle Kompetenz“. Eine der Fragen an die Teilnehmenden ist hier, ob sich der Blick auf das Thema *nicht/kaum/spürbar/sehr verändert* habe. Circa 90 % der Teilnehmenden setzen ihre Kreuze in den beiden Kategorien „spürbar verändert“ beziehungsweise „sehr verändert“. Bildungs- und Lernprozesse qualifizieren sich nun mal dadurch, dass ein Prozess der Veränderung des Verhaltens, Denkens oder Fühlens aufgrund von Erfahrung oder neu gewonnenen Einsichten in Gang gesetzt wird. Wenn sich dieser Prozess in den Glaubenskursen zugunsten eines gelungenen Kommunikationsgeschehens verschiebt, ist das auch eine Erkenntnis der Studie. Es kann dann durchaus sein, dass alle Teilnehmenden mit genau denselben Ansichten nach Hause gehen, mit denen sie gekommen waren, und trotzdem froh und dankbar sind, dass der Kurs die Gelegenheit zum Gespräch geboten hat. Allerdings wissen wir in dem Fall noch nichts darüber, inwieweit das Geschehen in Glaubenskursen einen Beitrag zur „Religiösen Bildung Erwachsener“ leistet. Offensichtlich kann „eine Wirkung auf die Kirchenbindung statistisch nicht festgestellt werden“ (S. 369; 372), und einige Teilnehmende betonen in Interviews sogar, „dass sich der Glaube und das eigene Gottesbild durch den Kurs nicht stark verändert“ (S. 423) haben. Dennoch möchte Hofmann eine „Intensivierung im

Bereich von Glaubensfragen“ (S. 372) feststellen. Überzeugend wirkt das nicht, und auch die zehn Grundsätze für die künftige Gestaltung von Kursen (Hofmann redet konsequenterweise nicht von der „didaktischen“ Gestaltung oder der Gestaltung von „Lernprozessen“) wirken unter erwachsenenpädagogischen Gesichtspunkten wenig hilfreich. Die sehr vage formulierten Grundsätze könnten bestenfalls dabei behilflich sein, einen Kommunikationsprozess angenehm zu gestalten, ein Lernarrangement aber wird damit keinesfalls beschrieben. Zum Beispiel ist „Offenheit zeigen und Offenheit gestalten“ (S. 449) einer dieser Grundsätze, aber welcher Kursleiter kann sich da nicht wiederfinden, was heißt das in Bezug auf Kommunikation, Methodik und Didaktik, wodurch qualifizieren Kurse sich als offen oder geschlossen? Eine weitere Empfehlung lautet: „Impulse setzen, Bilder bieten!“ (S. 449). Auch dieser Grundsatz verunklart mehr, als er Hilfestellung bietet. Natürlich kommt kein Kursgeschehen ohne Impulse aus, aber Impulse sind nicht per se gut und richtig, das Anbieten von eigenen Bildern ist nicht per se sinnvoll, zu viele Impulse können ein Lernarrangement sogar stark behindern. Auch was die Bilder betrifft, kann es oft viel hilfreicher sein, den Teilnehmenden dabei zu helfen, ihre eigenen Bilder zu finden und auszudrücken, als ihnen die eigenen anzudienen. Hofmanns zehnter und letzter Grundsatz heißt: „Darauf vertrauen, dass das Wesentliche ‚dazwischen‘ geschieht“ (S. 449). Und auch an dieser „Glaubens“-Aussage ist ein Funken Wahrheit, wobei Hofmann in ihrem Bildungsverständnis dem pädagogischen Konstruktivismus folgen möchte (S. 52–59). Aber wenn ein solcher Satz als Grundsatz proklamiert wird, minimiert er die Anforderungen an die Kursleitungen in puncto Kompetenzen, Kursvorbereitung und Durchführung derartig, dass man dann konsequenterweise wirklich mit keinem Bildungsgewinn für die Teilnehmenden mehr rechnen sollte.

Die vorgelegte Studie konnte viele Daten zusammenführen, die zu einer realistischeren Einschätzung der Potenziale und Grenzen von Glaubenskursen beitragen. Der Nachweis aber, dass das Geschehen in diesen Kursen einen Beitrag zur religiösen Bildung Erwachsener liefert, steht noch aus.

**Antje Rösener**

Stellvertretende Geschäftsführerin  
Ev. Erwachsenenbildungswerk  
Westfalen und Lippe e. V.

### Professionalisierungsstrategien der Erwachsenenbildung in Europa



Irena Sgier,  
Susanne Lattke  
(Hrsg.)  
€ 24,90, 158 S.  
Bielefeld 2012  
W. Bertelsmann  
Verlag

„Die Professionalisierung der Erwachsenenbildung erfährt auf europäischer Ebene seit einigen Jahren wachsende Aufmerksamkeit“ (S. 7): Nach einzelnen Initiativen und Projekten Ende der 1990er-Jahre werden Professionalisierung und Verbesserung der Qualität des Erwachsenenbildungspersonals seit 2006 in den Fokus gerückt. Das belegen die EU-Erklärungen und Dokumente: der Aktionsplan zur Erwachsenenbildung (Europäische Kommission 2007) und die erneuerte Agenda für Erwachsenenbildung (Rat der Europäischen Union 2011). Die hohe Priorität resultiert aus dem dominanten Diskurs des lebenslangen Lernens (mit den Perspektiven Wachstum, Wettbewerbsfähigkeit, Beschäftigungsfähigkeit) und der zentralen Rolle von Bildung im Kontext gesellschaftlicher Entwicklungen. Zugleich gilt aber die Erwachsenenbildung als „das schwächste Glied in der Entwicklung der Systeme des Lebenslangen Lernens“ (Entschließung des Rates zur Agenda für Erwachsenenbildung, Amtsblatt 2011/C 372/01).

