

Hessische Blätter für Volksbildung

Biographisches Arbeiten

in der

Biographisches Arbeiten
in der Erwachsenenbildung

2 | 2011

Erwachsenenbildung

Hessische Blätter für Volksbildung 2/2011

Thema I Biographisches Arbeiten in der Erwachsenenbildung

	In eigener Sache	
	Referierungssystem in den Hessischen Blättern für Volksbildung	103
	Bericht aus der Redaktion	104
	Editorial	
<i>Birte Egloff, Dieter Nittel</i>	Biographisches Arbeiten in der Erwachsenenbildung – Zur Einführung in den Themenschwerpunkt	105
	Wissenschaft	
<i>Bettina Dausien</i>	„Biographisches Lernen“ und „Biographizität“ – Überlegungen zu einer pädagogischen Idee und Praxis in der Erwachsenenbildung	110
<i>Birte Egloff</i>	Biographieforschung und biographieorientiertes Lernen im Studium Einblicke in ein deutsch-französisches Lehrforschungsprojekt	126
<i>Heidi Behrens, Norbert Reichling</i>	Debattierende Vielfalt statt „innerer Einheit“ Biographische Ansätze in der deutsch-deutschen Bildungsarbeit seit 1990	135
	Praxis	
<i>Lena Inowlocki</i>	Innerer Dialog, Erzählen und Zuhören als Schritte zur Überwindung monolithischer Identitätskonstruktionen Zur Aktualität der Ansätze von Dan Bar-On für die politische Bildung	143
<i>Claudia Kulmus</i>	Perspektiven biografischer Arbeit mit Älteren	152
<i>Lea Kollwe</i>	Die ProfilPASS-Beratung als biografischer Lernprozess im Spannungsfeld von Beratung und Therapie	161
	Service	
	Dokumentation	171
	Diskussion	181
	Berichte	184
	Rezensionen	189
	Mitarbeiter/innen dieser Ausgabe	200

Hessische Blätter für Volksbildung – 61. Jg. 2011 – Nr. 2

Zeitschrift für Erwachsenenbildung in Deutschland

(Die Jahrgänge 1–7 erschienen unter dem Titel „Volksbildung in Hessen“)

Herausgeber: Hessischer Volkshochschulverband – hvv-Institut gGmbH, Winterbachstraße 38, 60320 Frankfurt am Main (Verbandsvorsitzender: Baldur Schmitt, Mörfelden-Walldorf; Geschäftsführer: Bernhard S. T. Wolf, Frankfurt am Main)

Geschäftsführender Redakteur und Vorsitzender der Redaktionskonferenz:

Prof. Dr. Peter Faulstich, Hann. Münden

Mitglieder der Redaktionskonferenz: Prof. Dr. Dr. h. c. Günther Böhme, Wiesbaden; Dr. Birte Egloff, Frankfurt a. M.; Dr. Christoph Köck, Frankfurt a. M.; Dr. Susanne May, München; Edeltraud Moos-Czech, Hofheim; Prof. Dr. Dieter Nittel, Frankfurt a. M.; Dr. Steffi Robak, Berlin; Dr. Ingrid Schöll, Bonn; Prof. Dr. Wolfgang Seitter, Marburg.

Redaktion des Schwerpunktthemas: Dr. Birte Egloff, Prof. Dr. Dieter Nittel

Redaktion des Serviceteils: Prof. Dr. Peter Faulstich

Anschrift: Hessischer Volkshochschulverband – hvv-Institut gGmbH, Redaktion HBV, Winterbachstr. 38, 60320 Frankfurt am Main, Tel.: (0 69) 56 00 08-27

Die mit Namen oder Signum gezeichneten Beiträge geben die Meinung der Verfasser/innen und nicht unbedingt die der Redaktion oder des Herausgebers wieder. Keine Gewähr für unverlangt eingesandte Manuskripte.

Satz und Layout: Andrea Vath

Erscheinungsweise: jährlich vier Hefte (März, Juni, September, Dezember)

Herstellung, Verlag, Vertrieb und Anzeigen: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, Postfach 10 06 33, 33506 Bielefeld, Telefon: (05 21) 9 11 01-0, Telefax: (05 21) 9 11 01-79
E-Mail: service@wbv.de, Internet: www.wbv.de

Anzeigen: sales friendly, Bettina Roos, Siegburger Str. 123, 53229 Bonn, Tel. (02 28) 9 78 98-10, Fax (02 28) 9 78 98-20, E-Mail: roos@sales-friendly.de

Abo-service, Bestellungen: Telefon: (05 21) 9 11 01-12, Telefax: (05 21) 9 11 01-19
E-Mail: service@wbv.de, Internet: www.wbv.de

Bezugsbedingungen: Jahresabonnement „Hessische Blätter für Volksbildung“: 38,- €, ermäßigtes Abonnement für Studierende mit Nachweis 32,- € (jeweils zzgl. Versandkosten), *Best.-Nr. hbv*. Das Abonnement verlängert sich um ein weiteres Jahr, wenn es nicht bis sechs Wochen zum Jahresende gekündigt wird.

Themenhefte im Einzelbezug: Einzelheftpreis: 14,90 € zzgl. Versandkosten)

hbv 1/2011 Öffentlicher Raum und die Bildung des Politischen

hbv 2/2011 Biographisches Arbeiten in der Erwachsenenbildung

hbv 3/2011 Übergänge

hbv 4/2011 Bildungsberichterstattung und Transnationalisierung

Information über die Themen, Bezugsmöglichkeiten und Preise von Einzelheften der Jahrgänge 1958 bis 2001: Hessischer Volkshochschulverband, hvv-Institut gGmbH, Winterbachstraße 38, 60320 Frankfurt am Main, Tel.: (0 69) 56 00 08-27

Printed in Germany

© 2011 Hessischer Volkshochschulverband, hvv-Institut gGmbH (Anschrift s. o.)

International Standard Serial Numbers: GW ISSN 0018-103 X

Best.-Nr. dieser Ausgabe: hbv 2/2011

Referierungssystem in den Hessischen Blättern für Volksbildung

Die Hessischen Blätter für Volksbildung haben im Jahr 2011 ein Peer-Review-Verfahren eingeführt, um eine Erweiterung des Themenspektrums, eine Verbesserung der Qualität, eine Optimierung des Wissenstransfers und mehr Transparenz zu gewährleisten. So durchlaufen die für die Rubrik „Wissenschaft“ eingereichten Beiträge nicht nur die Redaktion, sondern werden jeweils einer/einem weiteren erziehungswissenschaftlichen Gutachterin/Gutachter vorgelegt, die/der anhand eines vorgegebenen Kriterienkatalogs die Beiträge beurteilt und eine Empfehlung zur Veröffentlichung ausspricht. Als einer der wichtigsten wissenschaftlichen Zeitschriften in der Erwachsenenbildung haben sich die Hessischen Blätter damit national und international geltenden Standards angeglichen. Zielsetzung ist dabei, den wissenschaftlichen Wissensstand in unserer Disziplin darzustellen und in der Konsequenz Bezüge für die Praxis im Weiterbildungsbereich zu schaffen. Weiterhin soll die Attraktivität der Zeitschrift insbesondere für jüngere Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler gesteigert werden.

Regeln zum Referierungssystem

Die Manuskripte werden von der Redaktion anonymisiert und einem/einer Gutachter/in vorgelegt. Die Entscheidung, welche Gutachter/innen mit der Begutachtung betraut werden, trifft im Allgemeinen die Redaktion.

Die Gutachter/innen sind angehalten, ihre Begutachtung innerhalb einer gesetzten Frist vorzunehmen. Die Begutachtung des Manuskripts erfolgt mit Hilfe eines standardisierten Kriterienkatalogs, welchem ein schriftlich formulierter Kommentar und eine Empfehlung hinzugefügt werden soll. Die Begutachtung soll sachlich und wertschätzend sein. Kritik ist jeweils konstruktiv zu formulieren, so dass sie den/die Autor/in in die Lage versetzt, auf dieser Grundlage das Manuskript zu verändern.

Die letztendliche Entscheidung über Annahme oder Ablehnung des Manuskripts trifft die Redaktion. Der Beschluss wird dem/der Autor/in ggf. mit Überarbeitungsauflagen schriftlich mitgeteilt. Die Gutachten werden nicht an die Autor/inn/en weitergeleitet. Die Gutachter/innen bleiben anonym.

Autor/inn/en haben die Möglichkeit, Überarbeitungsauflagen, die Ihnen nicht umsetzbar erscheinen, begründet zurückzuweisen. In Streitfällen entscheidet die Redaktion.

Umgang mit dem Manuskript

Die Redaktion nimmt Manuskripte nur zur Alleinveröffentlichung an. Der Umfang soll in etwa bis zehn Druckseiten betragen (das entspricht max. 21.500 Zeichen inkl. Leerzeichen in Word). Dem Manuskript soll eine inhaltliche Zusammenfassung von ca. 8 bis 10 Zeilen Länge vorangestellt sein. Das Manuskript ist als Word-Datei einzureichen. Weiterhin sind die Hinweise zur Manuskriptgestaltung zu beachten.

Bitte schicken Sie Ihr Manuskript an die Redaktion.

Bericht aus der Redaktion

Neues Mitglied der Redaktion

Dr. Christoph Köck studierte Volkskunde/Europäische Ethnologie, Politikwissenschaften und Skandinavistik. Berufspraxis erwarb er zunächst als Kurator im Museumswesen, als Wissenschaftler und Lehrbeauftragter an Universitäten in Deutschland, der Schweiz und in Österreich. 1990 bis 1994 wissenschaftlicher Mitarbeiter am Westfälischen Freilichtmuseum Detmold, Landesmuseum für Volkskunde. 1995 – 2001 Hochschulassistent am Institut für deutsche und vergleichende Volkskunde der Universität München.

Seit 2001 ist Köck in der Erwachsenenbildung tätig, zunächst als Referent für die Programmbereiche Kultur und Gesellschaft beim Bayerischen Volkshochschulverband, seit 2010 als Geschäftsführer Pädagogik beim hvv-Institut des Hessischen Volkshochschulverbandes. Inhaltliche Schwerpunkte sind Internet gestützte Pädagogik/Microlearning/Web 2.0, Interkulturalität, Studium Generale und VHS-Marketing.

Editorial

Biographisches Arbeiten in der Erwachsenenbildung – Zur Einführung in den Themenschwerpunkt

Birte Egloff, Dieter Nittel

I.

Seit nunmehr knapp vierzig Jahren haben sich sowohl die Biographieforschung als wissenschaftliches Instrument zur Erschließung des Lernens von Erwachsenen als auch didaktische Ansätze des biographischen Arbeitens in der Fachdisziplin der Erwachsenenbildung fest etabliert. Während in der Vergangenheit die Konzepte zur wissenschaftlichen Untersuchung zur Adressaten- und Teilnehmerforschung häufig mit den handlungsorientierten didaktischen Konzepten vermischt oder gar verwechselt worden sind, zeichnet sich in den letzten beiden Jahrzehnten eine deutliche Differenzierung ab. In beiden Feldern herrschen unterschiedliche Logiken vor: So findet in der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung im Bereich der Weiterbildung eine Suspendierung von Handlungsdruck und Entscheidungszwang sowie eine strikte Trennung zwischen dem Entstehungs- und dem Anwendungskontext wissenschaftlicher Erkenntnisse statt; demgegenüber sind Konzepte des biographischen Arbeitens fest in mikro- und makrodidaktische Planungs-, Entscheidungs- und Handlungsprogramme integriert. Biographieforschung im akademischen Kontext dient also primär der – meist folgenlosen, aber dafür sehr gründlichen – Analyse, der Einheit von Verstehen und Erklären; didaktische Ansätze des biographischen Arbeitens sollen dem gegenüber von Anfang an in lebenspraktisch relevante Erkenntnisprozesse einmünden.

Quer zu dieser scharfen Unterscheidung zwischen biographischer Forschung einerseits und biographieorientierten Ansätzen des didaktischen Arbeitens andererseits liegt das Konzept der biographischen Kommunikation (Nittel 1983, Nittel/Völzke 1993) als Gelenkstelle zwischen Theorie und Praxis. Wir sollten uns als Forscher wie auch als Praktiker bewusst sein, dass die Erwachsenenbildung eine Fülle natürlicher Anlässe für biographische Kommunikation bietet. Auch der Kursleiter agiert als „lai-

enhafter Biographieforscher“. In Vorstellungsrunden zu Beginn von Kursen wird in der Regel eine Vielzahl biographischer Identitätsmarkierer weitergegeben, die gedeutet und verstanden werden wollen. Da in der Erwachsenenbildung nach wie vor das Prinzip der Freiwilligkeit herrscht, sind Fachbereichsleiter permanent dazu angehalten, aus der biographischen Exploration die tiefer sitzenden Motivations- und Interessesstrukturen abzuleiten. Auch in der Bildungsberatung in all ihren Varianten werden viele Bezüge zur Lebensgeschichte der Ratsuchenden hergestellt; dies trifft erst recht auf die informelle Kommunikation am Biertisch im Anschluss an Veranstaltungen oder auf Fortbildungen zu. Letztlich gehen die Ansätze des methodisch kontrollierten Fremdverstehens in der Sinnwelt der Wissenschaft als auch die verschiedenen didaktischen Konzepte des biographischen Arbeitens auf bestimmte Primärerfahrungen, auf die lebensweltliche biographische Kommunikation in unserer Lebenswelt zurück. Hier gelten besondere Regeln, die in verdeckter Form auch in pädagogischen Settings und in wissenschaftlichen Erhebungssituationen zur Geltung kommen; so leitet sich aus dem Umstand, dass der Erzähler einer Lebensgeschichte einen besonderen Expertenstatus beansprucht, bestimmte Geltungsansprüche im Hinblick auf die Wahrheit, die Richtigkeit und die Wahrhaftigkeit des Gesagten ab. Wer in die Lebensgeschichte eines anderen Menschen eingeweiht ist, beansprucht spezifische Rechte und Pflichten gegenüber dem jeweiligen Individuum – er kennt diesen Menschen „persönlich“.

II.

Diese Ausgabe der Hessischen Blätter widmet sich ausschließlich den didaktisch-methodischen Ansätzen des biographischen Arbeitens. Obwohl es eigentlich an der Zeit wäre, inne zu halten und eine Zwischenbilanz über die diversen Ansätze des didaktisch orientierten biographischen Arbeitens zu ziehen, möchte das vorliegende Heft diesen weitreichenden Anspruch gar nicht erfüllen. Denn die Einsatzgebiete des biographischen Arbeitens haben sich längst in angrenzende pädagogische Bereiche ausgedehnt, so dass ein einzelnes Heft die breite Palette an Einsatzmöglichkeiten nicht im Entferntesten zu erfassen vermag. Das Spektrum reicht von der Seniorenbildung über die Aus- und Fortbildung von Pflegepersonal bis hin zum „story telling“ im Kontext der unter Technologieverdacht stehenden Führungskräfteentwicklung.

Mit dem hier vorliegenden Heft will die Redaktion in aller erste Linie zum Ausdruck bringen, dass das biographische Lernen keineswegs ein Modetrend darstellt, sondern sich als erwachsenengerechter Ansatz sehr wohl etabliert hat und in sehr vielfältigen Varianten genutzt wird. Das Erkenntnisinteresse der Wahrung von Kontinuität und der Sensibilisierung gegenüber der eigenen Geschichte veranlasst uns an dieser Stelle, noch einmal an die Ursprünge des biographischen Arbeitens zu erinnern. Das wechselseitige Erzählen der eigenen Lebensgeschichte, die Dokumentation mündlicher Texte zum Zwecke der pädagogischen Arbeit reicht bis in die Weimarer Republik – genauer: bis in die Zeit der Arbeitslagerbewegung – zurück. Rosenstock-Huessy und von Trotha haben Ende der 1920er, Anfang der 1930er Jahre aufgrund

der extrem hohen Arbeitslosigkeit und auch aufgrund der damit verbundenen sozialen Spannungen junge Arbeiter, Bauern und Studenten veranlasst, sich gegenseitig ihre Lebensgeschichte zu erzählen, wobei dieser Schritt als Einstieg in die Arbeit sozialer Projekte dienen sollte (Rosenstock-Huessy/von Trotha 1931). Ende der 1970er, Anfang der 1980er Jahre gingen wichtige Impulse für das biographische Arbeiten in der Erwachsenenbildung von der außerschulischen Jugendbildung aus (Behrendt/Grösch 1980). Im Umkreis der gewerkschaftlichen und politischen Jugendarbeit wurden instruktive Verfahren (Lecke 1983) entwickelt (wie etwa die Lebenskurve) und in damals noch existierenden Einrichtungen, wie dem Jugendhof Dörnberg in Nordhessen oder im Wannseeheim größere Adressatengruppen erreicht. Wilhelm Mader hat dazu beigetragen, dass bewährte didaktische Ansätze aus dem angelsächsischen Bereich in der deutschen Erwachsenenbildung bekannt wurden, nämlich die Guided Autobiography. Dieser Ansatz war insofern wichtig, weil er half, den auf den ersten Blick grenzenlosen Erzählfluss mancher Zeitzeugen und Teilnehmer einschlägiger Veranstaltungen zu kanalisieren und in der didaktischen Gestaltung produktiv werden zu lassen (Mader 1989).

III.

Mit dem vorliegenden Heft werden in exemplarischer Weise die verschiedenen Einsatzfelder sowie der Stand des biographischen Arbeitens in der Weiterbildung/Erwachsenenbildung vorgestellt. Hier ein Überblick über die Beiträge:

Mit einem grundlegenden und daher auch über den normalen Umfang hinausgehenden Beitrag leitet *Bettina Dausien* das Thema Biographisches Lernen ein. Ausgehend von der engen Verbindung zwischen Biographie und Lebenslangem Lernen, als zwei für die Erwachsenenbildung konstituierenden Konzepte, zeichnet sie die Entwicklung biographischen Lernens und seiner theoretischen Implikationen nach, um daran anschließend exemplarisch didaktische Konzepte zum biographischen Arbeiten hinsichtlich ihrer Möglichkeiten und Grenzen auszuloten. Sie kommt zu dem Schluss, dass biographisches Lernen vor allem reflexives Lernen ist, in dessen Mittelpunkt nicht der Erwerb biographischer Kompetenzen steht, sondern das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft thematisiert und bearbeitet werden kann.