Wie stellen sich nun die europäischen Entscheidungsträger die „Verbesserung der Qualität des Erwachsenenbildungspersonals“ (des lehrenden Personals) vor: „durch Festlegung von Kompetenzprofilen, die Einrichtung effizienter Systeme für berufliche Erstausbildung und berufliche Weiterbildung sowie Erleichterung der Mobilität von Lehrern, Ausbildern und sonstigem Weiterbildungspersonal“ (ebd.).

Diese Zielvorstellungen orientieren sich an folgenden Rahmengrößen der bildungspolitischen Programmatik: Kompetenz- und Outputorientierung, Anerkennung nonformal und informell erworbener Kompetenzen, Qualitätsdiskurs, Schaffung von Transparenz und Übergängen. Ein wichtiges Instrument ist der Europäische Qualifizierungsrahmen (2008) (Egetenmeyer/Schüßler, S. 18 ff.).

Wie aber realisiert die EU ihre bildungspolitischen Ziele in einem Bereich, in dem sie keine „rechtlich verbindliche Gestaltungskompetenz“ hat? Sie nimmt Einfluss auch auf die nationalen Bildungspolitiken durch Aktionspläne, Memoranden, Studien, Fortschrittsprüfungen, Förderstrategien/Steuerung der Finanzströme, die „Offene Koordinierungsmethode“ und Projektpolitik.

Das macht den vorliegenden Band wirklich spannend: Er liefert einen Einblick in Europäisierungsstrategien am Beispiel der Projekte zur Professionalisierung, der Darstellung ihrer Arbeitsweise, der Ergebnisse und der Schwierigkeiten auf dem Weg dahin. Man kann angesichts der großen strukturellen Unterschiede der Weiterbildungssysteme, der Vielfalt von Institutionen und Trägern, der divergierenden Standards, der Zugänge und Professionalisierungsstrategien von einer „Herkules-Aufgabe“ sprechen. Beeindruckend sind dabei die Bemühungen, ja das Ringen um eine gemeinsame Sprache und um ein gemeinsames Verständnis, wie die Beiträge illustrieren. Europa: Damit sind immer auch die Anstrengungen im Blick auf Vereinheitlichungen oder Harmonisierung verbunden.

Zu den einzelnen Beiträgen: Egetenmeyer/Schüßler leisten eine Einordnung von Professionalisierung (S. 17 ff.) in den Kontext von europäischer Bildungspolitik, diskutieren sie auf dem Hintergrund des Europäischen Qualifikationsrahmens und machen einen Vorschlag zur Systematisierung der Professionalisierungsstrategien (S. 23 ff.). Damit liefern die Autoren einen Bezugs- und Reflexionsrahmen, in dem das Thema diskutiert werden muss.

In zweiten Teil werden Forschungsprojekte vorgestellt und eingeordnet. Anne Strauch und Henning Pätzold bearbeiten in ihrem wichtigen Beitrag (S. 67 ff.) die Zusammenhänge zwischen der theoretischen und empirischen Entwicklung von Kompetenzrahmen und -profilen und der Professionalisierung: Kompetenzrahmen und -profile liefern einen „Maßstab für qualitativ hochwertige Beruflichkeit“ (S. 71) und sind entscheidende „Instrumente zur Steuerung von Aktivitäten im Bereich Weiterbildung“ (S. 83). Die Autoren geben einen Überblick (S. 72) über die großzügig geförderten internationalen kompetenzorientierten Professionalisierungsprojekte der EU. Insgesamt überwiegt bei ihnen allerdings die Skepsis im Hinblick auf das Zustandekommen eines einheitlichen Modells für Kompetenzrahmen in der Weiterbildung. Die jeweiligen Aufgabenfelder und -verständnisse seien dafür zu heterogen (S. 83). Aufschluss über diese Heterogenität gibt der Bei-

trag von Bert-Jan Buiskool/Simen Broek (Research voor Beleid, 2010). Sie haben im Auftrag der Europäischen Kommission eine Studie mit dem Ziel erstellt, einen Überblick über die Praxis in Europa zu geben und den Informationsaustausch unter Experten zu fördern. Die Studie erfasst die Aktivitäten von Erwachsenenbildnern auf institutioneller Ebene (S. 92 ff.) in 13 Tätigkeitsclustern, um auf dieser Basis ein Set an Schlüsselkompetenzen für das Personal zu entwickeln.

Nils Bernhardsson und Susanne Lattke geben dann Einblick in das EU-Projekt Qf2Teach (S. 109 ff.), das Kernkompetenzen von Lehrenden (überwiegend lehrend Tätigen) ermittelt und ein transnationales Kompetenzanforderungsprofil erstellen sowie einen berufsgruppenspezifischen transnationalen Qualifikationsrahmen entwickeln sollte. Das mündete in einen konkreten Vorschlag. Als Ergebnis des Projektes sei zu würdigen, dass so die qualitativ hochwertige Arbeit der Lehrenden sichtbar werde. Aber es sei auch deutlich geworden, dass im Ranking-Prozess für einzelne Länder oder spezifische Bereiche wichtige Elemente durch den Rost fallen (S. 121).

Auch hier zeigen sich die Grenzen von Standardisierung. Was ist der Stellenwert der Projekte und welche Produktivität entfaltet der Kompetenzfokus? Die Projekte sind eine Plattform der Verständigung zwischen Wissenschaft, Praxis und Expertinnen und Experten verschiedener Länder. Mit dem Kompetenzbegriff kann auf eine gemeinsame Sprache zurückgegriffen werden (S. 155).