Dieser Grundgedanke wird in den folgenden Beiträgen in unterschiedlichen Varianten aufgegriffen und auf Felder der Erwachsenenbildung hin angewandt.

So geht *Birte Egloff* in ihrem Artikel der Frage nach, welche Bedeutung biographischem Lernen in interkulturellen Kontexten zukommt. Sie verdeutlicht dies anhand eines aktuell laufenden deutsch-französischen Biographieforschungsprojekts, das erzählgenerierende Interviews mit dem Fokus auf interkulturellen Begegnungen erhebt. Das Projekt, das als Lehrforschungsprojekt an drei Hochschulen in Deutschland und Frankreich durchgeführt wird, vermittelt Studierenden der Erziehungswissenschaften nicht nur methodisches Wissen darüber, wie solche biographischen Interviews durchgeführt und ausgewertet werden, sondern ermöglicht in seiner konzeptionellen Ausrichtung als interkulturelle Begegnung selbst biographisches Lernen und Arbeiten.

Mit dem Feld der politischen Bildung befassen sich *Heidi Behrens* und *Norbert Reichling*. Am Beispiel der deutsch-deutschen Bildungsarbeit erläutern sie, wie das biographische Arbeiten im Zuge der Wiedervereinigung beider deutscher Staaten als eine der zentralen Oral-History-Methoden zu „wirklichkeitsnäheren“, Komplexität berücksichtigenden Geschichtsbildern beigetragen hat.

Inwiefern biographisches Arbeiten einen Beitrag zur Völkerverständigung und zum Dialog leisten kann, erörtert *Lena Inowlocki* in ihrem Artikel zur Arbeit des israelischen Sozialpsychologen Dan Bar-On. Er nutzte die biographische Methode, das Erzählen der eigenen Lebensgeschichte und das Zuhören fremder Lebensgeschichten, um gegenseitiges Verständnis füreinander zu wecken und damit langfristig ein konfliktfreies Zusammenleben zu ermöglichen. Ursprünglich für jüdisch-palästinensische Schüler- und Jugendgruppen genutzt, entwickelte er das Konzept auch für andere (globale) Konfliktgebiete weiter. Die Autorin zeigt indessen auf, wie sich diese Form des biographischen Lernens auch auf andere Bildungsbereiche übertragen lässt.

Der biographischen Arbeit mit Älteren wendet sich *Claudia Kulmus* in ihrem Beitrag zu. Sie diskutiert und reflektiert den Zusammenhang von Weiterbildungsaktivitäten und gesellschaftlichen Alternsbildern. Im biographischen Arbeiten sieht sie Potenzial, nicht nur individuelle und alternative Vorstellungen zum Altern zu entwickeln, sondern auch das Alter aktiv zu gestalten und beispielsweise an bereits vorhandene biographische Ressourcen anzuschließen.

Lea Kollwe beschäftigt sich mit dem seit einigen Jahren in der Erwachsenenbildung stark beworbenen ProfilPASS, der als Instrument zur Erfassung von Kompetenzen, vor allem auch informell erworbener gilt. Der Beitrag greift den Umstand auf, dass die im ProfilPASS angelegte Biographieorientierung in den Grenzbereich zwischen Beratung und Therapie führt. Anhand von Experteninterviews mit ProfilPASS-Beraterinnen und -Beratern zeigt sie, wie diese professionell damit umgehen.

IV.

Mit dem Heft 2/2011 haben nun auch die Hessischen Blätter für Volksbildung das Peer-Review-Verfahren eingeführt. Die für die Rubrik „Wissenschaft“ eingereichten Beiträge durchlaufen ab jetzt nicht mehr nur alleine die Redaktion, sondern werden jeweils einer/einem weiteren erziehungswissenschaftlichen Gutachterin/Gutachter vorgelegt, der anhand eines Kriterienkatalogs die Beiträge beurteilt und eine Empfehlung zur Veröffentlichung aussprechen kann. Trotz durchaus kontroverser Diskussionen und skeptischer Einschätzungen in der Redaktion, was die „Wirkung“ eines solchen Begutachtungsverfahrens angeht, hat sie sich für dieses Verfahren entschieden. Als einer der wichtigsten wissenschaftlichen Zeitschriften in der Erwachsenenbildung haben sich die Hessischen Blätter damit international geltenden Standards geöffnet. Die Redaktion erhofft sich dadurch nicht nur eine zusätzliche und gewinnbringende Perspektive auf die Artikel und damit einen Beitrag zur Qualität der Zeitschrift, sondern auch eine Steigerung der Attraktivität der Zeitschrift insbesondere für jüngere Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler. Für diese erste Ausgabe wur-

den die Beiträge von Bettina Dausien, Birte Egloff, Lena Inowlocki, Heidi Behrens und Norbert Reichling peer-reviewt. An dieser Stelle sei den Gutachterinnen und Gutachtern für ihre Arbeit gedankt.

Literatur

- Behrendt, R./Grösch, D. (o. J.): Alltag, Lebensgeschichte, Geschichte. Psychosoziale Ansätze in der Bildungsarbeit mit Arbeiterjugendlichen, Berlin
- Lecke, D. (Hrsg.) (1983): Lebensorte als Lernorte: Handbuch Spurensicherung, Reinheim
- Mader, W. (1989): Autobiographie und Bildung – Zur Theorie und Praxis der ‚Guided Autobiography‘. In: Hoerning, E. M./Tietgens, H. (Hrsg.): Erwachsenenbildung: Interaktion mit der Wirklichkeit, Bad Heilbronn/Obb., S. 145-154
- Nittel, D. (1983): Die lebensweltlichen Grundlagen der biographischen Methode – unter besonderer Berücksichtigung andragogischer Aspekte. Ein Werkstattbericht, Frankfurt/M.: Pädagogische Arbeitsstelle des DVV
- Nittel, D./Völzke, R. (1993): Professionell angeleitete biographische Kommunikation – ein Konzept pädagogischen Fremdverstehens. In: Tippelt, R., u. a.: Die Fremde – das Fremde – der Fremde. Dokumentation der Jahrestagung der DGfE 1992, Frankfurt/M. 1993, S. 123-136
- Rosenstock, E./von Trotha, C. D. (1931): Das Arbeitslager. Berichte aus Schlesien von Arbeitern, Bauern und Studenten, Jena

„Biographisches Lernen“ und „Biographizität“ Überlegungen zu einer pädagogischen Idee und Praxis in der Erwachsenenbildung

Bettina Dausien

Für Peter Alheit

Zusammenfassung

„Biographisches Lernen“ ist seit längerem ein Konzept in der Erwachsenenbildung, mit dem nicht nur die Lernprozesse der Teilnehmenden beschrieben werden, sondern auch Konzepte und didaktische Ansätze in der Bildungspraxis. Der Beitrag ordnet diese in den Kontext der Erziehungswissenschaft ein und entwickelt am Begriff der „Biographizität“ die theoretischen Grundlagen biographieorientierter Bildungsarbeit: Lernende, so die zentrale Idee, werden nicht als isolierte und „sich selbst steuernde“ Individuen betrachtet, sondern als biographische Subjekte in einem gesellschaftlichen Kontext. Welche Möglichkeiten und Probleme damit verbunden sind, die biographischen Erfahrungen der Lernenden aktiv in Bildungssituationen einzubeziehen, wird an Beispielen aus der politischen Bildungsarbeit diskutiert.

„Biographiearbeit“, „biographisches Lernen“ oder „Biographiekompetenz“ sind Begriffe, die mit zunehmender Selbstverständlichkeit in der Erwachsenenbildung verwendet werden. Obwohl die Idee biographischen Lernens bis in die 1970er Jahre zurückreicht, erhält sie in Verbindung mit aktuellen Zeitdiagnosen und bildungspolitischen Diskursen (Stichwort „Lebenslanges Lernen“) eine neue Popularität und vordergründige Plausibilität. Infolge von „Individualisierung“ und „Pluralisierung“, so die gängige Argumentationsfigur, gebe es keine „Normalbiographie“ mehr, sie taue deshalb auch nicht mehr als Orientierung für individuelle Lebensentwürfe und Planungen. Stattdessen seien „Patchwork-Identitäten“ oder „Bastelbiographien“ gefragt, die von den Individuen aktiv hergestellt, reflektiert und den Wechselfällen des modernen Lebens immer wieder neu angepasst werden müssen. Eine Berufsausbildung etwa trage nicht über eine gesamte Erwerbsbiographie hinweg, Umlernen und Neulernen seien erforderlich, und folglich müsse vor allem das Lernen selbst gelernt wer-

den. Im Übrigen ende die Anforderung „lebenslang zu lernen“ nicht mit der aktiven Erwerbsphase, sondern werde zu einer Aufgabe und möglichen Sinnstiftung auch in späteren Lebensaltern, bis hin zur Hochaltrigkeit. Entscheidungen über Wohnformen etwa oder der Einzug ins Altenheim werden in neueren Beratungskonzepten als biographische Übergänge gedacht, die vom betroffenen Subjekt, aber auch von begleitenden Angehörigen und Professionellen vor dem Hintergrund des je gelebten Lebens reflektiert und bearbeitet werden. Auch der Umgang mit Pflegebedürftigkeit, Krankheit und selbst dem Sterben wird zunehmend als „biographisierte“ Leistung abgefordert und im Rahmen professionellen Handelns als eine solche (stellvertretend) gedeutet.

Die Kernidee all dieser Argumente ist, kurz gesagt, folgende: Übergänge im Lebenslauf werden zunehmend als Anforderungen wahrgenommen, deren Bewältigung komplexe biographische Lernprozesse erforderlich macht. Biographische Entscheidungen und ihre Deutung werden nicht mehr durch institutionelle Vorgaben determiniert. Diese sind allerdings keineswegs verschwunden, sie haben sich, im Gegenteil, erheblich vermehrt und diversifiziert. Die Entscheidung zwischen unterschiedlichen Wegen und Orientierungsmöglichkeiten wird jedoch zunehmend den Individuen selbst überantwortet. Von ihnen wird gesellschaftlich erwartet¹, dass sie im Lichte meist nur teilweise überschaubarer Optionen und möglicher, noch weniger überschaubarer Folgewirkungen biographische Weichenstellungen vornehmen. Damit wird Subjekten eine Art Dauerreflexion im Hinblick auf ihre Biographie und gesellschaftliche Identität abverlangt.²

Um derartige Anforderungen bewältigen zu können, benötigen Individuen, so die pädagogische Argumentation, eine Reihe von Fähigkeiten, die auch als „Schlüsselkompetenzen“ bezeichnet werden. Sie betreffen eher die reflexive Aneignung und selbständige Verarbeitung von Wissen als bestimmte Lerninhalte und Deutungsmuster, die historisch wandelbar und immer schwerer vorhersehbar geworden sind.

Als eine der so beschriebenen „Meta-Kompetenzen“ wird die Fähigkeit zur biographischen Selbstreflexion und zum biographischen Lernen genannt, häufig mit Verweis auf den von Peter Alheit geprägten Begriff der „Biographizität“ (vgl. Alheit 1995, 2003). „Biographizität bedeutet, dass wir unser Leben in den Kontexten, in denen wir es verbringen (müssen), immer neu auslegen können und dass wir diese Kontexte ihrerseits als ‚bildbar‘ und gestaltbar erfahren“ (Alheit 2003, S. 16).

Die Idee, durch „biographische Arbeit“ nicht nur den eigenen Lernprozess, sondern auch die gesellschaftlichen Kontexte zu gestalten, in denen das eigene Lernen und Leben verortet ist, besitzt für die Erwachsenenbildung in verschiedener Hinsicht Relevanz. Sie trifft sich sowohl mit dem Anliegen politischer Bildung, Möglichkeiten für Partizipation und die gemeinsame Gestaltung einer demokratischen Gesellschaft zu schaffen, als auch mit dem Verständnis allgemeiner Erwachsenenbildung, die Entfaltung der persönlichen Fähigkeiten und Bildungsinteressen der Einzelnen zu unterstützen – und dies durchaus in kritischer Distanz zur Gesellschaft und ihrer „Verwertungslogik“. Sie stellt schließlich auch für die berufsbezogene Weiterbildung eine attraktive Perspektive dar, denn sie scheint besonders geeignet, die eingangs skizzierte

individuelle Verantwortung für das lebenslange Lernen und die Herstellung und Aufrechterhaltung der „Employability“ zu fördern.

Angesichts dieser mehrdeutigen und schillernden Attraktivität der Idee des biographischen Lernens soll diese im Folgenden genauer betrachtet werden: Nach einer Notiz zur Geschichte des Ansatzes in der Erziehungswissenschaft (1) wird das Verhältnis von Individualisierung und Gesellschaftlichkeit im theoretischen Konzept biographischen Lernens erläutert (2). Anschließend diskutiere ich Möglichkeiten und Grenzen verschiedener Varianten der Berücksichtigung biographischen Lernens in der Erwachsenenbildungspraxis (3). Der Beitrag schließt mit einigen knappen Überlegungen zu den Rahmenbedingungen biographischen Lernens zwischen politisch reflektierender Bildungspraxis und Anleitung zur „Selbstoptimierung“ (4).

1. Anmerkung zur fachlichen Verankerung der Idee biographischen Lernens

Vor mehr als dreißig Jahren erschien unter dem Titel „Aus Geschichten lernen“ eine Sammlung von Beiträgen, die den Grundgedanken einer biographieorientierten Pädagogik programmatisch zur Diskussion stellte. Der von Dieter Baacke und Theodor Schulze erstmals 1979 und 1993 in modifizierter Form neu herausgegebene Band behandelt die Idee, dass aus Biographien bzw. „Geschichten“ gelernt werden könne. Lernprozesse organisieren sich primär im Sinnzusammenhang der Lebensgeschichte, so Schulze (1993b), sie folgen der Gestalt lebensgeschichtlicher Erfahrungsbildung und erst in zweiter Linie der linearen Logik von Curricula mit ihren formalisierten, aufeinander aufbauenden Lernschritten und -ergebnissen. Um die sinnhafte Logik des biographischen Lernens „pädagogisch verstehen“³ und in der Praxis angemessen berücksichtigen zu können, sei es erforderlich, in Forschung und Bildungspraxis jenem „lebensgeschichtlichen Lernen“ auf die Spur zu kommen.

Die in dem Band publizierten theoretischen Überlegungen zu dieser Frage speisen sich aus unterschiedlichen Denktraditionen: Psychoanalyse, Phänomenologie, Pragmatismus und Symbolischem Interaktionismus, soziolinguistischen und textwissenschaftlichen Ansätzen, die im zeitgenössischen Diskurs der Erziehungs- und Sozialwissenschaften eine Rolle spielten. Das bis heute weiterverfolgte wissenschaftliche Programm eines biographietheoretisch fundierten Lernbegriffs (vgl. z. B. Schulze 1993a, b; 2005) bewegt sich im Diskurs der allgemeinen Erziehungswissenschaft. Der Begriff des lebensgeschichtlichen Lernens wird dort vor dem Gegenhorizont „curricularen Lernens“ im Paradigma der Schule entfaltet. Lernen findet, so das Argument, nicht in erster Linie in schulisch angelegten Curricula statt und wird schon gar nicht durch diese determiniert. Lernen sei kein „Epiphänomen des Lehrens“, wie in der pädagogisch verzerrten Sicht unterstellt, argumentiert Schulze (1993a), es werde vielmehr im Sinnzusammenhang der Lebensgeschichten der Lernenden hervorgebracht, ermöglicht oder auch blockiert.

Das Argument ist zweifellos überzeugend. Lernen ist immer (auch) Teil der biographischen Erfahrungen eines Subjekts. Die Büffelei für Mathematikarbeiten oder das Vokabellernen können zu einer prägenden Erfahrung der Schulzeit werden und

in biographischen Erinnerungen ihren festen Platz haben, vor allem aber komplexere Lernprozesse wie etwa die Aneignung beruflicher oder sportlicher Kompetenzen, musikalischer Fähigkeiten oder eine in vielfachen Auseinandersetzungen mit anderen gewonnene Erfahrung, wie man sich in bestimmten sozialen Situationen am besten (nicht) verhält, sind Prozesse bzw. Ergebnisse biographischen Lernens.

In der Erziehungswissenschaft findet sich mittlerweile eine Reihe theoretischer Ansätze, die Bildung und Lernen in diesem Sinn als biographischen Prozess konzeptualisieren (z. B. Marotzki 1990; Koller 1999; Alheit 1993, 1995; Alheit/Dausien 2009) und auch empirisch untersuchen (z. B. Kade 1989; Kade/Seitter 1996; von Felden 2003; Schlüter 1999; Alheit et al. 2003). Sie münden in die fachliche Etablierung der Erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung, die in vielen Subdisziplinen, auch in der Erwachsenenbildung, verankert ist.⁴

Hier haben biographische Ansätze wesentlich zum Wechsel vom „Vermittlungszum Aneignungsparadigma“ beigetragen (vgl. Kade 1989, Kade/Seitter 1996). In der Bildungsarbeit mit Erwachsenen und in der wissenschaftlichen Reflexion des Erwachsenenalters als Rahmen für Bildungsprozesse (vgl. Nittel 2006) fällt es im Vergleich zum schulpädagogischen Setting leichter, den „Eigensinn“ biographischen Lernens zu erkennen und anzuerkennen. Insbesondere die Ideen von TeilnehmerInnen- und Lebensweltorientierung (vgl. ausführlich Dausien 2003) sowie konstruktivistische Didaktiken legen es nahe, Erwachsene als „KonstrukteurInnen“ ihres Bildungsprozesses zu sehen (Alheit/Dausien 1996) und explizit als „ExpertInnen“ ihrer Lebensgeschichte anzusprechen (vgl. Behrens-Cobet 1999). „Biographische Kommunikation“ (Behrens-Cobet/Reichling 1997) und lebensgeschichtliches Erzählen (Hof 1995) sind deshalb Medien, die in der Erwachsenenbildungspraxis seit den 1980er Jahren vielfältig genutzt werden. Sie wurden interessanterweise vor allem in der politischen Bildung entwickelt und diskutiert (z. B. Buschmeyer et al. 1987), noch ehe die aktuellen Diskurse um „Lebenslanges Lernen“, „Employability“ und „Veränderungskompetenz“ dominant wurden. Grundlage der biographischen Ansätze in der Erwachsenenbildung sind, mehr oder weniger expliziert, theoretische Konzepte und Forschungsergebnisse der Biographieforschung (vgl. Alheit/Dausien 2006), die das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft auf eine spezifische Weise in den Blick nehmen.

2. Biographisches Lernen als individuelle Reflexion gesellschaftlicher Erfahrungen – theoretische Konturen des Ansatzes

Wichtige Beiträge zur theoretischen Klärung biographischer Ansätze in der Erwachsenenbildung hat Peter Alheit vorgelegt. Skeptisch gegenüber psychologisierenden Ansätzen der „Biographiearbeit“ und einer darin vermuteten (illegitimen) Nähe zur Therapie hat er bereits in den 1980er Jahren die Idee biographischen Lernens mit gesellschaftlichen und politischen Dimensionen von Bildung verbunden (Alheit 1984). Mit seinem Konzept der „Biographizität“ betont Alheit die Dimension der *Sozialität* bzw. *Gesellschaftlichkeit* biographischer Erfahrungen (vgl. Alheit 1995, 2003; Al-

heit/Dausien 2000). Die Leistung der Konstruktion von biographischem Sinn wird, so das theoretische Argument, zwar von individuellen Subjekten erbracht, diese sind jedoch grundlegend als *soziale* Individuen zu denken. Sie machen ihre Erfahrungen in aktiver Bezogenheit auf und Auseinandersetzung mit den sozialen Kontexten, in denen sie leben, das heißt: in konkreten Interaktionen mit anderen biographischen Subjekten, in Auseinandersetzung mit institutionellen und lebensweltlichen Strukturen sowie im Rückgriff auf je konkrete gesellschaftliche Deutungsangebote, „Diskurse“ und Wissenshorizonte. In dieser Bezogenheit produzieren und rekonstruieren die Subjekte „biographisches Wissen“ (Alheit/Hoerning 1989), sie leisten eine „biographische Arbeit“, unreflektiert und nebenbei oder auch explizit. Diese biographische Arbeit findet im Alltag statt, in unterschiedlichen Situationen, Medien und Formaten und zumeist außerhalb und unabhängig von pädagogisch arrangierten Settings.

Eine wichtige, in Forschung und Bildungspraxis viel genutzte Form biographischer Arbeit ist das *Erzählen*.⁵ Die Deutungen und Geschichten, die dabei entstehen, weisen einen eigentümlichen Doppelcharakter auf: Es handelt sich einerseits um je *besondere* Geschichten und Sinnkonstruktionen, die wie ein Fingerabdruck die Unverwechselbarkeit und Einmaligkeit eines Individuums dokumentieren. Es sind zugleich aber auch *soziale* Geschichten, in denen *allgemeine*, d. h. für einen bestimmten historisch-gesellschaftlichen Kontext, ein Milieu, eine Generation, eine Familie usw. typische Erfahrungen formuliert werden und die ebendeshalb intersubjektiv verstehbar sind und das Potenzial besitzen, kollektives Wissen und sozial geteilte Deutungshorizonte zu bilden.

Auch andere Theoriekonzepte der Biographieforschung (z. B. Fischer/Kohli 1987) betonen den dialektischen Charakter des Biographiebegriffs. Er bezeichnet nicht das einzelne Individuum oder seine innere psychische Verfassung, sondern die sich immer wieder fort- und umschreibende Geschichte eines gesellschaftlichen Individuums in Relation zu den sozialen Kontexten ihrer Formation. In Biographien sind deshalb Besonderes und Allgemeines, Individualität und Gesellschaftlichkeit *strukturell miteinander verbunden*. Im interaktiven Prozess des Erzählens wird diese Verbindung jeweils konkret hergestellt, in lebensgeschichtlichen Erzählungen und anderen auto-/biographischen Dokumenten kann diese Verbindung gewissermaßen „ex post“ mit geeigneten Mitteln rekonstruiert werden.

Damit eröffnen Biographien eine interessante Perspektive für sozialwissenschaftliche Forschung ebenso wie für forschendes Lernen im Kontext der Erwachsenenbildung. In der Rekonstruktion erzählter Lebensgeschichten dokumentieren sich nicht nur die je besonderen Erfahrungsgestalten eines „Falles“, sondern immer auch die den Fall konstituierenden und kontextualisierenden historisch-gesellschaftlichen Bedingungskonstellationen (vgl. Alheit 1990). Diese Überlegung lag bereits den Anfängen soziologischer Biographieforschung in der Leitstudie der Chicagoer Soziologie zu polnischen Migranten zugrunde (vgl. Thomas/Znanięcki 1958), deren Autoren Lebensgeschichten sogar als „*perfect type of sociological material*“ (ebd., S. 1832) für die Analyse gesellschaftlichen Wandels betrachteten.

Die gesellschaftliche Dimension von Biographien wird in pädagogischen Kontexten allerdings häufig unterschlagen oder nur in einem recht allgemeinen Sinn, als

„Weltbezug“, mitgedacht. Im Fokus des klassischen pädagogischen Denkens und Handelns steht, anders als in der soziologischen Forschung, geradezu „naturwüchsig“ das individuelle Subjekt. Diese Tendenz wird durch aktuelle Konzepte des Lernens noch verstärkt und verengt. Insbesondere die von kognitionspsychologischen Modellen beeinflussten Ideen „selbstgesteuerten“ oder „selbstorganisierten Lernens“ legen die Vorstellung eines hochgradig individualisierten Lernalters nahe, der seinen eigenen Lernprozess durch „metakognitive“ Methoden reguliert und optimiert. Dieses Modell, das Ulrich Bröckling (2007) treffend als „unternehmerisches Selbst“ beschrieben hat, lässt sich durchaus auch auf biographische Reflexionsmethoden beziehen. Es legt nahe, „biographisches Lernen“ oder „Biographizität“ als Techniken und Kompetenzen zu interpretieren, die dazu dienen, ein rationales „Selbstmanagement“ des Individuums zu ermöglichen bzw. zu verbessern. Kompetenzfeststellungsverfahren wie der „ProfilPASS“⁶ und Trainingsprogramme zur Verbesserung der eigenen Lebensführung (z. B. „Simplify your Life“⁷) haben längst biographische Elemente aufgenommen. Sie unterstellen dabei, zumeist implizit und unbegründet, ein sich selbst transparentes Subjekt, das seine Erfahrungen und sein Wissen nach „unternehmerischen“ Kalkülen wie z. B. Kosten, Nutzen und Effektivität ordnet und organisiert.

Diese Vorstellungen lassen sich allenfalls oberflächlich mit der skizzierten Idee von Biographizität und transitorischem Lernen vereinbaren, die ihre Pointe darin hat, dass biographische Erfahrungen und gesellschaftliches Wissen miteinander verknüpft werden und dass dabei nicht nur individuelles, sondern eben auch gesellschaftliches Wissen hervorgebracht wird (vgl. noch einmal Alheit 1993, 1995). Gegenüber „lerntechnokratischen“ Verständnissen formuliere ich deshalb die These, dass „Biographizität“ keine Technik bezeichnet, sondern ein – komplexes und widersprüchliches – Potenzial zur gesellschaftlichen Reflexion individueller Erfahrung und zur individuell-biographischen Konstruktion gesellschaftlicher Erfahrung.

Subjekte verfügen über dieses Potenzial ungeachtet ihrer Bildungsabschlüsse und unabhängig von pädagogischen Curricula. Biographizität lässt sich nicht durch pädagogische Programme vermitteln, sie ist vielmehr eine *Bedingung* für Lernen und Bildungsprozesse immer schon *vorausgesetzt*, durchaus im Sinn der klassischen theoretischen Prämisse der „Bildsamkeit“. Ihre Entfaltung und Weiterentwicklung ist allerdings auf angemessene, unterstützende gesellschaftliche und kommunikative Räume angewiesen. Pädagogisch gestaltete Lernräume können hier eine wichtige Bedeutung erlangen, garantieren aber keineswegs per se eine Unterstützung des biographischen Lernpotenzials, sondern stehen diesem oft genug als Behinderung oder gar Verhinderung im Weg. Erforderlich ist also eine kritische Reflexion der Bedingungen, unter denen biographisches Lernen im Rahmen professionell gestalteter Bildungssituationen möglich wird.

3. Biographisches Lernen in der Erwachsenenbildungspraxis – Ansätze und Beispiele

Die Frage nach didaktischen Konzepten biographischen Lernens und ihrer Realisierung in der Erwachsenenbildungspraxis kann an dieser Stelle nicht umfassend disku-

tiert werden. Es ist im Übrigen eine Frage, die in erster Linie empirisch zu klären wäre, also durch eine Erforschung biographischer Ansätze in der Erwachsenenbildungspraxis mit unterschiedlichen Methoden und Perspektiven. Eine solche Forschung steht noch weitgehend aus. Empirische Studien in der Erwachsenenbildung, die sich mit biographischem Lernen befassen, richten sich zumeist auf die Lernprozesse der Teilnehmenden selbst, auf ihre Aneignungsprozesse und Bildungsbiographien. Die professionelle pädagogische Praxis, die explizit mit Konzepten biographischen Lernens arbeitet, ist dagegen bislang kaum untersucht worden. Die folgenden Überlegungen basieren deshalb auf unsystematischen Beobachtungen von Settings der Erwachsenenbildung, in denen biographische Ansätze genutzt werden, sowie auf mehrjährigen Erfahrungen aus einer Fortbildung zu „pädagogischer Biographiearbeit“ mit Professionellen aus der Erwachsenenbildung und anderen pädagogischen Berufsfeldern.⁸

Um den Begriff „biographisches Lernen“ genauer zu fassen, unterscheide ich drei Varianten, in denen biographisches Lernen in der (Erwachsenen-)Bildungspraxis berücksichtigt wird: Biographie als Hintergrund (a), als Lernfeld (b) und als Gegenstand (c) von Bildungsprozessen. Sie werden im Folgenden erläutert und im Hinblick auf Möglichkeiten und Grenzen befragt.

Zu (a): Betrachtet man Lernen, wie ausgeführt, grundsätzlich als einen Prozess der Erfahrungs- und Sinnbildung, der in eine Lebensgeschichte eingebettet ist und durch diese mitstrukturiert wird, so ist es plausibel, die biographischen Lernprozesse der Teilnehmenden als *Hintergrund* in pädagogischen Situationen immer mitzudenken. Unabhängig davon, ob es um einen Computerkurs, die politische Auseinandersetzung mit Nationalsozialismus, Krieg und Holocaust, eine Maßnahme beruflicher Fortbildung oder um das Setting einer künstlerischen Betätigung geht, bilden die biographischen Erfahrungen und Erwartungen, die zeitlichen und sinnhaften Ordnungen, die die Lernenden gewissermaßen in die Bildungssituation „mitbringen“, den Rahmen für mögliche Aneignungs- und Konstruktionsprozesse (vgl. Alheit/Dausien 1996). Dabei können auch tradierte Erfahrungen und Deutungen aus der Familie oder einer biographisch bedeutsamen Bezugsgruppe eine Rolle spielen. Die virtuelle Gesamtheit des selbst erworbenen und vermittelten Erfahrungswissens stellt ein Lernpotenzial dar, strukturiert das „Wie“ der Aneignung mit und bildet die Grenzen dessen, was überhaupt gelernt werden kann. Dabei ist es wichtig zu sehen, dass diese Grenzen in der Regel weitaus mehr ermöglichen, als ein Individuum in einer bestimmten Situation tatsächlich realisieren kann und als es selbst „weiß“ (vgl. Alheit 1995), vor allem aber weit mehr, als es die professionellen LernhelferInnen mit ihrem pädagogisch „verkürzten“ Blick den Teilnehmenden in der Regel zutrauen.

Aus diesen Überlegungen lassen sich noch keine unmittelbaren Konsequenzen für die praktische Gestaltung von Lernsituationen ableiten, wohl aber eine *Haltung* gegenüber den Lernenden, die als „ExpertInnen ihrer Lebensgeschichte“ und als PartnerInnen in einer demokratisch und dialogisch gestalteten Lernsituation anerkannt werden (vgl. Behrens-Cobet 1999). Darüber hinaus stellt die These des biographischen Hintergrunds eine Perspektive für die Reflexion des Geschehens in einer

konkreten Bildungssituation zur Verfügung. Damit ist weniger eine „biographische Diagnostik“ gemeint (vgl. Hanses 2000), für die professionelle WeiterbildnerInnen in der Regel weder Qualifikation noch Auftrag haben, sondern eher eine „biographieorientierte Didaktik“ (vgl. Dausien/Alheit 2005). Es geht um einen „offenen Blick“ für die (möglichen) biographischen Lernprozesse der Teilnehmenden sowie um eine respektierende Aufmerksamkeit dafür, dass diese weder den eigenen biographischen Lernerfahrungen ähnlich sein, noch den Normalerwartungen und Normen für „gelingendes Lernen“ entsprechen müssen, sondern durchaus „eigensinnig“ sein können.

Zu (b): Die Wirksamkeit der biographischen Hintergrundstruktur bleibt zumeist unbemerkt und ist auch den lernenden Subjekten selbst weitgehend verborgen. Oft bemerken wir sie nur „zufällig“ oder erst dann, wenn es zu einem „Problem“ kommt, wenn wir z. B. partout keinen „Zugang“ zu einem Thema finden oder ein im Vergleich zu anderen aus der Lerngruppe deutlich „abweichendes“ Interesse verfolgen. Der biographische Hintergrund der Lernenden kann aber auch systematisch genutzt werden. Die biographischen Ressourcen der Teilnehmenden können – an didaktisch geeigneter Stelle – explizit als *Lernfeld* einbezogen werden. Mit geeigneten Methoden biographischer Reflexion und Kommunikation kann ein curricular vorgegebenes Thema von den Lernenden im Horizont ihrer Lebensgeschichte verortet und zum „eigenen“ Thema gemacht werden. Eigene Interessen, Vorgeschichten und bislang unreflektierte Wissensbestände können expliziert und in der Kommunikation mit anderen verglichen werden. Dadurch entsteht ein Möglichkeitsraum, in dem biographisches Wissen erweitert, ungeordnet, neu verknüpft und bewertet werden kann.

Diese Öffnung einer curricular geplanten Lernsituation für die biographischen Lernprozesse der Teilnehmenden ist weder ein trivialer Akt noch ein ausgefeilter methodischer „Trick“, um den Teilnehmenden das Lernen zu erleichtern. Sie bedeutet, wenn sie ernsthaft betrieben wird, eine radikale Abkehr von Lehr-/Lern-Settings und didaktischen Vorstellungen, in denen die Wissenden Unwissende bzw. Noch-Nicht-Wissende belehren und ihren Lernweg lenken (vgl. Dausien 2008). Eine solche Abkehr hat Folgen. Mit der expliziten Öffnung eines inhaltlichen Themas oder „Lernstoffs“ für die biographischen Erfahrungen und Konstruktionen der Teilnehmenden ist das Risiko verbunden, dass „der“ intendierte Lernprozess *nicht* stattfindet. Zugleich wird aber die Chance eröffnet, dass die Teilnehmenden viele unterschiedliche Lernprozesse nicht nur „nebenbei“ und „außerhalb“ des pädagogischen Settings machen, sondern diese in die Lerngruppe und in die Auseinandersetzung mit dem Gegenstand einbringen und gemeinsam reflektieren.

Der Gewinn einer solchen Öffnung liegt in der Herstellung einer demokratischen Lernsituation sowie in der Möglichkeit, dass die Einzelnen einen „biographisch vertieften“ Zugang zum Thema aufbauen und an relevanten „Lernproblemen“ einen „expansiven“ Lernprozess entwickeln (vgl. Holzkamp 1995). Darüber hinaus besteht die Chance, den Gegenstand selbst zu verändern: Das Thema wird durch das Wissen, die Fragen und Perspektiven der Lernenden angereichert und kontextualisiert. Der Lernprozess kann im Sinne forschenden Lernens neue Richtungen nehmen, die aus der curricular orientierten Perspektive der Lehrenden nicht geplant, ja u. U. nicht

einmal erwartbar waren – der Gegenstand kann „neu“ konstruiert bzw. rekonstruiert werden.

Was das konkret bedeutet, ist von Fall zu Fall unterschiedlich: je nachdem, welches Thema bearbeitet wird, ob es um euklidische Mathematik geht, um Wirtschaftstheorien oder Literatur, um religiöse Fragen, Migration, Gender oder Zeitgeschichte, und je nachdem, wie sich die Lerngruppe konkret zusammensetzt, welche Perspektiven und Erfahrungen eingebracht werden. Damit wird deutlich, dass der gesamte Lernprozess didaktisch weniger geplant werden kann, oder besser: anders konzipiert werden muss. Er muss selbst nach dem Modell eines offenen, re-konstruktiven Forschungsprozesses angelegt werden. Heidi Behrens-Cobet (1999) hat diesen Wechsel in der didaktischen Perspektive mit dem Prinzip „weniger Vermittlung – mehr Reflexion“ beschrieben. Es findet keine „Belehrung“ statt, sondern ein aktiver Prozess der Auseinandersetzung mit sich und anderen im Hinblick auf ein gemeinsames Thema.

Ein solches Verständnis von Lernen und die damit verbundene professionelle Gestaltung von Lernsituationen kann prinzipiell in allen fachlichen Feldern realisiert werden, es eignet sich aber zweifellos ganz besonders dort, wo es um politische Bildung im weitesten Sinn geht: um ein möglichst breites und am gesellschaftlichen Wissensstand orientiertes Verständnis für die historisch-gesellschaftlichen Zusammenhänge, in denen die eigene Biographie verankert ist, sowie um eine reflektierte Positionierung in bzw. die aktive Teilhabe an einer demokratischen Gestaltung der eigenen individuellen und kollektiven Lebensbedingungen. Wenn es um „soziale Gegenstände“ geht, und dabei sind Probleme aus Naturwissenschaft und Technik inbegriffen, erscheint es – so die Idee biographieorientierter Bildungsarbeit – angemessener, Perspektivenvielfalt, Mehrdeutigkeiten und Grenzen des Wissens im forschenden Lernen auszuloten als vorgegebenes Wissen nach bestimmten „Niveaus“ oder „Leistungspunkten“ anzudeuten oder bestimmte Fertigkeiten zu „trainieren“.