Zum Abschluss formulieren die Herausgeberinnen Ansatzpunkte für weiterführende Diskussionen (S. 156). Diese beziehen sich u. a. auf den Zusammenhang von Berufsbildern und Kompetenzanforderungen – darauf, wer Kompetenzstandards setzt – sowie auf die Folgen für Berechtigungen und Anspruchsniveaus, für die Beschreibung von Qualifikation und Kompetenz.

Hier eröffnen sich weitere Aufgaben. Die Verbesserung der Qualität des Bildungspersonals wird noch viele Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in Lohn und Brot bringen.

Der Band, herausgegeben vom DIE und dem Schweizer Verband für Erwachsenenbildung (SVEB), enthält weitere Beiträge aus der Feder von Schweizer Autorinnen und Autoren, die für Interessenten der dort geführten Diskurse sicher lesenswert sind.

Petra Herre  
PetraHerre@t-online.de

### Politische Bildung zwischen Formierung und Aufklärung



Klaus Ahlheim/  
Johannes Schillo  
(Hrsg.)

Kritische Beiträge  
zur Bildungswissenschaft 6  
€ 13,80, 187 S.  
Hannover 2012  
Offizin-Verlag

Mit der vorliegenden Veröffentlichung gelingt den Herausgebern das beachtliche Kunststück, die Darstellung der Geschichte der Didaktik politischer Bildung als Kritik ihrer gegenwärtigen politischen Gefährdung vor Augen zu führen. Die Beiträge zielen damit zugleich auf die historische Selbstaufklärung der politischen Bildung. Besonders eindrücklich wird dies illustriert an dem zentralen Dokument der Didaktik politischer Bildung, dem „Beutelsbacher Konsens“: Aus der Lektüre dieses Buches zu erfahren, dass dieser lediglich das Ergebnis einer nachträglichen Protokollierung einer Tagung ist, ohne dass die Beteiligten je dazu befragt worden wären oder darüber hätten abstimmen können, hat angesichts seiner nachhaltigen Rezeptions- und Wirkungsgeschichte einen ersten aufklärenden Effekt. Ein zweiter Effekt resultiert daraus zu erkennen, dass die in ihm formulierten Prinzipien – „Überwältigungsverbot“, „Kontroversitätsgebot“ und „Schüler- bzw. Teilnehmerorientierung“ – ja tatsächlich nicht mehr als pädagogische „Minimalia“ (S. 79) darstellen, die aber hinreichen, um sie 15 Jahre später „zur Geburtsstunde einer wirklich professionellen Politikdidaktik“ (S. 89) zu stilisieren. Seither bilden sie – in getreuer Analogie zur Theologie – die Dogmatik, also die axiomatischen Grundlagen eines Lehrsystems, der professionellen Politikdidaktik. Und wie die Dogmen in der Geschichte der frühen Kirche dienten diese Prinzipien in der damaligen spezifischen Konfliktsituation (1976) dazu, zwischen den theoretischen und politischen Lagerfronten, zwischen „den emanzipatorisch-systemkritischen“ und „affirmativ-konservativen“ politikdidaktischen Positionen, zu vermitteln und die Kontroverse zu befrieden.

Heute dagegen zeigt sich die Bedeutung des Beutelsbacher Konsenses gerade darin, dass ihn seine Kritiker verteidigen müssen, um ge-

gen die handfesten „Formierungstendenzen“ der politischen Bildung theoretisch und professionspolitisch begründeten Einspruch artikulieren zu können. Das besondere Dilemma der politischen Bildung wird aktuell daran sichtbar, dass die Bundesregierung nicht nur die Förderungsprogramme in der Tradition des „positiven Verfassungsschutzes“ benutzt, sondern seit dem Jahr 2011 von den gesellschaftlichen Trägern der politischen Bildung als Bedingung der Förderung explizit ein *schriftliches Bekenntnis* „zur freiheitlichen demokratischen Grundordnung der Bundesrepublik Deutschland“ (S. 145) verlangt, in dem sie bestätigen müssen, „eine den Zielen des Grundgesetzes förderliche Arbeit (zu) gewährleisten“. Weil auch die Bundesregierung die Gefahren des Rechtsextremismus nicht leugnen kann, formuliert sie im Namen des gezielt unbestimmten Begriffs „Extremismus“ einen Generalverdacht gegen die Träger, die sich mit Mitteln der politischen Bildung gegen den Rechtsextremismus wenden und zugleich aktiv Demokratieerfahrung vermitteln. So erweist sich der pädagogische Minimalismus des Beutelsbacher Konsenses mit seinem „Kontroversitätsgebot“ in der aktuellen Auseinandersetzung mit dem Rechtsextremismus als ein didaktisch-politisches Grundprinzip, an dem auch die neuen Akteure in der politischen Bildung – Verfassungsschutz und Bundeswehr – gemessen und „für nicht tauglich“ befunden werden. Mit diesem politischen Prozess der Formierung auf nationaler Ebene setzen sich die Autoren Johannes Schillo, Manfred Pappenberger und Benno Hafener in der zweiten Hälfte des Bandes auseinander, die in der Diktion zwar nüchtern argumentierend, aber in der Sache klar Partei nehmend einen Begriff von politischer Bildung verteidigen, für den der im Titel des Buches reklamierte Begriff der „Aufklärung“ steht. Dass Argumentation allein nicht reicht, um einen von oben in Gang gesetzten Formierungsprozess zu kritisieren, wird am Ende des Bandes deutlich, wenn Paul Ciupke vor einem „Systemwechsel“ warnt, der im Namen der Formierung eines „europäischen Bildungsraumes“ in Gestalt des „Europäischen Qualifikationsrahmens“ eine demokratische politische Bildung im Interesse der Bürgerinnen und Bürger, würde sie in diesen Rahmen integriert, substanzial unmöglich macht.