Diese Überlegungen stellen für die Bildungsinstitution Schule andere, womöglich größere Herausforderungen dar als für die Erwachsenenbildung, die traditionell mit souveränen Lernenden rechnet, die ihren eigenen Bildungsprozess gestalten können und wollen. Doch auch hier ist ein offenes Bildungskonzept, in dem die Lerninteressen und -perspektiven demokratisch ausgehandelt werden, keineswegs selbstverständlich. Im Gegenteil, aktuelle Tendenzen in Richtung einer am Arbeitsmarkt orientierten Weiterbildung, die eher von „Trainings“ und „Kompetenzprofilen“ spricht als von „Bildung“ und „kritischer Reflexion“, fordern heraus, die Idee biographieorientierten Lernens auch als politische zu konturieren. Ehe ich diesen Gedanken abschließend ausführe, soll aber noch eine dritte Variante biographischen Lernens angesprochen werden.

Zu (c): Innerhalb des Spektrums biographischen Lernens sind schließlich Lernsituationen zu nennen, in denen Biographien explizit zum *Lerngegenstand* werden. Die Auseinandersetzung mit der eigenen oder mit fremden Biographien kann ebenfalls in unterschiedlichen pädagogischen Settings und fachlichen Kontexten stattfinden sowie unterschiedliche Ziele verfolgen. Erwachsenenbildung kann im Sinn der Unterstützung von Prozessen der Persönlichkeitsbildung einen Reflexionsraum für die Be-

schäftigung mit der eigenen Biographie eröffnen, z. B. wenn Krisen oder biographische Statuspassagen verarbeitet und Handlungsperspektiven entwickelt werden sollen. Beispiele für solche Bildungsanlässe sind biographische Übergänge in den Beruf oder das Rentenalter, Elternschaft, Partnerschaft und Trennung oder Sexualität, Krankheit und Gesundheit. Im Kontext allgemeiner Weiterbildung, die z. B. von den Volkshochschulen, Familienbildungsstätten und anderen freien Trägern angeboten wird, finden sich seit langem schon Angebote wie „Biographiegruppen“, „biographisches Schreiben“ oder „Erzählcafés“ (z. B. Gieschler 1999, Dörr/Kaschuba/Maurer 2000, Meyer 2007), die mit unterschiedlichen inhaltlichen Akzenten, Zielen und Methoden einen geschützten, aber öffentlich organisierten Rahmen bieten, in dem jenes Potenzial der Biographizität systematisch entfaltet und kommunikativ bearbeitet werden kann.

Die Ziele solcher Angebote können allgemein beschrieben werden als Reflexion und Vergewisserung von Identität und Zugehörigkeit, als Re-Konstruktion von „biographischem Sinn“ über Kontinuitäten und Brüche hinweg. Dabei geht es häufig um die „Rückgewinnung der Deutungsmacht“ über das eigene Leben, vor allem dann, wenn Biographien über lange Zeit in institutionellen und professionellen Kontexten oder relativ festgefühten Beziehungskonstellationen verlaufen, die durch asymmetrische Machtverhältnisse geprägt sind. Beispiele hierfür sind Biographien, die durch die professionelle Deutung von Institutionen der Medizin oder Sozialfürsorge bestimmt sind. Auch die Erinnerungsarbeit, die im Kontext der feministischen Bewegung entwickelt wurde (vgl. Haug 1990), kann in einem persönlichen und politischen Sinn als Rückgewinnung der Deutung über das Leben als Frau in einer patriarchalischen Gesellschaft interpretiert werden. Weitere Beispiele finden sich in der biographieorientierten Arbeit mit stigmatisierten und diskriminierten Gruppen wie Arbeitslosen, Analphabeten oder Angehörigen anderer Minderheiten, z. B. in der interkulturellen Bildungsarbeit. In solchen Kontexten sind biographische Angebote in der Regel mit der Idee verbunden, soziale Handlungsfähigkeit und politische Partizipation zu erhöhen sowie Projekte zu ermöglichen, wo soziale Grenzlinien üblicherweise Kommunikationen und eine demokratische Alltagskultur erschweren.

Ein wichtiges und seit langem erprobtes Feld für die Arbeit mit Biographien ist die *historisch-politische Bildungsarbeit*. Hier wird mit unterschiedlichen Methoden der Zusammenhang zwischen Lebensgeschichte und Zeitgeschichte bearbeitet, häufig in intergenerationalen Settings. Über das Erinnern und Erzählen eigener Geschichten und Familiengeschichten kann eine Annäherung an die „große“ Geschichte erfolgen *und zugleich* die Perspektivität und Standortgebundenheit biographischen Erlebens und Handelns sichtbar gemacht und kritisch reflektiert werden. Der Umgang mit den biographischen „Wahrheiten“ der Lernenden und der wissenschaftlich reflektierten historischen Wahrheit, die ihrerseits zumeist widersprüchlich und uneindeutig ist, stellt hohe Anforderungen an die Moderation solcher Lernsituationen, denn es geht darum, die Spannung zwischen den partikularen Sichtweisen der Teilnehmenden und dem wissenschaftlichen Wissen über historische Abläufe und Zusammenhänge produktiv zu gestalten, ohne Widersprüche zu verdecken.

Die Schwierigkeit derartiger Bildungssituationen ist in der politischen Bildung vor allem am Beispiel der Auseinandersetzung mit Nationalsozialismus und Holocaust diskutiert worden (vgl. z. B. Fechler et al. 2000, Messerschmidt 2004). In einer Gesellschaft, in der die Familiengedächtnisse hauptsächlich an die Perspektive von TäterInnen, ZuschauerInnen und MitläuferInnen gebunden ist, während die Erinnerung der Opfer und Widerständigen in der deutschen Nachkriegsgesellschaft massiv unterrepräsentiert ist oder gänzlich fehlt, stehen biographische Ansätze besonders in der Gefahr, einseitig den „glättenden“ und verleugnenden Diskurs über den Nationalsozialismus zu verstärken und einen kritischen Umgang mit der Geschichte durch biographische Anekdoten und „Familienmythen“ zu ersetzen. Gerade hier kann Erwachsenenbildung ansetzen und die fehlenden Perspektiven ergänzen, indem sie durch Einbringen biographischer Dokumente oder von Zeitzeugenerzählungen einen Gegenhorizont von Geschichten eröffnet, auf den sich die Erzählungen und Reflexionen der Lernenden beziehen können. Vergleichbare Probleme stellen sich auch bei anderen Themen oder in Gruppen, in denen es die Tendenz gibt, hegemoniale Deutungen zu wiederholen und Minderheitenperspektiven stumm zu machen oder ganz auszuschließen, etwa im Kontext von interkultureller Pädagogik und Antirassismusarbeit.

Bildungsprozesse können somit auch und gerade über die Auseinandersetzung mit Biographien anderer angeregt werden, die exemplarisch für eine kollektive Erfahrung stehen. So werden biographische Erzählungen von ZeitzeugInnen eines historischen Geschehens oder „fremder“ Kulturen in der politischen Bildungsarbeit vielfach genutzt, um die kritische Auseinandersetzung und einen reflektierten Umgang mit der Vergangenheit oder mit „fremden“ sozialen Welten zu ermöglichen.

Biographien zum Lerngegenstand zu machen, ist anspruchsvoll und riskant. Bildungssettings, die dies versuchen, schaffen jedoch eine zentrale Möglichkeit für *Selbstreflexion* und für die *Einübung gesellschaftlichen Verstehens*, wie man in Abwandlung des Buchtitels von Baacke und Schulze (1993) sagen könnte. In allen drei beschriebenen Varianten der Einbeziehung biographischen Lernens in Bildungssituationen wird deutlich, dass es nicht in erster Linie um Methoden oder didaktische Elemente geht, sondern um eine bestimmte *Perspektive* auf Bildungssituationen, die für die Bildungspraxis u. U. weitreichende Konsequenzen nach sich zieht. Diese soll abschließend noch einmal zusammenfassend formuliert werden.

4. Schlussbemerkung: Biographisches Lernen als politisch reflektierte Praxis

Wenn wir die konzeptionellen Gedanken vom Beginn dieses Beitrags wieder aufnehmen, so kann nun als Fazit formuliert werden, dass die Aufgabe der Erwachsenenbildung nicht darin besteht, Biographizität (womöglich für bestimmte, besonders „bedürftige“ Zielgruppen) methodisch zu vermitteln, sondern darin, soziale Räume für die Reflexion und Kommunikation biographischer Erfahrungen zu schaffen und mit angemessenen Konzepten und Methoden die Bildung neuer individueller und kollektiver Deutungs- und Handlungsmöglichkeiten zu unterstützen. Es geht, poin-

tiert gesagt, nicht primär um die „Optimierung“ individueller biographischer Kompetenzen, sondern in erster Linie um eine Form sozialen Lernens, die eine Vermittlung zwischen individuell-biographischen Erfahrungen und Perspektiven einerseits und gesellschaftlichem Wissen und Handlungsperspektiven andererseits herstellt.

Damit sollen stärker zweckorientierte Ansätze biographischen Lernens etwa im Kontext beruflicher Qualifizierung oder Kompetenzentwicklung keineswegs diskreditiert werden, auch biographisch orientierte Konzepte in der Bildungsberatung, die sich ausdrücklich auf individuelle Lerninteressen und Beratungsbedürfnisse richten, haben einen legitimen und wissenschaftlich begründbaren Platz in der Erwachsenenbildung – wenn sie denn ihren gesellschaftlichen und politischen Standort in der Bildungslandschaft reflektieren und die wissenschaftlichen Mittel der Biographieforschung ernst nehmen (vgl. Dausien 2011). Das bedeutet, so meine abschließende These, dass biographische Arbeit in der Erwachsenenbildung sich nicht damit begnügen darf, ja sogar an die Grenzen einer demokratisch verantwortbaren Bildungspraxis gerät, wenn sie die gesellschaftlichen Individualisierungsdiskurse bloß nachvollzieht und sich in den Dienst einer Politik stellt, die den Individuen die Hauptverantwortung für die Lösung von Problemen aufbürdet, die gesellschaftlich „gemacht“ sind. Dies lässt sich z. B. am Diskurs des lebenslangen Lernens rekonstruieren, wie Arbeitsmarkt- und Beschäftigungsprobleme, die im kapitalistischen Wirtschaftsprozess generiert werden, zu Qualifikations- und Kompetenzproblemen umdefiniert werden, die vorgeblich durch die Anstrengung individueller „LernerInnen“ gelöst werden können und dies auch politisch „sollen“ (vgl. dazu Rothe 2011).⁹ Die Illusion eines mächtigen, sich selbst transparenten Individuums, das sein eigenes Lernen evaluiert und optimiert, kann durch pädagogische Programme (z. B. Kompetenzanalysen wie den „Profilpass“) durchaus noch verstärkt werden.

Eine sich als politisch begreifende Bildungsarbeit hätte statt dessen die Aufgabe, die gesellschaftlichen Zusammenhänge dieser Bildungspolitik kritisch zu rekonstruieren und zugleich die biographischen Erfahrungen der Individuen mit den Grenzen und dem möglichen Scheitern an der Idee solcher Programme aufzugreifen und schließlich beides in einen sinnhaften Zusammenhang zu stellen: Das Ziel einer solchen Bildungsidee bestünde darin, dass der „Eigensinn“ von Bildungsprozessen wieder artikuliert werden kann und die Teilnehmenden die Chance haben, die Deutungsmacht über ihre eigene Biographie jenseits politischer Rhetoriken der „Individualisierung“ und „Selbstoptimierung“ zurückzugewinnen.

Eine so verstandene biographieorientierte Bildungsarbeit stellt hohe Ansprüche an die Qualifikation der Professionellen in der Erwachsenenbildung. Sie verlangt fachlich fundiertes Wissen über biographisches Lernen und eine theoretische Auseinandersetzung mit „Biographie“ als gesellschaftlichem bzw. soziologischem Begriff, darüber hinaus die Bereitschaft, ja das Interesse, sich auf offene Bildungsprozesse einzulassen und darin auch die eigene Rolle zu verändern. In einer biographisch orientierten Bildungsarbeit werden auch die „Lehrenden“ selbst zu potenziell Lernenden, ohne dabei ihre professionelle Rolle und Verantwortung für den Rahmen der Lernsituation aufzugeben. Durch die biographische Perspektive verschiebt sich die in pädagogischen Settings „automatisch voreingestellte“ Differenz zwischen Lernenden

und Lehrenden und hebt sich in bestimmten Hinsichten auf zugunsten eines demokratischen Miteinanderlernens. Zugleich wird eine erhöhte Reflexivität der pädagogischen Praxis erforderlich. Damit diese nicht dem persönlichen Engagement der Einzelnen überlassen bleibt, sind institutionalisierte Reflexionsräume in der professionellen Bildungspraxis erforderlich (z. B. kollegiale Supervision, Weiterbildung), vor allem aber eine Forschung, die biographieorientierte Praxis nicht nur evaluiert, sondern kritisch analysiert und dabei den gesellschaftlichen Kontext einbezieht. Es geht darum, die beteiligten Perspektiven, Rollen und Verantwortlichkeiten neu zu überdenken und „genauer hinzusehen“, wie sich Wissens-, Kompetenz- und Machtdifferenzen in konkreten Lernsituationen konstellieren und welche individuellen und gesellschaftlichen Effekte in diesen Konstellationen hervorgebracht werden können.

Anmerkungen

- 1 Damit meine ich zum einen strukturelle Erwartungen, die einen *gesellschaftlichen* Möglichkeitsraum objektiver Positionierung abstecken, wie sie etwa in einem bestimmten Spektrum an Bildungs- und Berufsalternativen wirksam werden, zum anderen jene konkreten, im jeweiligen sozialen Umfeld artikulierten und ausgehandelten persönlichen Erwartungen, in denen ein *biographischer* Möglichkeitsraum für Handlungen umrissen wird. Ein objektiv gegebener Möglichkeitsraum, z. B. aufgrund bestimmter Bildungsvoraussetzungen bestimmte Berufswege einzuschlagen, kann durch konkrete Erwartungen und Zumutungen des biographischen Möglichkeitsraumes unausgeschöpft bleiben oder auch überschritten werden.
- 2 Zur ausführlicheren Darstellung dieser Argumente vgl. Nittel (2006) und Alheit/Dausien (2009).
- 3 Der Untertitel des von Baacke und Schulze (1993) herausgegebenen Bandes lautet: „Zur Einübung pädagogischen Verstehens“.
- 4 Zum Überblick vgl. Krüger/Marotzki (Hg.) 2006. Auf die entsprechende internationale Diskussion gehe ich hier nicht ein. Insbesondere in der europäischen Erwachsenenbildungsforschung haben sich „Biographical and Life History Approaches“ etabliert (vgl. West et al. 2007).
- 5 Es würde zu weit führen, hier die narrationstheoretischen Grundlagen der Biographieforschung zu erläutern (vgl. stellvertretend Schütze 1984).
- 6 Vgl. www.profilpass-online.de.
- 7 Vgl. www.simplify.de.
- 8 Zur Entwicklung dieser berufsbegleitenden Fortbildung, die ich gemeinsam mit Helga Flörcken-Erdbrink und Regina Meyer verantwortete, vgl. Dausien/Rothe 2005.
- 9 Eine ähnliche Verlagerung finden wir in der bildungspolitischen Debatte über „Integration“. Auch hier werden strukturelle Probleme der Migrationsgesellschaft zu individuellen Problemen („Integrationswilligkeit“ oder „Integrationsfähigkeit“) umgedeutet und „Menschen mit Migrationshintergrund“ als Bringschuld zugemutet.

Literatur

- Alheit, Peter (1984): Biographieforschung in der Erwachsenenbildung. Teil I in: Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 1984. Heft 13. S. 40-54; Teil II in: ebd. Heft 14. S. 31-67
- Alheit, Peter (1990): Alltag und Biographie. Studien zur gesellschaftlichen Konstitution biographischer Perspektiven. Bremen: Universität Bremen, 2. Aufl.
- Alheit, Peter (1993): Transitorische Bildungsprozesse: Das „biographische Paradigma“ in der Weiterbildung. In: Wilhelm Mader (Hg.), Weiterbildung und Gesellschaft. Grundlagen wissenschaftlicher und beruflicher Praxis in der Bundesrepublik Deutschland. Zweite, erweiterte Auflage, Bremen: Universität Bremen (= Forschungsreihe des Forschungsschwerpunkts Arbeit und Bildung, Band 172), S. 343-417
- Alheit, Peter (1995): „Biographizität“ als Lernpotential. Konzeptionelle Überlegungen zum biographischen Ansatz in der Erwachsenenbildung. In: Krüger, Heinz-Hermann/Marotzki, Winfried (Hg.), Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen: Leske + Budrich, S. 276-307
- Alheit, Peter (2003): „Biographizität“ als Schlüsselqualifikation. Ein Plädoyer für transitorische Bildungsprozesse. In: QUEM-Report, Heft 78, S. 7-22
- Alheit, Peter/Dausien, Bettina (1996): Bildung als „biographische Konstruktion“? Nichtintendierte Lernprozesse in der organisierten Erwachsenenbildung. In: Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, 37. S. 33-45
- Alheit, Peter/Dausien, Bettina (2000): Die biographische Konstruktion der Wirklichkeit. Überlegungen zur Biographizität des Sozialen. In: Hoerning, Erika M. (Hg.), Biographische Sozialisation. Stuttgart: Lucius & Lucius, S. 257-283
- Alheit, Peter/Dausien, Bettina (2006): Biographieforschung in der Erwachsenenbildung. In: Krüger, Heinz-Hermann/Marotzki, Winfried (Hg.), Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung, 2., überarbeitete und aktualisierte Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 431-457
- Alheit, Peter/Dausien, Bettina (2009): Bildungsprozesse über die Lebensspanne: Zur Politik und Theorie lebenslangen Lernens. In: Tippelt, Rudolf/Schmidt, Bernhard (Hg.), Handbuch Bildungsforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 713-734
- Alheit, Peter/Dausien, Bettina/Kaiser, Manuela/Truschkat, Inga (2003): Neue Formen (selbst) organisierten Lernens im sozialen Umfeld. Qualitative Analyse biographischer Lernprozesse in innovativen Lernmilieus. QUEM-Materialien 43. Berlin: ABWF e. V.
- Alheit, Peter/Hoerning, Erika M. (Hg.) (1989): Biographisches Wissen. Beiträge zu einer Theorie lebensgeschichtlicher Erfahrungen. Frankfurt a. M./New York: Campus
- Behrens-Cobet, Heidi (1999): Sind Erwachsene Experten ihrer Lebensgeschichte? Biographische Kompetenz in Bildungsprozessen. In: Klingenberg, Hubert/Kreacan-Kirchbichler, Brigitte (Hg.), Nicht mehr sicher – aber frei. Erwachsenenbildung in der Postmoderne. München: Bernard DonBosco, S. 62-77
- Behrens-Cobet, Heidi/Reichling, Norbert (1997): Biographische Kommunikation. Lebensgeschichten im Repertoire der Erwachsenenbildung. Neuwied u. a.: Luchterhand
- Baacke, Dieter/Schulze, Theodor (Hg.) (1979): Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens. München: Juventa. (Neuaufgabe 1993)
- Bröckling, Ulrich (2007): Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Buschmeyer, Hermann u. a. (1987): Erwachsenenbildung im lebensgeschichtlichen Zusammenhang. Frankfurt a. M.: Pädagogische Arbeitsstelle des DVV
- Dausien, Bettina (2003): Zielgruppen – Lebenswelten – Biographien. Sichtweisen der Erwachsenenbildung auf „die Teilnehmenden“. In: Ciupke, Paul et al. (Hg.), Erwachsenenbil-

- dung und politische Kultur in Nordrhein-Westfalen. Themen – Institutionen – Entwicklungen seit 1945. Essen: Klartext, S. 31-50
- Dausien, Bettina (2008): Lebenslanges Lernen als Leitlinie für die Bildungspraxis? Überlegungen zur pädagogischen Konstruktion von Lernen aus biographietheoretischer Sicht. In: Herzberg, Heidrun (Hg.), Lebenslanges Lernen. Theoretische Perspektiven und empirische Befunde im Kontext der Erwachsenenbildung. Frankfurt a. M.: Peter Lang, S. 151-174
- Dausien, Bettina (2011): „Das beratene Selbst“ – Anmerkungen zu Bildungsbiographien im gesellschaftlichen Wandel und Strategien ihrer professionellen Bearbeitung. In: Hammerer, Marika/Kanelutti, Erika/Melter, Ingeborg (Hg.), Zukunftsfeld Bildungs- und Berufsberatung. Neue Entwicklungen aus Wissenschaft und Praxis. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 21-40
- Dausien, Bettina/Alheit, Peter (2005): Biographieorientierung und Didaktik. Überlegungen zur Begleitung biographischen Lernens in der Erwachsenenbildung. In: Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, 28, Heft 3. S. 27-36
- Dausien, Bettina/Rothe, Daniela (2005): Wissenschafts-Praxis-Kooperation als Erfahrungsraum. Entwicklung und Umsetzung eines Fortbildungskonzepts „Pädagogische Biographiearbeit“. In: Neue Lerndienstleistungen – Vision und Wirklichkeiten. Handreichung für die Praxis, hg. von der Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e. V. Berlin: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e. V. S. 107-135
- Dörr, Bea/Kaschuba, Gerrit/Maurer, Susanne (2000): „Endlich habe ich einen Platz für meine Erinnerungen gefunden“. Kollektives Erinnern von Frauen in Erzählcafés zum Nationalsozialismus. Herbolzheim: Centaurus
- Fechler, Bernd/Gottfried Köbler/Till Lieberz-Groß (Hg.) (2000): „Erziehung nach Auschwitz“ in der multikulturellen Gesellschaft. Pädagogische und soziologische Annäherungen, Weinheim, München: Juventa
- Felden, Heide von (2003): Bildung und Geschlecht zwischen Moderne und Postmoderne. Zur Verknüpfung von Bildungs-, Biographie- und Genderforschung. Opladen: Leske + Budrich
- Fischer, Wolfram/Kohli, Martin (1987): Biographieforschung. In: Voges, Wolfgang (Hg.): Methoden der Biographie- und Lebenslaufforschung. Opladen: Leske + Budrich, S. 25-50
- Gieschler, Sabine (1999): Leben erzählen. Von der Wiederbelebung einer Kultur­tätigkeit in postmoderner Zeit. Münster u. a.: Waxmann
- Hanses, Andreas (2000): Biographische Diagnostik in der Sozialen Arbeit. Über die Notwendigkeit und Möglichkeit eines hermeneutischen Fallverstehens im institutionellen Kontext. In: Neue Praxis, 30, S. 357-379
- Haug, Frigga (1990): Erinnerungsarbeit. Hamburg: Argument
- Hof, Christiane (1995): Erzählen in der Erwachsenenbildung. Geschichte – Verfahren – Probleme. Neuwied u. a.: Luchterhand
- Holz­kamp, Klaus (1995): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt a. M., u. a.: Campus
- Kade, Jochen (1989): Erwachsenenbildung und Identität. Eine empirische Studie zur Aneignung von Bildungsangeboten. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag
- Kade, Jochen/Seitter, Wolfgang (1996): Lebenslanges Lernen. Mögliche Bildungswelten. Opladen: Leske + Budrich
- Koller, Hans-Christoph (1999): Bildung und Widerstreit. Zur Struktur biographischer Bildungsprozesse in der (Post-)Moderne. München: Fink
- Krüger, Heinz-Hermann/Marotzki, Winfried (2006): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. 2., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Marotzki, Winfried (1990): Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag

- Messerschmidt, Astrid (2004): Erinnerungsstrategien – bildungstheoretische Perspektiven auf die Aneignungen des Holocaust-Gedächtnisses, in: Ludwig A. Pongratz/Wolfgang Nieke/Jan Masschelein (Hg.): Kritik der Pädagogik – Pädagogik als Kritik, Opladen, S. 86-107
- Meyer, Regina (2007): Göttinger Erzählcafé Am Goldgraben. Ort des öffentlichen Erinnerns und des Generationengesprächs. In: Außerschulische Bildung 2-2007. S. 224-228
- Nittel, Dieter (2006): Das Erwachsenenleben aus der Sicht der Biographieforschung. In: Krüger, Heinz-Hermann/Marotzki, Winfried (2006): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. 2., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 317-339
- Rothe, Daniela (2011). Lebenslanges Lernen als Programm. Eine diskursive Formation in der Erwachsenenbildung. Frankfurt a. M., New York: Campus (im Erscheinen)
- Schlüter, Anne (1999): Bildungserfolge. Eine Analyse der Wahrnehmungs- und Deutungsmuster und der Mechanismen für Mobilität in Bildungsbiographien. Opladen: Leske + Budrich
- Schulze, Theodor (1993a): Zum ersten Mal und immer wieder neu. Skizzen zu einem phänomenologischen Lernbegriff. In: Bauersfeld, Heinrich/Bromme, Rainer (Hg.), Bildung und Aufklärung. Studien zur Rationalität des Lehrens und Lernens. Münster, New York: Waxmann, 241-269
- Schulze, Theodor (1993b): Lebenslauf und Lebensgeschichte. Zwei unterschiedliche Sichtweisen und Gestaltungsprinzipien biographischer Prozesse. In: Baacke, Dieter/Theodor Schulze (Hg.), Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens. Weinheim, München: Juventa, S. 174-226
- Schulze, Theodor (2005): Strukturen und Modalitäten biographischen Lernens. Eine Untersuchung am Beispiel der Autobiographie von Marc Chagall. In: Bohnsack, Ralf et al.: Zeitschrift für Qualitative Sozialforschung. Heft 1/2005. Magdeburg: Zentrum für Sozialweltforschung und Methodenentwicklung
- Schütze, Fritz (1984): Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens. In: Kohli, Martin/Robert, Günther. (Hg.), Biographie und soziale Wirklichkeit. Stuttgart: Metzler, S. 78-117
- Thomas, William I./Znaniecki, Florian (1958): The Polish Peasant in Europe and America. New York: Dover
- West, Linden et al. (2007): Using Biographical and Life History Approaches in the Study of Adult and Lifelong learning: Perspectives from across Europe. Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang

Biographieforschung und biographieorientiertes Lernen im Studium

Einblicke in ein deutsch-französisches Lehrforschungsprojekt

Birte Egloff

Zusammenfassung

Der folgende Beitrag stellt ein vom Deutsch-Französischen Jugendwerk (DFJW) initiiertes und unterstütztes Lehrforschungsprojekt vor, das die Frage der „Nachhaltigkeit“ interkultureller Begegnungen in Biographien bearbeitet. Hierzu führen die am Projekt beteiligten Forscherinnen und Forscher aus Deutschland und Frankreich narrative Interviews mit Personen durch, die an verschiedenen Programmen des DFJW teilgenommen haben oder in anderen deutsch-französischen Kontexten aktiv sind oder waren. Das Projekt rekonstruiert die individuellen Bedeutungen, die diese interkulturellen Erfahrungen für die Beteiligten in ihrem Leben haben. Neben der Möglichkeit für Studierende, Biographieforschungsmethoden kennen zu lernen und direkt anzuwenden, bietet das Projekt vielfältige Anknüpfungspunkte für deutsch-französische Begegnungen und ermöglicht damit selbst biographisches Lernen.

1. Einleitung

Im Rahmen einer auf Reflexivität als einer der zentralen pädagogischen Kompetenzen abzielenden Hochschulausbildung spielt das erfahrungsbasierte Lernen in erziehungswissenschaftlichen Studiengängen eine wichtige Rolle. Dies gilt nicht nur im Hinblick auf die potentiellen pädagogischen/erziehungswissenschaftlichen Berufsfelder, die den AbsolventInnen offen stehen und über deren Vielfalt und spezifische Handlungsprobleme sich Studierende in Form von studienintegrierten Pflicht-Praktika einen Ein- und Überblick verschaffen müssen (vgl. hierzu Egloff/Männle 2011). Es gilt ebenso für die forschungsmethodischen Anteile im Studium, die im Zuge der Umsetzung des erziehungswissenschaftlichen Kerncurriculums (vgl. DGfE 2008) eine deutliche Aufwertung innerhalb der neuen Studienstrukturen erfahren ha-

ben und mit der Hervorbringung einer spezifischen Forschungskompetenz ebenfalls einen wichtigen Beitrag zur Professionalität künftiger ErziehungswissenschaftlerInnen leisten (vgl. Friebertshäuser 2002, S. 153 ff.). Erfahrungsbasiertes Lernen in diesem Zusammenhang bedeutet vor allem die Verknüpfung theoretischen, abstrakten Wissens (etwa über Forschungsmethoden und deren methodologischen Grundlagen) mit sehr konkreten individuellen Erfahrungen (so etwa der Durchführung kleinerer, begrenzter Forschungsprojekte in Form von Seminar- oder Abschlussarbeiten an konkreten Gegenständen) unter Anleitung erfahrener ForscherInnen. In der Regel sind solche Lehr-/Lernsettings jedoch organisatorisch aufwendig und verlangen von Lehrenden wie Studierenden viel Engagement, Zeit und Verbindlichkeit, was ihre Realisierung dann häufig doch scheitern lässt.

Das Deutsch-Französische Jugendwerk hat 2008 in Kooperation mit Lehrenden der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe, der Goethe-Universität Frankfurt sowie der Université Paris 8 Vincennes/Saint-Denis ein interkulturelles (und interdisziplinäres) Biographieforschungsprojekt als Lehrforschungsprojekt ins Leben gerufen, das zum Ziel hat, Studierenden eben dieses erfahrungsbasierte Lernen in mehrfacher Hinsicht zu ermöglichen.¹ Im folgenden Beitrag möchte ich dieses Projekt in seinen Grundzügen skizzieren und auf einige Erfahrungen, die wir bislang mit diesem Lehr-/Lernkonzept gemacht haben, eingehen. Dabei wird deutlich, dass im Projekt nicht nur erziehungswissenschaftliche Biographieforschung betrieben wird, sondern dass es – angelegt als ein interkulturelles Experiment – selbst als Auslöser biographischer Reflexions- und Bildungsprozesse während des Studiums verstanden werden kann.

2. Das Deutsch-Französische Jugendwerk und seine Forschungsaktivitäten

Das Deutsch-Französische Jugendwerk (im Folgenden: DFJW) wurde 1963 im Kontext des von Charles de Gaulle und Konrad Adenauer unterzeichneten Elysée-Vertrags gegründet, der die jahrhundertlange so genannte „Erbfeindschaft“ zwischen den beiden Ländern Deutschland und Frankreich beendete. Es entstand eine Einrichtung der außerschulischen Jugendbildung, die sich dem Gedanken der Völkerverständigung, der Versöhnung und des gegenseitigen Respekts verpflichtet sah und die seitdem als Symbol der deutsch-französischen Freundschaft gilt. Die Einrichtung, die Geschäftsstellen in Berlin und Paris unterhält und gemeinsam von einer deutschen und einer französischen Generalsekretärin geleitet wird, wendet sich mit ihrem vielfältigen Angebot vor allem an Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene. Sie arbeitet eng mit Vereinen und sonstigen Bildungseinrichtungen zusammen. Ziele sind unter anderem die Beziehungen zwischen den TeilnehmerInnen und den für die Jugendarbeit Verantwortlichen in beiden Ländern zu vertiefen, die jeweilige Kultur und Sprache des Partners zu vermitteln sowie das interkulturelle² Lernen zu fördern. Dabei unterstützt es durch verschiedene Programme und Projekte auf allen Ebenen des Bildungssystems junge Menschen dabei, Frankreich und Deutschland zu entdecken, fördert dazu deutsch-französische Gruppenbegegnungen und vergibt Stipendien (z. B. für Sprachkurse). Seit 1963 hat das DFJW auf diese Weise ein breites Netz an Ak-

tivitäten entwickelt und etwa 8 Millionen Jugendlichen in ca. 300.000 Begegnungen und Austauschprogrammen gefördert.

Das DFJW verfügt über eine eigene Forschungsabteilung und steht seit seiner Gründung mit Universitäten und WissenschaftlerInnen aus unterschiedlichen Disziplinen (u. a. Soziologie, Philosophie, Literatur- und Sprachwissenschaften, Ethnologie, Erziehungswissenschaften) in Kontakt. Es kann inzwischen auf zahlreiche Publikationen in Form von Sammelbänden, Arbeitstexten und Materialsammlungen verweisen.³ Ging es in den Anfängen der Zusammenarbeit mit ForscherInnen vor allem darum zu überprüfen, ob die Programme tatsächlich den im Elysée-Vertrag formulierten Zielen entsprechen (vgl. Ménudier 1991, S. 141 ff.), beschäftigten sich die Projekte zunehmend mit grundlagentheoretischen Fragen, ohne dabei den direkten Praxisbezug zu vernachlässigen. Interessanterweise orientierte sich das DFJW von Beginn an am qualitativen Forschungsparadigma. So institutionalisierten sich im Laufe dieser langjährigen Forschungstradition zunächst mit der Handlungsforschung und später mit der teilnehmenden Beobachtung bestimmte Methoden, die gleichsam zum Prinzip der Programme erhoben wurden: Regelmäßig begleiten ForscherInnen deutsch-französische Begegnungen, um diese teilnehmend zu beobachten und daraus Erkenntnisse über das interkulturelle Lernen, insbesondere die damit verbundenen Schwierigkeiten zu gewinnen (vgl. Weigand 2007). Das aktuelle, nun vorzustellende Projekt, das einer dezidiert biographietheoretischen Forschungsfrage nachgeht, tritt an, dieses „Primat der teilnehmenden Beobachtung“ (Weigand/Hess 2007, S. 13) aufzubrechen.

3. Das Biographieforschungsprojekt „Interkulturelle Spuren“

Obwohl das DFJW auf eine erfolgreiche Bilanz seiner Aktivitäten zurückblicken kann, wissen wir kaum etwas darüber, welche individuellen Bedeutungen die Begegnungen aus Sicht der TeilnehmerInnen haben. Das Projekt mit dem Titel „Interkulturelle Momente in der Biographie und der Kontext des DFJW“ fragt daher danach, welche biographischen Spuren die internationalen Begegnungen und Programme bei denjenigen hinterlassen, die daran teilgenommen haben und welchen Beitrag diese zu interkulturellen Lern- und Bildungsprozessen leisten. Die individuellen Deutungen und Perspektiven der Befragten in ihrer Vielfalt stehen dabei im Vordergrund: *ob* sich interkulturelle Begegnungen auswirken und wenn ja, *wie*, ist eine zunächst offene Frage, die von den Befragten unterschiedlich interpretiert und beantwortet wird. Da wir außerdem davon ausgehen, dass auch über das eigene Leben hinausgehende interkulturelle Erfahrungen in Familien Einfluss auf die jeweiligen Biographien nehmen können, ist der Untersuchungsrahmen nicht nur eng auf die Programme und Begegnungen des DFJW konzentriert, sondern breit und allgemein auf „interkulturelle Momente“ im deutsch-französischen Kontext gerichtet, um etwa auch mögliche Erfahrungen der Eltern- oder Großelterngeneration (insbesondere Kriegserlebnisse) mit einzubeziehen. Das Projekt arbeitet mit biographischen Interviews und erhebt Lebensgeschichten von Personen, die sich im Sinne einer maximalen Kontrastierung

zunächst durch Alter, Geschlecht, Nationalität, Teilnahme an unterschiedlichen Programmen des DFJW innerhalb der vergangenen knapp 50 Jahre u.ä. unterscheiden. Die Interviewdurchführung orientiert sich an der Fragetechnik des autobiographisch narrativen Interviews (vgl. Schütze 1983), insofern die Interviewenden nach einem Impuls eine Stegreif-Erzählung des Interviewten in Gang setzen sollen, an die dann zunächst weitere erzählgenerierende Nachfragen anschließen und schließlich Fragen, die eher argumentativ auf Eigentheorien oder auf Bilanzierungen abzielen. Der Erzählimpuls ist dabei nicht völlig offen formuliert, sondern auf die Erfahrungen im Rahmen der DFJW-Programme oder anderer deutsch-französischer Kontexte fokussiert. Auf diese Weise wurden inzwischen ca. 45 Interviews (darunter ein Drei-Generationen-Interview) in unterschiedlicher Konstellation geführt.⁴ Die Auswertung der Interviews richtet sich weniger nach den von Schütze vorgeschlagenen Schritten der Biographieanalyse, sondern orientiert sich an Verfahren, die im Laufe langjähriger Forschungserfahrungen der am Projekt Beteiligten entwickelt und an die spezifische Fragestellung angepasst sind. Sie werden in Form von Manualen in der Gruppe genutzt, sind aber auch im ständigen Diskussions- und Aushandlungsprozess. Als theoretischen Referenzrahmen hat sich die Gruppe auf die „Theorie der Momente“ des französischen Soziologen und Philosophen Henri Lefèbvre geeinigt. Dieser versteht unter Momenten Ereignisse und Begebenheiten, die – zu Mustern verdichtet – das Leben eines Menschen strukturieren, Sinn geben und identitätsbildend sind. Im Unterschied zur flüchtigen Situation sind sie dauerhaft, auch wenn sie nicht immer gleich stark, sichtbar oder bewusst sind: insofern sind Momente regressiv-progressiv und können in unterschiedlichen Formen in Biographien rekonstruiert werden (vgl. hierzu detaillierter und mit Bezug auf das Projekt Köhnen/Weigand 2010).