Am Anfang des Bandes sind aber Beiträge zu lesen, die gleichsam den historischen Resonanzraum für die kritische Intervention in der Gegenwart bilden: Am Anfang steht von Jürgen Eierdanz eine sehr informative Rekonstruktion der politischen Bildung von 1950 bis 1980, die die Geschichte der Kontroversen um die didakti-

schen Prinzipien als ein Stück politischer Zeitgeschichte darstellt. Am Beispiel der Jugendbildung entwickelt Alexander Lahner dann den Gegensatz einer funktionalistischen und einer „der Aufklärung verbundene(n)“ politischen Bildung (S. 61), deren Kern letztlich darin besteht, dass „im Prozess von Dialog und Diskussion (...) alle Sichtweisen zu einem Thema zur Sprache kommen“ (S. 60). Im Sinne einer didaktischen Grundlagenreflexion entwickelt Dirk Lange das Konzept einer lebensweltlich verankerten politischen Bildung, in der das „Bürgerbewusstsein“ eine „Subjektorientierung“ in der Didaktik ermöglicht, von der ausgehend „gesellschaftliche Schlüsselprobleme“ erkannt und in der Lebenswelt der Beteiligten sichtbar und erfahrbar gemacht werden können.

Das theoretische Zentrum des Bandes bilden die Beiträge der beiden Herausgeber. Dabei zielt Klaus Ahlheims dialektisch-kritische Verteidigung und implizite Transzendierung des Beutelsbacher Konsenses darauf, ihn vor zwei Gefahren zu bewahren: seine Indienstnahme für eine Professionalisierungsstrategie politischer Bildung, die seine Etablierung als wissenschaftliche Disziplin um den Preis einer „Distanz zur Politik“ (S. 89) erkaufte, die darüber hinaus die für das Grundgesetz konstitutive Einheit von Rechtsstaatlichkeit, Demokratie und Sozialstaatsgebot im Zeichen eines abstrakten Freiheitsbegriffs als Ausweis-

meintlicher Wissenschaftlichkeit preisgibt. Die andere Gefahr sieht er zu Recht darin, dass der politischen Bildung Parteilichkeit und gesellschaftskritische und sozialinnovative Fantasie ausgetrieben werden. Die Konsequenz seiner Analyse des Beutelsbacher Konsenses, die er wie auch Johannes Schillo insbesondere als Kritik an Wolfgang Sanders Theoriekonzeption politischer Bildung entwickelt, besteht daher darin, das Kontroversitätsgebot im Sinne einer radikalen, Alternativen zum Status quo denkenden Pluralitätskonzeption zu interpretieren. Um diese Konzeption zu verteidigen, entwickelt Johannes Schillo eine überzeugende Dekonstruktion des von Wolfgang Sanders vertretenen Modernisierungsprogramms der politischen Bildung. Grundlage dieses Programms sei „das Bekenntnis zu einer bestimmten Herrschaftsform, zur Demokratie, wie sie in der Bundesrepublik gilt“ (S. 98); erwünscht sei folglich „nur der positive Bezug auf die etablierte Ordnung – und damit auf deren Standpunkt, alles zu exkommunizieren, was stört“ (S. 99).

Ob die Kritik an Sanders' politikdidaktischer Theorie dieser in jeder Hinsicht gerecht wird, muss ich – mangels eigener Kenntnis – dahingestellt sein lassen. Aber die Tatsache, dass seit 2011 die genannte „Extremismusklausel“ in Kraft ist, macht zumindest die praktische Wirkung und machtpolitische Instrumentalisierbarkeit eines Politikkonzeptes deutlich, das ich als *ausgren-*

*zenden Konsens der Mitte* bezeichne. Weil auch die konservativ-liberale Bundesregierung die realen Gefahren des Rechtsextremismus nicht mehr leugnen konnte, musste sie machtstrategisch das Kunststück fertigbringen, den demokratischen Kampf gegen „die Rechtsextremen“ nicht „den Linken“ überlassen zu können. Die Antwort darauf ist dann jenes „Extremismuskonzept“, das alles ausgrenzt („exkommuniziert“) und unter Verdacht stellt, was an politischen Alternativen zu den kapitalistischen Demokratien des Westens in deren aktueller „Systemkrise“ sich möglicherweise in einem „entgrenzten Kontroversitätsgebot“ öffentlicher Debatten und politischer Bildung entwickeln könnte. Dass in dieser Situation den gesellschaftlich pluralen Trägern ein „Bekenntnis“ abverlangt wird, dessen Überprüfung sich der Staat vorbehält und die er praktisch einer Behörde (der „Verfassungsschutz“ hat ja schon als neuer Akteur der politischen Bildung eine Aufgabenerweiterung erfahren) übertragen müsste, ist Zeichen einer präventiven Angstabwehr und einer Verunsicherung, die von der Sorge getrieben wird, die Diskurshoheit in den Arenen zu verlieren, in denen über den Status quo hinausgedacht werden kann – und soll.