Welche Erkenntnisse hat die Arbeit bislang hervorgebracht? Da der vorliegende Artikel einen anderen Fokus hat, werde ich hierzu nur einige kurze Hinweise geben und möchte ansonsten auf eine Veröffentlichung verweisen, in der erste Ergebnisse aus einigen Teilprojekten vorgestellt werden (vgl. Synergies 2010).⁵ Die vermuteten interkulturellen Spuren und Momente konnten in vielen der Interviews rekonstruiert werden. Sie zeigten sich auf verschiedenen Ebenen, im privaten (Partnerwahl, Freizeitverhalten und Interessen, Kindererziehung usw.) ebenso wie im beruflichen Bereich (Studium, Ausbildung, Arbeit im jeweils anderen Land) oder in einer grundsätzlichen, offenen Lebenseinstellung; sie zeigten sich auf einer manifesten und offensichtlichen wie auf einer eher unbewussten Ebene⁶; interkulturelle Spuren ziehen sich dauerhaft wie auch episodenhaft durch Biographien; sie verschwinden, um zu einem späteren Zeitpunkt und ausgelöst durch bestimmte Schlüsselsituationen erneut aufzutreten und sich zu verfestigen; sie sind mal mehr, mal weniger bedeutsam, positiv wie negativ besetzt. Die deutsch-französischen Begegnungen werden von einigen der Befragten als „Initialzündung“ für ihre interkulturelle Biographie gedeutet, die nicht ausschließlich auf Frankreich begrenzt sein muss. So sind sie bereits als Schüler etwa im Rahmen von Schüleraustauschen und Städtepartnerschaften ins jeweils andere Land gekommen, haben später weitere Auslandsaufenthalte in anderen Ländern absolviert, dort ihre Partner oder ihren Beruf gefunden. Interessant ist, dass die Interviewsituation ebenso wie die Interviewerkonstellation bei der Entdeckung interkultu-

rellen Spuren im eigenen Leben wichtige Rollen spielen. Es kam etwa oft vor, dass die Befragten erst mit zunehmendem Erzählfluss von einer auf Fakten beruhenden „offiziellen“ Geschichte, die noch von einer gewissen Distanz zu sich selbst geprägt war (und als Ausdruck einer vermuteten sozial erwünschten Darstellung interpretiert werden kann), in einen selbstbeobachtend-reflektierenden Erzählmodus wechselten (vgl. hierzu Mutuale/Egloff 2010). Angekündigt wurden solche Wendepunkte im Interview auch manchmal durch einen Wechsel der Sprache.

4. Interkulturelle Begegnungen als Erfahrungs- und Bildungsräume

Inwiefern trägt nun das Projekt zum erfahrungsbasierten Lernen im Studium bei? Und welche biographischen Reflexionsprozesse setzt das Projekt bei Studierenden (wie Lehrenden) in Gang?

Bezogen auf die Vermittlung von Forschungsmethoden als direkter studien- und inhaltsrelevanter Aufgabe bekommen die am Projekt teilnehmenden Studierenden die Chance, am realen Ablauf eines Forschungsprojektes beteiligt zu sein und dabei den – manchmal auch chaotischen – Forschungsprozess in seiner Abfolge von der Datenerhebung, über die Diskussion und Präzisierung der Fragestellungen bis hin zur Transkription und Auswertung der Interviews in deutsch-französischen Interpretationswerkstätten miterleben zu können.⁷ Sie haben selbst biographische Interviews mit deutschen und französischen GesprächspartnerInnen erhoben, nachdem die Interviewführung zuvor in der Gesamtgruppe eingeübt worden war. Hierzu wurde ein autobiographisch-narratives Interview im Plenum durchgeführt, Studierende hatten dabei die Aufgabe, jeweils den Interviewten und den Interviewer zu beobachten. Die Ergebnisse wurden anschließend zusammengetragen, vor dem Hintergrund der Methodenliteratur reflektiert und mündeten in eine Art Handreichung zur Interviewführung. Dabei wurden auch potentielle schwierige Situationen, die sich aufgrund des spezifischen deutsch-französischen Verhältnisses insbesondere in biographischen Interviews ergeben können (z. B. eventuell doch noch vorhandene Ressentiments von Angehörigen der Kriegsgeneration gegenüber jüngeren InterviewerInnen, Aufbrechen traumatischer Erlebnisse), thematisiert und Handlungsalternativen entworfen. Interessant ist, dass bereits an dieser Stelle die unterschiedlichen Wissenschafts- und Forschungstraditionen zum Tragen kamen – die übrigens nicht immer als nationale Differenz zu identifizieren waren, sondern etwa auch als fachkulturelle (zwischen ErziehungswissenschaftlerInnen und beispielsweise EthnologInnen oder SprachwissenschaftlerInnen) oder als hochschultypbezogene (z. B. Pädagogische Hochschule, Universität) und zu teilweise schwierigen Aushandlungsprozessen führten, die aber ebenfalls Lernanlässe darstellten. So mussten sich die Mitglieder der Gruppe zunächst gemeinsam darauf einigen, was sie jeweils unter biographisch-narrativen Interviews verstehen. Die Spanne reichte hier von eineinhalbstündigen Interviews (die von einigen Mitgliedern der Forscher-Gruppe nicht unter die Kategorie „narrative“ Interviews, sondern eher als Quasi-Leitfaden-Interviews klassifiziert wurden) bis zu Interviews, die über mehrere Tage und jeweils über mehrere Stunden geführt wurden (so

liegen teilweise Interviews von ca. 10 Stunden Dauer vor) und eher als Zeitzeugengespräche zu interpretieren waren. Die Diskussion setzte sich fort, als es um die „passende“ Auswertungsstrategien der erhobenen Daten ging: Sollten die Interviews als Aussage für sich stehen, gewissermaßen als Oral-History-Dokumente, ohne dass die ForscherInnen aufwendige Interpretationen vornehmen oder sollten sie umfassend und unter Rückgriff auf systematische Auswertungsstrategien „aufbereitet“ werden? Derartige Diskussionen (die aktuell andauern) bieten erhöhte Lern- und Reflexionsmöglichkeiten hinsichtlich der jeweiligen methodologischen Grundlagen, die sowohl mit unterschiedlichen Forschungstraditionen in den Ländern zu tun haben, mit an Universitäten verbreiteten methodologischen „Schulen“ als auch mit der jeweiligen Position und Sozialisation der am Projekt Beteiligten im wissenschaftlichen Feld. Studierende werden hier gewissermaßen geschult, „ihre“ Methode mit deren jeweiligen Prämissen sowie Chancen, aber auch Grenzen zu erkennen und zu hinterfragen, diese zu formulieren und ihr Vorgehen gegebenenfalls gegenüber Dritten zu „verteidigen“ oder auch zu modifizieren. Auf diese Weise entsteht ein Selbstvergewisserungs- und Annäherungsprozess in Form eines offenen und fachlichen Austauschs. Ziel ist dabei nicht unbedingt, eine einheitliche methodische Vorgehensweise für das Projekt zu erarbeiten, vielmehr sollen (im weitesten Sinne) interkulturelle Differenzen sichtbar, Forschungstraditionen gewahrt bleiben und Eigenarten Raum bekommen. Sie werden jedoch angereichert mit neuen Erfahrungen und Überlegungen und werden auf diese Weise weiterentwickelt – eben das, was interkulturelles Lernen auch in dieser Hinsicht ausmacht.

Was sich auf methodisch-methodologischer Ebene im Projekt an Dynamik entwickelt, lässt sich ebenso auf individueller Ebene beobachten, insofern die Treffen in der Gesamtgruppe vielfältige Anlässe für biographieorientiertes Reflektieren und Lernen bei Studierenden (wie Lehrenden) bereitstellen. Hier kommt der mehr oder weniger „heimliche“ Lehrplan zum Vorschein. Denn das Projekt erforscht nicht nur interkulturelle Begegnungen, sondern ist selbst als solche konzipiert und intendiert somit Reflexion und Biographieorientierung. Die Projekttreffen mit der Gesamtgruppe⁸ finden abwechselnd in Deutschland und Frankreich über einen Zeitraum von drei bis fünf Tagen, häufig an außergewöhnlichen Orten (z. B. in einem abgelegenen Schloss in Frankreich) statt. Für Studierende wie Lehrende stellt die Teilnahme an diesen Treffen eine Unterbrechung des Alltags dar, die nicht nur eine Zeit konzentrierten Arbeitens, sondern auch eines intensiven Austauschs mit dem Anderen im Modus der Geselligkeit und eines Zusammenlebens auf Zeit ermöglicht. Die Frage etwa, welche – unter Umständen auch verschütteten – interkulturellen Spuren sich in der eigenen Biographie finden, z. B. welche familiären oder individuellen Bezüge man selbst zum jeweils anderen Land hat, stellt sich automatisch, wenn man ins Gespräch kommt und sich näher kennen lernt. So haben etwa viele der Studierenden aus Deutschland bereits früh Erfahrungen mit Frankreich gemacht, etwa im Rahmen von Städtepartnerschaften oder Brieffreundschaften im Kontext der Schule, die in ihrem Facettenreichtum oft erst auf den Treffen selbst zum Vorschein kommen und (wieder)erinnert werden. Viele der französischen Studierenden wiederum haben afrikanische oder maghrebinische Wurzeln und bislang eher wenig Kontakte zu Deutschland.

Zugleich werden darüber spezifische innerfranzösische Themen sichtbar, die manchmal auch zu aus deutscher Sicht eher unverständlichen Konflikten führen, von den deutschen Studierenden jedoch mit Interesse beobachtet werden. Verbunden sind die Studierenden im Projekt auf jeden Fall über die gemeinsame Erfahrung des Studierens und des forschenden Lernens, an die sich auf vielfältige Weise anknüpfen lässt. Die Planung und Durchführung von längeren Studienaufenthalten im jeweils anderen Land, z. B. im Rahmen von ERASMUS-Programmen, ergibt sich fast zwangsläufig. Sehr direkte und unmittelbare Reflexionsmöglichkeiten, in erster Linie für deutsche Studierende, bietet die Konfrontation mit der in Frankreich stets präsenten Zeit der beiden Weltkriege, die nicht nur in vielen Interviews des Projektes angesprochen wird, sondern auch im französischen Alltag nach wie vor greifbar ist (etwa in Form von Gedenktafeln oder Erinnerungsstätten, die teilweise auf den Treffen gemeinsam besucht worden sind). Die eigene Familiengeschichte tritt plötzlich in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit und provoziert Fragen, denen die Studierenden in weiteren biographischen Interviews, etwa mit eigenen Familienangehörigen, nachgehen können.

Möchte man ein vorläufiges Fazit zum bisherigen Verlauf des noch bis mindestens zwei Jahre andauernden Projektes und zu seinem erfahrungsbasierten Lernansatz ziehen, so scheint das Konzept insofern aufzugehen, als sich nicht nur ein interessantes Forschungsprojekt etabliert hat, das beispielsweise für das 2013 anstehende 50-jährige Jubiläum des DFJW auch die öffentliche Aufmerksamkeit auf sich ziehen wird und darüber hinaus zu neuen (Forschungs-)Kooperationen geführt hat. Bezogen auf hochschuldidaktische Erwartungen an interdisziplinäres und erfahrungsbasiertes Lernen kann es ebenfalls als gelungen bezeichnet werden, obwohl es zunächst vergleichsweise wenige Studierende angesprochen hat. Es bedarf daher weiterer Anstrengungen und Bemühungen seitens der Hochschulen, um Studierende zu ermuntern, diese Chance auf erfahrungsbasiertes Lernen sowie die damit verbundenen Reflexionsmöglichkeiten aufzugreifen und für sich zu nutzen. Das DFJW ist dabei insofern ein wichtiger Partner für die Universitäten, als es relativ komfortable Rahmenbedingungen zur Durchführung dieser Lehr-/Lernform bietet. Darüber hinaus hat das DFJW ein großes Interesse an der Zusammenarbeit mit Studierenden und künftigen ErziehungswissenschaftlerInnen, gründet doch die Kontinuität seiner professionellen pädagogischen Arbeit vor allem in der Bereitschaft der jüngeren Generation, diese auch zukünftig mit zu tragen und zu gestalten.

Anmerkungen

- 1 Das Projekt setzt sich aus einem sechsköpfigen Leitungsteam zusammen, das paritätisch mit WissenschaftlerInnen aus Deutschland und Frankreich aus dem Bereich der Erziehungswissenschaften, der Linguistik und der Anthropologie besetzt ist. Es arbeiten von deutscher Seite mit: Gabriele Weigand (PH Karlsruhe), Barbara Frieberthäuser und Birte Eglöf (beide Universität Frankfurt), von französischer Seite Gérald Schlemminger (PH Karlsruhe/Strasbourg), Remi Hess und Augustin Mutuale (beide Université Paris 8). Hinzu

kommen Studierende der genannten Hochschulen sowie verschiedene, am interkulturellen Austausch interessierte und dem Deutsch-Französischen Jugendwerk auf unterschiedliche Weise verbundene Personen. Insgesamt sind ca. 25 Personen an dem Projekt beteiligt. Das DFJW finanziert die mehrmals pro Jahr stattfindenden Treffen sowie Fahrtkosten für Datenerhebungen und Kosten für Transkriptionen.

- 2 Auf eine Diskussion des schillernden Begriffes „interkulturell“ kann ich aus Platzgründen nicht eingehen, obwohl wir uns im Projekt damit natürlich intensiv auseinandersetzen (vgl. z. B. Schmitt 2010). Auch wenn der Begriff „interkulturell“ für das DFJW sehr stark an den Nationalstaaten und der Staatszugehörigkeit orientiert ist, gilt das nicht unbedingt für das Forschungsprojekt. Wir gehen zumindest von mehreren im Projekt wirkenden und sichtbar werdenden Differenzlinien aus (und damit von einem breiteren Verständnis von Interkulturalität), wovon die nationalstaatliche eben nur eine ist (vgl. hierzu Egloff/Stock 2010; kritische Überlegungen zum Umgang mit dem Begriff Kultur in der internationalen Jugendarbeit stellt z. B. Reindlmeier 2006 an).
- 3 Eine Literaturliste findet sich auf der Homepage des DFJW unter www.dfjw.org/padagogik [letzter Zugriff am 28.12.2010].
- 4 Damit ist gemeint, dass z. B. deutsche WissenschaftlerInnen deutsche, aber auch französische InterviewpartnerInnen befragt haben, deutsch-französische Tandems zusammen oder im Wechsel französische GesprächspartnerInnen interviewt haben usw.
- 5 Im Projekt sind bereits eine Reihe von studentischen Abschlussarbeiten entstanden, die aufzuzählen den Rahmen sprengen würde. Weitere Arbeiten, darunter auch Dissertationen, befinden sich im Entstehungsprozess.
- 6 So sprechen etwa Franczak/Friebertshäuser (2010) von „verschütteten Momenten“, die erst wieder zum Vorschein gebracht werden müssen und dafür auch Orte brauchen, an denen dies geschieht, damit sie ihre nachhaltige Wirkung entfalten können.
- 7 Die Sprache spielt dabei natürlich eine wichtige Rolle, bildet aber zumindest innerhalb des Projekts nicht unbedingt eine Hürde. Französisch- und Deutsch-Kenntnisse sind in der Regel bei den Teilnehmenden auf unterschiedlichem Niveau vorhanden. Diejenigen, die beide Sprachen perfekt beherrschen, stellen sich jedoch auch bereitwillig als Übersetzer zur Verfügung. Selbst ohne Kenntnisse der jeweils anderen Sprache ist daher eine Mitarbeit möglich.
- 8 Es gibt darüber hinaus weitere (und häufigere) Treffen der lokalen Gruppen an den jeweiligen Standorten.

Literatur

- Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (2008): Kerncurriculum Erziehungswissenschaft. Empfehlungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Opladen
- Egloff, B./Männle, I. (2011): Praktika in erwachsenenpädagogischen Studiengängen. In: Egetenmeyer, R./Schübler, I. (Hrsg.): Akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung. Theoretische Perspektiven und empirische Befunde. (In Vorbereitung)
- Egloff, B./Stock, E. (2010): Von (un)sichtbaren Spuren und Standorten. Methodologische Reflexionen über ein deutsch-französisches Biographieforschungsprojekt. In: Synergies Pays Germanophones: Récits de vie – au-delà des frontières. H 3, Berlin, S. 27-49

- Franczak, M./Friebertshäuser, B. (2010): Verschüttete interkulturelle Momente bei jugendlichen Teilnehmenden ausgraben – eine kritische Reflexion von Wirkungen. In: Synergies Pays Germanophones: Récits de vie – au-delà des frontières. H 3, Berlin, S. 67-85
- Friebertshäuser, B. (2002): ErziehungswissenschaftlerInnen – die neuen Generalisten? In: Otto, H.-U./Rauschenbach, Th./Vogel, P. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz. Opladen 2002, S. 141-161
- Köhnen, R./Weigand, G. (2010): Interkulturelle Momente in deutsch-französischen Biographien. In: Synergies Pays Germanophones: Récits de vie – au-delà des frontières. H 3, Berlin, S. 51-65
- Ménudier, H. (1991): Das Deutsch-Französische Jugendwerk. Ein exemplarischer Beitrag zur Einheit Europas. Bonn
- Mutuale, A./Egloff, B. (2010): Discours sur soi pour l'autre : Le récit de vie comme démarche formative. In : Toulouse, A.: De Puymaurin à Roissy-en-France. Enfin Ensemble! Louveciennes, S. I-XII
- Reindlmeier, K. (2006): „Alles Kultur?“ – Der „kulturelle Blick“ in der internationalen Jugendarbeit. In: Elverich, G./Kalpaka, A. (Hrsg.): Spurensicherung – Reflexion von Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft. Frankfurt am Main/London, S.235-261
- Schmitt, S. (2010): Der Kulturbegriff – theoretische Diskurse und Konzepte. Unveröffentlichtes Manuskript, Frankfurt
- Schütze, F. (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis, H 3, S. 283-293
- Synergies Pays Germanophones (2010): Récits de vie – au-delà des frontières. H 3, Berlin
- Weigand, G. (2007): Besonderheiten der deutsch-französischen Begegnungen und der teilnehmenden Beobachtung. In: Weigand, G./Hess, R. (Hrsg.): Teilnehmende Beobachtung in interkulturellen Situationen. Frankfurt, S. 75-96
- Weigand, G./Hess, R. (2007): Dreißig Jahre Felderfahrung in deutsch-französischen Jugendgruppen: Methodologische Probleme, Praktiken und Perspektiven. In: Dies. (Hrsg.): Teilnehmende Beobachtung in interkulturellen Situationen. Frankfurt, S. 9-19

Debattierende Vielfalt statt „innerer Einheit“

Biographische Ansätze in der deutsch-deutschen Bildungsarbeit seit 1990

Heidi Behrens, Norbert Reichling

Zusammenfassung

Seit der deutschen Vereinigung erfährt das lebensgeschichtliche Erzählen in der politischen Erwachsenenbildung neue Anstöße. Wo didaktisch gerahmt über biographische Erinnerungen und ihre Verarbeitung kommuniziert wird, entstehen wirklichkeitsnähere und komplexere Geschichtsbilder von DDR und Bundesrepublik. Mit den nach wie vor charakteristischen ost-westdeutschen Kontroversen über Wahrheitsansprüche und Deutungen, über Anerkennung und gegensätzliche „Lehren aus der Geschichte“ umzugehen, die notwendige experimentelle Flexibilität aufzubringen und auch unterschwellige Thematisierungen aufzunehmen, bedarf aber der Weiterentwicklung von Sachwissen und hermeneutischen Kompetenzen der Lehrenden. Und wenn Perspektiven der Eingewanderten und der europäischen Nachbarn mehr als bisher in diese Form der Bildungsarbeit, die selbst ein Stück Geschichtskultur darstellt, einfließen, werden Kenntnisse über Vergangenheitsdiskurse und die Bereitschaft zur taktvollen „Gegensteuerung“ noch dringlicher.

Nachdem in den 1980er Jahren in Westdeutschland in Geschichtswerkstätten und Volkshochschulen über das Thema des Nationalsozialismus die mündliche Geschichtsschreibung (Oral History) „entdeckt“ wurde und sich das „biographische Lernen“ an diesem Gegenstand entwickelte, lag es nahe, die Potenziale des narrativen Zugangs und subjektiver Perspektiven nach 1989 auch im Fall der deutsch-deutschen Geschichte zu nutzen – gerade in einer Situation, die die Fragwürdigkeit der „großen Erzählungen“ demonstrierte. Erzählte Lebensgeschichte wurde zunehmend als bereichernd, wenn nicht gar als konstitutiv angesehen für das vielzitierte „Lernen aus der Geschichte“. Obgleich die Alltagsebene viele produktive Themen und gesprächseröffnende Erfahrungen anbietet, hält sich aber bis in die Gegenwart (auch in Sachen DDR) die Befürchtung, zuviel Subjektivität und biographischer Eigensinn könne

normativ-menschenrechtliche Maßstäbe in der Beurteilung der Diktatur-Geschichte in Frage stellen (vgl. Schillo 1999, Lüdtke 2006).

1. Auf der Suche nach Geschichte in Biographien

Neben dem Interesse an spezifischen Problemen drückt sich in der Hinwendung von Erwachsenenbildung und politischer Bildung zu biographischen Methoden zugleich ein gewandeltes Lehr-Lern-Verständnis aus, welches Teilnehmende als Experten erlebter Geschichte anspricht. Durch ihre Beiträge sollen neue Fragestellungen angestoßen werden, beispielsweise zu Resistenz und Eigensinn in der Diktatur oder zu erfahrungsgeschichtlichen Aspekten der Teilung. Biographische Kommunikation erlaubt tentative Diskurse in den vermeintlich nach Eindeutigkeit rufenden Fragen von Politik und Zeitgeschichte. Gegensätze können sich in „Grautöne“ und vielerlei Differenzierungen auflösen – gerade darin zeigt sich ein Zuwachs an Reflexion und Wissen. Lebensgeschichtliches Erzählen fügt den Geschichtsvorstellungen weitere Dimensionen hinzu: Wie wurden bestimmte Ereignisse und Entwicklungen – in diesem Fall seit 1945 – wahrgenommen, welche biographischen Spuren, auch im Sinne von Lern- und Konversionsgeschichten, haben sie hinterlassen? Solche „Ablagerungen“ von Geschichte in den Biographien interessieren nicht nur Spezialisten, sondern ebenso die Teilnehmenden selbst: Für sie kann sich mit der Frage, wie ihre als selbstverständlich angenommenen Prägungen entstanden sind und welche (durch andere Anwesende repräsentierten) Alternativen es dazu gegeben hätte, ein neuer Blickwinkel auf exemplarische Phasen ihres Lebens eröffnen.

2. „...uns wechselseitig unsere Lebensgeschichten erzählen“

Die Dringlichkeit deutsch-deutscher Verständigung lag nach 1990 „in der Luft“. „Wir müssen uns wechselseitig unsere Lebensgeschichten erzählen“ – dieser Wolfgang Thierse zugeschriebene Imperativ wurde zur Programmformel vieler Experimente.

So organisierten z. B. der Dachverband der evangelischen Erwachsenenbildung DEAE oder das Bildungswerk der Humanistischen Union NRW gemeinsam mit der brandenburgischen Grundtvig-Stiftung mehrjährige Modellseminar-Projekte, die in einer Mischung aus Themen- und Biographieorientierung den zentralen Feldern einer geteilt-gemeinsamen politischen Kultur gewidmet waren: Alltag und dessen politische Durchherrschung, Arbeitswelten, Geschichtsbilder und Reiseerfahrungen, Vorbilder und Idole, Umgang mit Minderheiten, Erziehungserfahrungen oder jugendliche Subkulturen (Messerschmidt/Sept-Hubrich 1994; Behrens-Cobet/Schaefer 1994). Aber auch andere Institutionen der politischen und allgemeinen Bildung empfanden in jenen Jahren den Weg eines nachholenden gemeinsamen Reflektierens sehr entfernter Erfahrungswelten als überzeugend. Das individuelle Verfertigen von Geschichten, das *doing history*, aber ebenso die kommunikative Dynamik des Gruppenprozesses erlaubten in einer welthistorisch aufgeregten Lage ein „Lernen im Prozess des reflektierenden Erzählens“ (Seitter 2001, S. 56).

Die besondere geschichtliche Situation hat gelegentlich auch fragwürdige Akzente hervorgebracht – etwa dort, wo das Pathos der „Begegnung“, Erschütterung und Versöhnung die Sachfragen zu überwölben drohte. Zugänge und Diskussionsweisen haben sich seit 1990 verändert und versachlicht. Die die Nachkriegszeit historisierende deutsch-deutsche Diskussion folgt darin auch den Konjunkturen und Entwicklungen des Transformationsprozesses. So ist erkennbar, dass die Neugier auf solche Dialoge seit der zweiten Hälfte der 1990er Jahre zurückgegangen ist (vgl. Behrens/Ciupke/Reichling 2006), obgleich jüngere Forschungsergebnisse zur DDR-Geschichte durchaus neuen Diskussionsstoff bergen (vgl. Jessen 2010).

3. Augenzeugen unter sich

In der Erwachsenenbildung zum Thema DDR und deutsche Nachkriegsgeschichte haben wir es mit Teilnehmenden zu tun, die fast durchweg jüngere oder ältere Zeitgenossen waren – einer Situation besonderer Lernchancen also, weil subjektive Sichtweisen zur Sprache kommen, zueinander in Beziehung gesetzt werden und ihre „Verhandlung“ zur Perspektivenerweiterung und nicht zuletzt zur Entwicklung von Streitkultur beiträgt.

Erfahrungsgemeinschaften werden aber zu einer pädagogischen Herausforderung, wenn das Erleben als Argument eingesetzt und kein Diskurs mit Nachgeborenen oder anderen Experten zugelassen wird („Wir waren schließlich dabei!“). Seminarsituationen spiegeln auch allgemeine Ost-West-Affekte wider. Ein Austausch auf Augenhöhe wird unter dem Eindruck der „Asymmetrie von Veränderungserfahrungen“ (Annette Leo) oftmals verhindert. Das zeigt sich unter anderem darin, dass eher Ostdeutsche erzählen und bilanzieren, ihr Verhältnis zur SED-Herrschaft aufarbeiten, während westdeutsche Teilnehmende oft in der Rolle der Zuhörenden verharren. Auch zwanzig Jahre nach der friedlichen Revolution bleiben Projektionen und Anerkennungsprobleme zwischen den vermeintlichen Kollektiven in Ost und West eine starke Unterströmung jeglicher Bildungsintention.

In Streitgesprächen über „selbst Erlebtes“ in beiden deutschen Staaten öffnen sich fast immer „Fenster“ ins Allgemeine. Widersprüche und „Dialoge“ zwischen „großer“ und „kleiner“ Geschichte versprechen nichtalltägliche Bildungseffekte, die durch anschlussfähige Irritationen ausgelöst werden. Das kann beispielsweise durch auf den ersten Blick übereinstimmende Geschichten über Verwandtenbesuche, Lektüren oder alternative Lebensstile in der DDR und der Bundesrepublik entstehen. Allerdings erschließt sich das Allgemeine im Besonderen vielfach erst über Umwege und Probedeutungen.

4. „Herausgehobene“ Zeugenschaften

Die bisherige Darstellung bezog sich auf Arrangements, in denen eine Mehrzahl von „Zeugen“ – idealiter die Gesamtgruppe – einander *prinzipiell* gleichberechtigt begegnet. Die politische Bildungsarbeit zur deutschen Doppelgeschichte kommt aber wie

diejenige zu anderen Phasen nicht ohne „herausgehobene“ Zeitzeugen aus. Dies können solche Zeugen der SED-Repression sein, die eine subjektive Minderheitenperspektive einbringen und öffentliche Debatten zu korrigieren wünschen. Ebenso fruchtbar ist es aber, weitere Erfahrungssphären einzubeziehen und zu kontextuieren: Der Kollaps der DDR-Ökonomie z. B. kann auch mit Spezialisten des alten Regimes diskutiert werden, ein Seminar zur Repression bei entsprechend guter Vorbereitung möglicherweise sogar das Expertenwissen von Funktionären des Ministerium für Staatssicherheit nutzen. Wenn Blockpartei-LokalpolitikerInnen über ihre (Grenzen der) Anpassungsbereitschaft in der Nationalen Front zu sprechen bereit sind oder LehrerInnen ihre damaligen Konzessionen darlegen, trägt dies zu einem komplexeren Bild vom Funktionieren des SED-Regimes bei als abstrakt-normative Belehrungen.

Durch die Teilnehmenden nicht vertretene Positionen können aber auch durch die Lehrenden im Seminarsgeschehen stellvertretend eingenommen, evtl. medial repräsentiert werden, was antizipierend geplant sein will. Die Konkurrenz zwischen unterschiedlichen Opfergruppen und ihren Perspektiven wie auch zwischen Oppositionellen und Vertretern der „schweigenden Mehrheit“ wirft häufig die Notwendigkeit einer taktvollen Moderation auf. Dass auch in solchen Konstellationen quellenkritische Bemühungen nicht ausgeblendet werden dürfen, versteht sich von selbst.

5. Verschränkungen und Enttypisierungen

Deutsch-deutsche Verschränkungen und Wechselwirkungen sind Facetten, die oftmals zu kurz kommen in Konzepten und Praxis historisch-politischer Bildung: Da sind nicht nur Reise- und Grenzeindrücke der West- und Ostdeutschen gefragt oder die vieldiskutierten „Päckchen-Erfahrungen“. Fast 4 Millionen DDR-Bürger sind zwischen 1949 und 1990 in die Bundesrepublik geflüchtet, können also über Prägungen in beiden Staaten Auskunft geben und so u. U. schlichte Dichotomien in Frage stellen. Auch „innerdeutsche Migranten“ der Jahre nach 1990 vermögen klärend-enttypisierende Sichten in Seminare einzubringen. Und die sich wandelnden Wahrnehmungen der Westdeutschen – von der Spaltung bis zu Entspannungsperiode und Nachrüstung, vom Kalten Krieg über den „Systemvergleich“ bis zum Solidaritätszuschlag bieten ein ebenso diskussionswürdiges Spektrum an Realitätserfassung und -verweigerung wie die geläufigen Theorien des Totalitarismus und der Diktatur.

Betont sei, dass in diesen Kontexten nicht lediglich Ost-West-Missverständnisse zu erwarten sind. Zwar haben es die ModeratorInnen und alle Mitdiskutanten mit fortlebenden Erzählgemeinschaften aus beiden Gesellschaften zu tun, aber in vielen aktuellen politischen Fragen stellen sich auch überraschende Ost-West-Schnittmengen und andere Neugruppierungen ein: So können sich z. B. bei friedenspolitischen Diskussionen oder bei wirtschaftlichen Erörterungen „linke“ Fraktionen herausbilden oder auch „rechte“ Meinungsgruppen in der Kritik an Sozialstaat und bürokratischer Bevormundung. Familienüberlieferungen und -konflikte, die traditionellen Sichtweisen von sozialen Gruppen, Milieus und verschiedenen Erfahrungsgeneratio-

nen gehören daher ebenfalls zu den Randbedingungen, die Professionelle beachten und möglichst weitgehend antizipieren müssen.

6. Zeitgeschichtliche Forschung und öffentliche Debatten

Jenseits „geschichtswissenschaftlicher Erkenntnisbildung“ (Sabrow 2009, S. 14) werden biographische Ansätze in der politischen Bildung fruchtbar, wenn Forschungsfragen und -ergebnisse Teil der Lernarrangements sind, wenn also die für die politische Bildung grundlegende Wissenschaftsorientierung in diesen Zugang einfließt. Denn die erzählten Geschichten erlangen Relevanz auch dadurch, dass sie – etwa beim Aufgreifen des vermeintlich die Verhältnisse verharmlosenden Themas „Alltag“ – Thesen wie die der „partizipatorischen Diktatur“ (Fulbrook 2008) oder der „Fürsorgediktatur“ (Jarausch 1998) auf verschiedene Weisen über Erinnerungen, private Fotos, Tagebücher, Souvenirs u. a. ergänzen, illustrieren oder einen deutlichen Kontrast aufzeigen und so zu weiterer Beschäftigung mit Quellen anregen. Da Erzähl- und Gesprächsanlässe stets thematisch zentriert sind, gehört die Integration verschiedener Diskurse zum Konzept. Dies schließt die Arbeit mit Überlieferungen wie Akten, Gegenständen, zeitgenössischen Filmen und historischen Orten ein. Die Fähigkeit, an Deutungsprozessen aktiv teilzunehmen, ist daher Weg und Ziel biographischer Kommunikation.

Biographisch orientierte Bildungsarbeit bezieht auch erinnerungspolitische Kontroversen in die Lernarrangements ein, d. h. öffentliche Geschichtsbilder werden mit lebensgeschichtlich geformten Sichtweisen quasi abgeglichen, etwa im Fall der „Unrechtsstaats-Debatte“, bei Aufarbeitungs- und Verantwortungsfragen (siehe Großbölting 2008; Sabrow 2007). Ziel ist es zum einen, ein Auseinanderdriften von gesellschaftlich repräsentierter Geschichte und privaten, nur familiär ausgetauschten „Gedächtnissen“ zu verhindern oder zumindest zu mildern; auch ein Beitrag zur weiteren „Demokratisierung“ geschichtskultureller und geschichtspolitischer Debatten kann darin gesehen werden. Zum anderen können damit so wichtige Prinzipien wie Multiperspektivität und Ambiguität zur Entfaltung kommen. Erfolge in dieser Hinsicht hängen selbstverständlich nicht nur von gut präparierten ModeratorInnen, von überlegten Settings und interessierten Teilnehmenden ab, sondern charakteristischerweise ebenso von kontingenten Dynamiken, insbesondere von einer kaum reproduzierbaren, intuitiven Mikrodidaktik. Das Bildungsziel der biographischen Kompetenz, d. h. der selbstbewusste Umgang mit der eigenen Lebensgeschichte und die Fähigkeit, „biographische Sinnressourcen“ mit neuen Wissensbeständen zu verbinden (vgl. Alheit/Dausien 1999, 409 ff.), wird hier also im Bewusstsein seiner „Störanfälligkeit“ verfolgt.

Die Bildungssituationen sind nicht nur von anhaltenden Rechtfertigungsbedürfnissen für die Lebensführung in der DDR (oder auch der Bundesrepublik), für eine bestimmte Rolle 1989 usw. beeinflusst, sondern auch von bildungspolitischer Steuerung und anderen institutionellen Einflüssen.