**Andreas Seiverth**

Bundesgeschäftsführer der Deutschen Evangelischen Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (DEAE)

## Termine

Termin / Veranstaltungsort	Veranstaltung	Kontakt & Information
08. - 10.01.2014 Hildesheim	<b>Mit Engagement dabei ... Auf der Suche nach Standpunkten im ehrenamtlichen Engagement</b>  Systemische Werkstatt für Mitarbeiter/innen der Ehe-, Familien- und Alleinerziehendenarbeit auf lokaler, diözesaner oder Bundesebene Die Veranstaltung ist eine Initiative der Fachgruppe „Systemisches Denken und Handeln in der Ehe- und Familienpastoral“ der AKF.	AKF Mainzer Str. 47, 53179 Bonn Tel.: 0228 / 371877 <a href="http://www.akf-bonn.de/veranstaltungen/veranstaltungen.html">www.akf-bonn.de/veranstaltungen/veranstaltungen.html</a> Teilnahmegebühr: 300,- (incl. ÜN und Verpflegung)
11.01.2014 Nürnberg	<b>Educaching – neue Möglichkeiten für Bildungsprozesse</b>  Lernen hat längst die Ufer der einstigen Bildungsinseln und -orte, die Schulhäuser und Computerräume für „informationstechnische Grundbildung“ hinter sich gelassen. Wissen ist nahezu in jedem Ort der Welt zugänglich. Wie aber erschließt man dieses Wissen? Das will der Workshop zum Thema Educaching zeigen.	Bayerischer Volkshochschulverband e.V. Tel.: 089/5 1080-0 E-Mail: <a href="mailto:bvv@vhs-bayern.de">bvv@vhs-bayern.de</a> <a href="http://www.vhs-bayern.de">www.vhs-bayern.de</a> Teilnahmegebühr: 54,-

23. - 25.01.2014 Stuttgart	<b>Mediation Aufbaukurs</b>	
<p>Im Aufbaukurs werden die Inhalte des Grundkurses oder einer anderen Grundausbildung in Konfliktberatung theoretisch und praktisch vertieft. In Kleingruppenübungen, Rollenspielen, Falldokumentationen wird der mediative Umgang mit Konflikten praxisorientiert eingeübt. Gleichzeitig sollen das eigene Verhalten in Konfliktsituationen sowie Haltung und Aufgaben in der Mediatorenrolle reflektiert werden. Neben der Supervision von Mediationsfällen in Gruppen- und Einzelgesprächen werden auch Interventionsgruppen gebildet.</p> <p>Das Kurszertifikat kann als Bestandteil einer Ausbildung für die Anerkennung als Mediator/in BM beim Bundesverband für Mediation eingereicht werden.</p>		<p>Bildungs- und Begegnungszentrum, Stuttgart Giebelstr. 16, 70499 Stuttgart E-Mail: c.carlsen-gann@emk-bildungswerk.de www.emk-bildung.de/ Kursgebühr: 2.000,00</p>
24. - 25.01.2014 Wien	<b>Barcamp „Medienbildung JETZT!“</b>	
<p>Zum 3. Mal lädt die Initiative „Medienbildung JETZT“ medieninteressierte PädagogInnen zu einem Barcamp ein. Was uns verbindet: die Überzeugung, dass Medien für die Bildung der Zukunft zentral sind. Im „Salon“ geht es um inhaltliche/methodische Inputs und Diskussionen, während in der „Werkstatt“ Platz für workshopartiges Arbeiten und technische Fragen ist.</p>		<p>wienXtra-medienzentrum (mz) Zieglergasse 49/II 1070 Wien www.medienzentrum.at Die Teilnahme ist kostenlos.</p>
25.01.2014 Dresden	<b>Beheimatet Euch!</b>	
<p>Werkstatt-Tag für MultiplikatorInnen in der Seniorenarbeit Heimat (wieder neu) entdecken: Themengestaltung in Gruppen, Biografiearbeit kreatives Schreiben, das Finden von Heimat trotz Demenz. Was ist zu tun, wenn der Begriff Heimat ins Schwanken gerät, weil Überfremdung und das Fehlen einer deutschen Identität beklagt wird.</p>		<p>EEB Sachsen, Tauscherstraße 44, 01277 Dresden Tel.: 03 51 / 65 61 54 0 info@eeb-sachsen.de</p>
30.01.2014 Berlin	<b>Fachtagung zum aktuellen Stand der Survey-Forschung in der Erwachsenenbildung: PIAC und die Erweiterungsstudie CiLL-Studie</b>	
<p>Der Rat der Weiterbildung – KAW und das DIE werden bei einer gemeinsamen Tagung die Fachöffentlichkeit über die beiden Studien „Programme for the International Assessment of Adult Competencies“ (PIAAC) und „Competencies in Later Life“ (CiLL) informieren.</p>		<p>Rat der Weiterbildung – KAW / c/o Katholische Erwachsenenbildung Deutschland Bundesarbeitsgemeinschaft e.V. Andrea Hoffmeier Tel.: 0228 / 90247-0 keb@keb-deutschland.de Teilnehmerbeitrag: 55 Euro</p>
04. - 06.02.2014 Karlsruher Messe- und Kongress-GmbH	<b>LEARNTEC 2014 – 22. Internationale Leitmesse und Kongress für professionelle Bildung, Lernen und IT</b>	
<p>Die LEARNTEC ist die wichtigste internationale Plattform für IT-gestütztes Lernen. Hier haben Sie die einzigartige Chance, sich an zwei Tagen über die neuesten Trends der Branche zu informieren.</p>		<p>www.learntec.de/de/fuer_besucher/fuer_besucher_1.jsp</p>
17. - 18.02.2014 Wilhelm-Kempf-Haus Wiesbaden	<b>Werkstatt Forschungsmethoden in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung 2014</b>	
<p>12. Workshop der „AG Weiterbildungsforschung“ der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft DGfE in Kooperation mit dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung DIE. Die Veranstaltung bietet die Möglichkeit, methodische und methodologische Fragen und Probleme aus aktuellen empirisch ausgerichteten Qualifizierungs- und Forschungsarbeiten zu präsentieren und zu diskutieren. Sie richtet sich an NachwuchswissenschaftlerInnen und andere an einem methodischen Austausch Interessierte aus dem Bereich der Erwachsenenbildung.</p>		<p>Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE) Brigitte Rishmawi Tel.: 0228 / 3294 - 104 E-Mail: rishmawi@die-bonn.de www.die-bonn.de Teilnahmegebühr: 1.100,- (incl. ÜN und Verpflegung)</p>
21.02.2014	<b>9. Bundesweiter Fernstudientag</b>	
<p>Bundesweiter Fernstudientag des Forum DistanzE-Learnings mit zahlreichen Aktionen und Informationen</p>		<p>http://www.fernstudientag.de/</p>

28.02. - 01.03.2014 Hoffmanns Höfe, Frankfurt am Main	<b>Diversität und soziale Inklusion in der Erwachsenenbildung</b>	
	Teilnehmende erleben Methoden zur Bewusstmachung und zum Abbau von Vorurteilen und (unbeabsichtigter) Diskriminierung wie den südafrikanischen Anti-Bias-Ansatz und den bolivianischen Ansatz der körperlichen De-Kolonisierung. Sie lernen Kriterien für sozial inklusive und für heterogene Gruppen geeignete Bildungsveranstaltungen kennen.	Evangelische Arbeitsstelle Fernstudium E-Mail: <a href="mailto:info@fernstudium-ekd.de">info@fernstudium-ekd.de</a> Tel.: 069 / 67724907 <a href="http://www.fernstudium-ekd.de">www.fernstudium-ekd.de</a> Preis: 125 € / 185 € (mit ÜN)
März - Dezember 2014	<b>Lernbausteine Train the Trainer</b>	
	Sie leiten Gruppen, begleiten Lernprozesse und möchten neue Impulse für die Arbeit mit Erwachsenenengruppen bekommen? „Train the Trainer“ ist eine modular aufgebaute Fortbildungsreihe, mit der Sie Ihre Kompetenzen ausbauen können. Zielgruppe: Mitarbeiter/innen in Erziehung und Bildung; Seminarleiter u.a.	Ev. Kirche Hessen und Nassau <a href="http://www.erwachsenenbildung-ekhn.de">www.erwachsenenbildung-ekhn.de</a> Elke Heidmann-Kiesel Tel.: 06151 / 6690198 Teilnahmebeitrag: 790,- (mit ÜN/Verpf.) Anmeldeschluss 15.02.2014
09. - 12.03.2014 Berlin	<b>DGfE-Kongress: Tradition und Zukünfte (D)</b>	
	Der Kongress geht den innovativen Potenzialen der Erziehungswissenschaft nach und erörtert, welche Formen von Zukunft die DGfE auf welche Art (mit-)gestalten will und kann. Zielgruppe des Kongresses sind in erster Linie ErziehungswissenschaftlerInnen und ErwachsenenbildnerInnen.	Humboldt-Universität zu Berlin Inst. für Erziehungswissenschaften DGfE2014 Kongressbüro Unter den Linden 6, 10099 Berlin E-Mail: <a href="mailto:info.dgfe2014@hu-berlin.de">info.dgfe2014@hu-berlin.de</a> Dr. Ulrich Salaschek Tel.: 030 / 20934033
25. - 29.03.2014 Stuttgart	<b>Bildungsmesse didacta in Stuttgart</b>	
	Als größte internationale Bildungsmesse bietet die didacta Angebote von mehr als 900 Anstellern.	<a href="http://www.messe-stuttgart.de/didacta">www.messe-stuttgart.de/didacta</a>
22. - 24.05.2014	<b>Ausbildung zum/zur Konfliktberater/in und Coach (ATCC)</b>	
	Effektiv und kreativ beraten und begleiten in Zeiten kultureller Vielfalt Mit dem ganzheitlichen ATCC-Ansatz können Konflikte „komplexer“ verstanden und „vielfältiger“ bearbeitet werden. Orientierungsseminar Dauer September 2014 bis Juli 2016	Fränkisches Bildungswerk für Friedensarbeit e. V., Nürnberg Karl-Heinz Bittl Tel.: 0911 / 6996294 <a href="http://www.eiccc.org">www.eiccc.org</a> Kosten: 3.800,- zzgl. Unterkunft/Verpfl.
Aufaktveranstaltung: 22. - 25.05.2014, Częstochowa	<b>Fortbildung zur Leitung von Bibliodrama im eigenen Praxisfeld 2014–2015</b>	
	In diesem Kurs wird Gelegenheit gegeben, in einer ökumenischen und polnisch-deutschen Gruppe die Kompetenzen zur Leitung von Bibliodrama im eigenen Praxisfeld zu erwerben.  Da die Anzahl der Teilnehmenden begrenzt ist, empfiehlt sich eine baldige Anmeldung (Anmeldeschluss 1. März 2014).	Pastorkolleg der Evangelischen Kirche Mitteldeutschlands, Kloster Drübeck Cordula Finger – Sekretariat Tel.: 0049.(039452)94-314, <a href="mailto:PK@Kloster-Druebeck.de">PK@Kloster-Druebeck.de</a> Kosten: 2.000,- Euro incl. ÜN und Verpfl.
19.09.2014	<b>Weiterbildungstag</b>	
	So früh wie noch nie steht es fest: Der 5. Deutsche Weiterbildungstag findet am 19. September 2014 statt! Darauf einigten sich die derzeit 14 Veranstalter des Deutschen Weiterbildungstages bei ihrer konstituierenden Sitzung in Berlin. Kooperation mit Ev. Akademie Boll und weiteren: „Internet, Web 2.0, Facebook und Co.“, 22.–23. September 2014 Bad Boll. Prälaturtag zum Thema „Demenz“, Kooperation mit dem Forum katholische Seniorenarbeit, 18. Oktober 2014 Stuttgart	<a href="http://www.deutscherweiterbildungstag.de/index.php?article_id=21&amp;clang=0">www.deutscherweiterbildungstag.de/index.php?article_id=21&amp;clang=0</a>

## Nehmen Sie sich selbst Zeit für Bildung im Erwachsenenalter!

Nehmen Sie sich Lesezeit, um Ihr Berufsleben zu bereichern, um neue Fragen kennenzulernen, sich alte Antworten in Erinnerung zu rufen und um kontrovers zu bleiben.

### Unsere Empfehlung:

Ein Jahres-Abo für jeweils vier Ausgaben von „forum erwachsenenbildung“ inklusive Zugang zum Fachzeitschriftenportal [wbv-journals.de](http://wbv-journals.de) für zielgerichtetes Lesen, digitale Recherche und Downloads.



## Und bringen Sie uns auf Ideen!

Wir laden Sie ein, sich einzumischen in unser „forum“. Schreiben Sie uns Ihre Tipps und Hinweise, kommentieren Sie einzelne Beiträge oder bieten Sie selbst einen Beitrag zur Veröffentlichung an.

### Kontakt:

Frau Jönke Hacker, [hacker@comenius.de](mailto:hacker@comenius.de)

Wir sind gespannt auf Ihre Sichtweise und antworten gern!

### Die nächsten Themen:

**Heft 1/2014** (erscheint März 2014)

Wohlbefinden durch spirituelle Kompetenz

**Heft 2/2014** (erscheint Juni 2014)

Politische Bildung im Erwachsenenalter

**Heft 3/2014** (erscheint September 2014)

Persönlichkeitsbildung – Natürlich! – Oder?

**Heft 4/2014** (erscheint Dezember 2014)

Resonanzen musikalischer Bildung

## Impressum

### forum erwachsenenbildung

profiliert – kompetent – evangelisch

46. Jahrgang, Heft 4/2013

ISSN 1433-769X, Best.-Nr.: FEB\_04/2013

ISBN 978-3-7639-5176-5

DOI digitale Ausgabe 10.3278/FEB1303W

### 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](mailto:info@deae.de)  
[www.deae.de](http://www.deae.de)

in Zusammenarbeit mit dem

Comenius-Institut  
Evangelische Arbeitsstätte für Erziehungswissenschaften e.V.  
Schreiberstraße 12, 48149 Münster  
Tel.: 0251 98101-0, Fax: -50  
E-Mail: [info@comenius.de](mailto:info@comenius.de)  
[www.comenius.de](http://www.comenius.de)

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

**Redaktionsbeirat:** Martin Becher/Bad Alexandersbad, Gerrit  
Heetderks/Düsseldorf, Petra Herre/Königswinter, Dr. Ulrike  
Heuer/Bremen, Dr. Karin Jurczyk/München, Karola Büchel/  
Mainz, Dr. Hans Jürgen Luibl/Erlangen, Dr. Gertrud Wolf/  
Frankfurt

**Redaktion und Schriftleitung:** Dr. Steffen Kleint

**Lektorat:** Dr. Alwin Letzkus

**Satz:** paginamedia GmbH, Hemsbach

**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](mailto:service@wbv.de)

Internet: [wbv.de](http://wbv.de), [wbv-journals.de](http://wbv-journals.de)

© 2013 W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, Bielefeld

Bezugsbedingungen für Jahresabonnement (4 Ausgaben) der  
forum erwachsenenbildung: € 25,- (zzgl. Versandkosten); er-  
mäßigt Abonnement für Studierende € 20,- (zzgl. Versand-  
kosten), 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)

### Bildnachweise:

Ivan Mikhaylov@thinkstock.de: Titelbild, S. 4, S. 15, Okea@-  
thinkstock.de: Titelbild, S. 4, S. 15, © Ulrike Karow/pixe-  
lio: S. 13, © Alipictures/pixelio: S. 16, © Lupo/pixelio: S. 18,  
© Georges/pixelio: S. 21, © Peter von Bechen/pixelio:  
S. 22, © Thorben Wengert/pixelio: S. 24, Monkey Business  
Images@thinkstock.de: S. 25, Georgios Kollidas@thinkstock.  
de: S. 26, © Petra Dietz/pixelio: S. 37, © Dieter Schütz/pixe-  
lio: S. 38, © JenaFoto24/pixelio: S. 42, Birdman of Alcatraz  
© 1962 Metro-Goldwyn-Mayer Studios Inc. All Rights Re-  
served S. 48, S. 49

# Weiterbildungsgutscheine

## Untersuchung verschiedener Förderprogramme

Weiterbildungsgutscheine und -checks werden seit einigen Jahren in Deutschland verstärkt eingesetzt, um die Weiterbildungsbeteiligung von Beschäftigten und Betrieben zu erhöhen. Auch in Europa, so in der Schweiz, in Österreich und in Südtirol, gibt es ähnliche Programme.

Die Studie bilanziert die Ergebnisse eines Forschungsprojektes zu Weiterbildungsgutscheinen in diesen Ländern. Die Autorinnen und Autoren diskutieren empirische Ergebnisse zu diesem Finanzierungsmodell und analysieren dessen Wirkungen im nationalen und internationalen Kontext.

Nach einem Überblick über aktuelle Förderprogramme in Deutschland analysiert die Studie die Rolle finanzieller Zuschüsse für Weiterbildungsteilnahme, die Nutzung durch Zielgruppen (z. B. Geringqualifizierte) und intensiv nachgefragte Weiterbildungsthemen.

Besondere Schwerpunkte liegen dabei auf den subjektiven Perspektiven der Beschäftigten bei der Wahl ihrer Weiterbildungen sowie auf neuen Ansätzen der Wirkungsforschung in diesem Kontext.



Bernd Käpplinger, Rosemarie Klein,  
Erik Haberzeth (Hg.)

### Weiterbildungsgutscheine

Wirkungen eines Finanzierungsmodells  
in vier europäischen Ländern

Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes  
Lernen – Forschung & Praxis

2013, 388 S., 39,90 € (D)

ISBN 978-3-7639-5276-2

Auch als E-Book erhältlich

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

# Trendanalyse

## Umfassende Beschreibung der aktuellen Weiterbildungslandschaft

Der Report wertet Daten zu unterschiedlichen Bereichen der Weiterbildung aus – vom Lehrpersonal über die Nutzung von Angeboten bis zur Frage der Finanzierung.

Auf dieser Grundlage gelangt der Bericht zu einer umfassenden Beschreibung der aktuellen Weiterbildungslandschaft.

Das Buch richtet sich an Akteure aus Praxis, Politik und Forschung. Es liefert eine empirische Grundlage dafür, wie künftige Entwicklungen in der Weiterbildung einzuschätzen sind und wie Verantwortliche sie beeinflussen können.



Deutsches Institut für Erwachsenenbildung

### Trends der Weiterbildung

DIE-Trendanalyse

DIE spezial

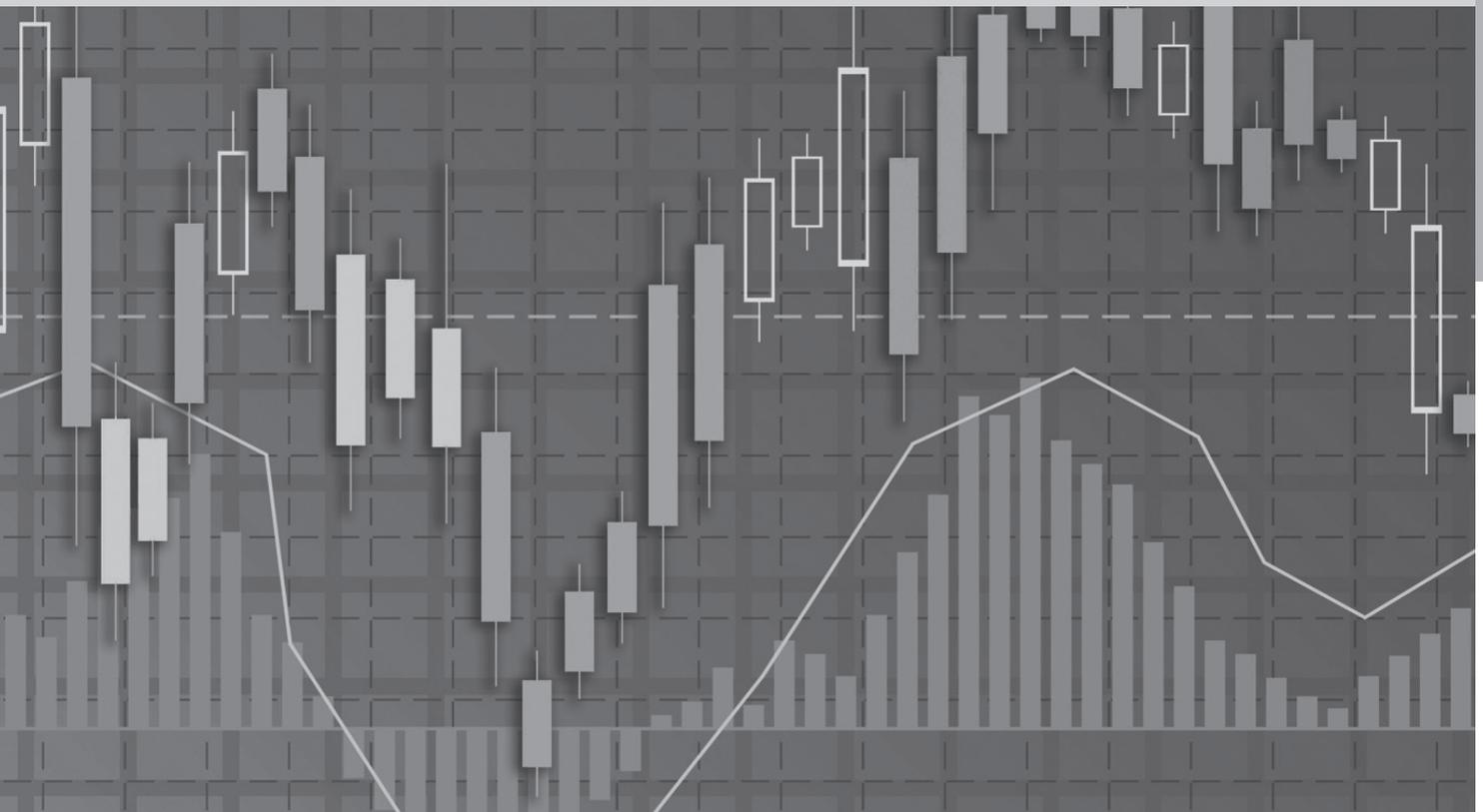
2013, ca. 200 S., 39,90 € (D)

ISBN 978-3-7639-5313-4

Auch als E-Book erhältlich

Erscheint Dezember 2013

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



W. Bertelsmann Verlag

[service@wbv.de](mailto:service@wbv.de) | [wbv.de](http://wbv.de) | [wbv-journals.de](http://wbv-journals.de) | [wbv-open-access.de](http://wbv-open-access.de)