Die Professionellen müssen all das, auch das Spannungsverhältnis von Kontroversität und demokratisch-antidiktatorischem Mindestkonsens ebenso wie die mögliche Interessendivergenz von Bildungsinstitution und Teilnehmenden, im Einzelfall austarieren.¹

7. Eigensinnige Geschichtsarbeit in kleinen Öffentlichkeiten

Biographisch orientierte politische Bildung zur Nachkriegsgeschichte stellt überschaubare Öffentlichkeiten für geschichtskulturelle Fragen her. Biographische Gespräche aus doppelter Perspektive werden auch andernorts – an Arbeitsplätzen, in Großfamilien oder in Urlauberguppen – geführt; aber nur in der politischen Bildung kann man auf informierte ModeratorInnen zählen, die systematisch begründete Interventionen vorbereitet haben. Und die Atmosphäre des „dritten Orts“, also einer den Alltagsfragen gegenüber enthobenen Arena, trägt zu Sachlichkeit und Takt ein Weiteres bei.

Veranstalter bewegen sich in diesem Feld nicht durchweg auf der Basis von Angebot und Nachfrage, vielmehr unterstützen sie auch bürgerschaftliches Engagement, etwa Initiativen zur Gründung oder Veränderung einer Gedenkstätte oder eines Denkmals. Sie werden aber auch zum Zweck der Beratung, zur Realisierung einer Exkursion oder eines örtlichen Projekts der Spurensuche in Anspruch genommen. Über biographische Erzählungen lassen sich in solchen Settings Begriffe und Urteile erproben: „Die Grenze des früher Sagbaren wird überschritten und für neue, differenzierte Sichtweisen durchlässig“ (S. Kade 1997, S. 102). In dieser Funktion liegt eine zentrale Differenz zu den medialen oder machtpolitisch überformten Öffentlichkeiten: Politisch bildende Seminare reagieren auch auf die Skandal- und Debattenkultur der Medien, aber sie müssen keine eindeutigen Positionen entwickeln, sondern können sich experimentierend und abwartend dazu verhalten.

8. Aussichten

Vorsicht vor vermeintlich definitiven Urteilen ist erst recht dort angebracht, wo sich die Komplexität der Diskussion noch steigert: Zwar sind europäische und globale Dialoge über Geschichtserfahrungen und Geschichtsbilder noch eher Desiderat als alltägliche Bildungspraxis, doch wäre die Einbeziehung der Perspektiven „Dritter“ – also z. B. Dialoge mit NachbarInnen Deutschlands oder mit Migrantinnen und Migranten – dringend geboten, um eine provinzielle Zentrierung auf Deutschland zu vermeiden und die wesentlich dramatischeren biographischen Brüche in anderen europäischen und Weltregionen mit in den Blick zu nehmen. Für eine jüngere Teilnehmerschaft, die nicht mehr Erlebnisgeneration der deutschen Teilung ist (und höhere Mobilität aufweist), sind solche Blickerweiterungen in multinationalen Lerngruppen möglicherweise attraktiv. Sie lassen aber angesichts der zunächst unaufhebbaren Koexistenz nationaler, menschenrechtlicher und postnationaler Narrative noch weniger eindeutige Positionierungen zu als die oben beschriebenen Settings.

Die Lehrenden in der Erwachsenenbildung können sich, was die Geschichte der DDR, des ostdeutschen Kommunismus und der deutschen Teilung betrifft, weiterhin auf Erinnerungen und das kommunikative Gedächtnis stützen. Dies ermöglicht noch ungefähr drei Jahrzehnte lang dialogische Bildungsangebote, spricht aber auch für weitere Professionalisierung und Erweiterung des Methodenrepertoires. Kenntnisse über die verschiedenen bis gegensätzlichen Gedächtnisarten in Ostdeutschland² und über die plurale Erfahrungsgeschichte im Westen der Republik sollten in diese Reflexionen eingehen.

Die Zielsetzung biographischer Ansätze in der Erwachsenenbildung bestand nach 1990 in der oft pathetisch aufgeladenen „Begegnung von unten“ und im Austausch über die Zeit der Zweistaatlichkeit. Unter „innerer Einheit“ wurde seinerzeit eine Art gesellschaftlicher Homogenisierung verstanden. Dass sich der Prozess der Verständigung bis heute komplizierter gestaltet als erwartet, stellt die Sinnhaftigkeit von Bildungsveranstaltungen wie den skizzierten nicht in Frage. Im Gegenteil: Die Viestimmigkeit der Aufarbeitung selbst rückt ins Zentrum. Dem Umgang mit Komplexität und Kontroversität wird inzwischen ein viel höherer Stellenwert eingeräumt, weil die DDR für die Mitlebenden nun einmal keine eindeutige Erfahrung war und sie „für verschiedene Gruppen von Menschen zu verschiedenen Zeiten Verschiedenes bedeutete“ (Wierling 2004, S. 120). Einer demokratischen politischen Bildung mit der maßvollen Intention, „Umbildungsprozesse“ anregen, nicht aber vollziehen zu wollen, kommt dies zugute: Wie die Bildungsarbeit zur NS-Geschichte kann sich nun auch diejenige zur geteilten Nachkriegsgeschichte Deutschlands der pluralistischen, ergebnisoffenen Debatte über das Wie und über vielfältige Motive der Erinnerung zuwenden.

Zwar sind angesichts solch zurückhaltender Programmatik (und der schmalen Zeitbudgets) Wirkungsaussagen über den Erwerb und die Entwicklung biographischer Kompetenz als Folge historisch-politischer Bildung kaum möglich, doch teilt die Profession diese Ungewissheit mit anderen demokratischen Öffentlichkeiten. Kehrseite des Verharrens im Experimentellen ist eine radikale Offenheit des Fragens und Diskutierens, die sicherlich nur in Teilen des Weiterbildungssystems eine Chance hat. Historisch-politische Bildung für Erwachsene ohne eine solche Radikalität der Diskurse aber bleibt uninteressant und unterkomplex.

Anmerkungen

- 1 Politische BildnerInnen sind aber nicht anders als die Gesamtgesellschaft von einem Konsens in der Beurteilung der 40 DDR-Jahre weit entfernt. Das Ausbleiben dieses Konsenses geht u. U. auch auf eine politische Alterskohorte zurück, die eine zeitgeschichtliche Neujustierung scheut, weil sie damit einhergehend eine Infragestellung von identitätsbildender NS-Aufarbeitung und Kapitalismuskritik fürchtet.
- 2 Sabrow (2009) spricht von einem kommunikativen Diktaturgedächtnis, einem Arrangementgedächtnis und einem Fortschrittsgedächtnis. Daneben hat sich ein ausdifferenziertes kulturelles Gedächtnis in Form von Museen und Gedenkstätten entwickelt.

Literatur

- Alheit, Peter/Dausien, Bettina: Biographieforschung in der Erwachsenenbildung, in: Krüger, Heinz-Hermann/Marotzki, Winfried (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen 1999, S. 407-432.
- Behrens, Heidi/Ciupke, Paul/Reichling, Norbert: Die Auseinandersetzung mit der DDR-Geschichte in der politischen Erwachsenenbildung. Essen 2006.
- Behrens-Cobet, Heidi/Reichling, Norbert: Biographische Kommunikation. Lebensgeschichten im Repertoire der Erwachsenenbildung, Neuwied 1997.
- Behrens-Cobet, Heidi/Schaefer, Anka: Geteilte Erfahrungen. Ein deutsch-deutsches Dialogprojekt zur Geschichte nach 1945. Münster 1994.
- Fulbrook, Mary: Das ganz normale Leben. Alltag und Gesellschaft in der DDR. Darmstadt 2008.
- Großböling, Thomas: Zwischen „Sonnenallee“, „Schurkenstaat“ und Desinteresse – Aporien im Umgang mit der DDR-Vergangenheit im wiedervereinigten Deutschland, in: ders./Hofmann, Dirk (Hrsg.): Vergangenheit in der Gegenwart. Vom Umgang mit der Diktaturerfahrung in Ost- und Westeuropa. Göttingen 2008, S. 109-122.
- Jarusch, Konrad H.: Realer Sozialismus als Fürsorgediktatur. Zur begrifflichen Einordnung der DDR, in APuZ B 20 (1998), S. 33-46.
- Jessen, Ralph: Alles schon erforscht? Beobachtungen zur zeithistorischen Forschung der letzten 20 Jahre, in: Deutschland Archiv, Heft 6/2010, S. 1052-1064.
- Kade, Sylvia: Die andere Geschichte. Spurensicherung im Vorruhestand. Frankfurt a.M. 1997.
- Lüdtke, Alf: Alltag. Der blinde Fleck? In: Deutschland Archiv, Heft 5/2006, S. 894-901.
- Sabrow, Martin u. a. (Hrsg.): Wohin treibt die DDR-Erinnerung? Dokumentation einer Debatte. Göttingen 2007.
- Sabrow, Martin: Erinnerungsorte der DDR-Geschichte. München 2009.
- Schillo, Johannes: Biographie und Zeitgeschichte, in: Praxis Politische Bildung 4/1999, S. 279-283.
- Seitter, Wolfgang: Zu einer festen Größe avanciert: Der biographische Ansatz in der Erwachsenenbildung, in: GdWZ 2/2001, S. 55-58.
- Sept-Hubrich, Gisela/Messerschmidt, Astrid (Hrsg.): Mancher Abschied ist schön, Perspektiven für politische Bildung nach dem Ende der Blockkonfrontation. Karlsruhe 1994.
- Wierling, Dorothee: Lebensgeschichtliche Erinnerungen ehemaliger DDR-BürgerInnen als Bestandteil von Bildungsarbeit, in Behrens, Heidi/Wagner, Andreas (Hrsg.): Deutsche Teilung, Repression und Alltagsleben. Erinnerungsorte der DDR-Geschichte. Leipzig 2004, S. 110-120.

Innerer Dialog, Erzählen und Zuhören als Schritte zur Überwindung monolithischer Identitätskonstruktionen

Zur Aktualität der Ansätze von Dan Bar-On für die politische Bildung

Lena Inowlocki

Zusammenfassung

In unterschiedlichen Kontexten von Verfolgung und von langandauernden Konflikten hat der israelische Sozialpsychologe Dan Bar-On deren langfristigen Auswirkungen untersucht und auch, wie Kommunikation und Interaktion von Betroffenen und Beteiligten auch über Grenzen hinweg hergestellt werden kann. Seine methodischen Ansätze werden skizziert und zwei seiner Praxisinterventionen beschrieben: das internationale PraktikerInnen-Seminar „Storytelling in Conflict“ (Körber-Stiftung 2006-2008) und das mit dem palästinensischen Erziehungswissenschaftler Sami Adwan gemeinsam initiierte Schulbuch-Projekt „Learning Each Other’s Historical Narrative“ (PRIME, seit 1999).

Der israelische Sozialpsychologe Dan Bar-On, der am 04. September 2008 kurz vor seinem 70. Geburtstag starb, hat in unterschiedlichen Kontexten die Auswirkungen von Verfolgung und von langandauernden Konflikten untersucht. Der Schwerpunkt seiner Forschung, Lehre und Praxisintervention lag im Spannungsverhältnis von Identität, Politik und Bildungsprozessen. Zu den politischen Rahmenbedingungen der Besprechbarkeit von Verfolgungserfahrungen, den persönlichen wie auch transgenerationalen Auswirkungen gehört die öffentliche Thematisierung des Geschehens, in Politik, Nachrichtenmedien, Schulunterricht. Bleibt diese aus, wird eine mögliche Besprechbarkeit noch weiter erschwert. Hinzu kommt die gesellschaftliche Abwertung der Betroffenen als Repräsentanten unerwünschter kollektiver Erinnerung. Ein Beispiel hierfür ist die Abwertung der Überlebenden der Schoa, die in Israel während der ersten Jahrzehnte nach der Staatsgründung im Jahre 1948 als scheinbar willenlose Opfer galten und nicht dem nationalen heroischen Idealbild entsprachen. In den 1970er Jahren erkannte Dan Bar-On als Psychotherapeut die Auswirkungen der Verfolgungserfahrungen auf die Kinder der Überlebenden und die Dynamik zwischen

persönlicher Besprechbarkeit und gesellschaftlicher Dethematisierung der Erleidenserfahrungen (Bar-On 1999). In mehreren Forschungsprojekten an der Ben-Gurion-Universität untersuchte er transgenerationale Auswirkungen der Verfolgung in der Shoah.

Ein anderes Beispiel betrifft transgenerationale Auswirkungen in Familien von Nazi-Tätern und Mitläufern, auch als Folgen der Strategien des Verschweigens, Leugnens und Rechtfertigens im Zusammenhang weitgehender öffentlicher Dethematisierung von Täterschaft bis in die 1980er Jahre in Deutschland. Zwischen 1985 und 1988 interviewte Dan Bar-On Nachkommen von Nazi-Tätern, um transgenerationale Prozesse ihrer Familien zu untersuchen (Bar-On 2003a).

Seine Forschungsprojekte in unterschiedlichen Praxiszusammenhängen entwickelten sich jeweils zu reflexiven Interventionen, ausgehend von der Entwicklung eines inneren Dialogs, dem Erzählen der eigenen Lebensgeschichte und dem Zuhören der Lebensgeschichte der Anderen. Die Interventionen förderten geschichtliche Erinnerung und politische Bildungsprozesse. In langjähriger Kooperation mit palästinensischen Kolleginnen und Kollegen entwickelte er später gemeinsam mit ihnen ein Schulbuch mit zwei einander gegenübergestellten geschichtlichen Narrativen. Dieses Projekt sowie eine von ihm moderierte Gruppe zur Entwicklung von Möglichkeiten des Dialogs in globalen Konfliktgebieten werde ich im Folgenden beschreiben. Beginnen möchte ich mit einer kurzen biographischen Skizze zu Dan Bar-On und mit einigen Bemerkungen zu seiner methodischen Vorgehensweise.

1. Kurze biographische Skizze zu Dan Bar-On

Dan Bar-On wurde 1938 in Haifa geboren. Seine Eltern waren 1933 nach Palästina emigriert, denn sein Vater, Arzt in Hamburg, erkannte früh die Gefährlichkeit des Nationalsozialismus. Mit 16 Jahren verließ Dan Bar-On sein Elternhaus, denn die deutsche Sprache und Hausmusik passten insbesondere für die jüngere Generation nicht dazu, ein „richtiger Israeli“ zu sein. Er meldete sich im Süden des Landes in einer Landwirtschaftsakademie an und nahm statt des elterlichen Familiennamens Bruno den hebräisierten Namen Bar-On an. Mehrere Jahrzehnte lebte er in einem Kibbutz im wüstenähnlichen Süden und kultivierte Obstbäume. Schließlich entdeckte er, wie er später erzählte, dass er sich mehr für Menschen als für Obstbäume interessierte und studierte Psychologie an der Ben-Gurion-Universität in Beer-Sheva.

In der 1970er Jahren begann er, als Psychotherapeut und Sozialpsychologe zu arbeiten. Zu seinen wichtigsten Erfahrungen in dieser Zeit gehörte die Entdeckung, dass israelische Soldaten von ihren Kriegseinsätzen traumatisiert waren – ein Thema, das in der Öffentlichkeit nicht diskutiert und dessen Bedeutung bestritten wurde. Andere öffentlich dethematisierte Erfahrungen in Israel betrafen, wie bereits erwähnt, die Traumatisierung durch die Verfolgung im Holocaust, unter denen die Überlebenden litten; auch sie passten nicht zu dem Idealbild starker Kämpfer und Sieger.

Für sein Forschungsinteresse an transgenerationaler Übertragung in Täter- und Mitläuferfamilien in Deutschland nahm er über Kollegen und Kolleginnen an der Universität Wuppertal und über Zeitungsanzeigen Kontakt mit Menschen auf, deren Eltern aktiv in den Nationalsozialismus involviert gewesen waren und bat sie, ihre Lebensgeschichte zu erzählen. Zwischen 1985 und 1988 sprach er mit über 90 InterviewpartnerInnen. Die Interviews veröffentlichte er 1989 auf Englisch (*The Legacy of Silence*) und 1993 auf Deutsch (*Die Last des Schweigens*). Viele seiner InterviewpartnerInnen litten weiterhin an der ideologischen Fixierung ihrer Eltern und deren anhaltendem Leugnen und Verschweigen der Täterschaft. Nach den Einzelinterviews empfahl er ihnen, sich in einer Selbsthilfegruppe zu treffen. Zwölf von ihnen trafen sich als Gruppe zwischen 1988 bis 1992 und blieben mit ihm in Kontakt.

1992 schlug er ihnen vor, sich mit einer Gruppe von Nachkommen Shoah-Überlebender zu treffen. Das erste gemeinsame Treffen fand 1992 in Wuppertal statt, die Gruppe gab sich den Namen „To Reflect & Trust“ (TRT) und traf sich ab dann jedes Jahr, entweder in Deutschland, in Israel oder in den USA. Das Treffen im Jahre 1993 fand in Wahat al Salam/Neve Shalom statt und wurde in einem eindrucksvollen Film dokumentiert¹.

Wahat al Salam/Neve Shalom ist eine jüdisch-arabische Ansiedlung zwischen Jerusalem und Tel-Aviv. Von der Schule bis zur Verwaltung sind arabische und jüdische BewohnerInnen gleichermaßen tätig, keine Gruppe soll die andere dominieren. An der „School for Peace“ finden Seminare für arabische und jüdische SchülerInnen von außerhalb statt, um ihnen Dialogerfahrungen zu ermöglichen. Nach seiner Rückkehr aus Deutschland Ende der 1980er Jahre begann Dan Bar-On in Zusammenarbeit mit der „School for Peace“ an der Universität Beer-Sheva Dialoggruppen arabischer und jüdischer Studierender einzurichten. In seinen langjährigen Beobachtungen der Dialoggruppen analysierte er deren Interaktion und Kommunikation in Hinblick auf misslingendes oder teilweise gelingendes Zuhören und forschte nach den Bedingungen einer möglichen Perspektivenübernahme der jeweils Anderen (Bar-On & Kasseem 2004). In diesem Fall wie auch in den darauffolgenden Forschungen wies Dan Bar-On immer auf die Bedeutung asymmetrischer Machtverhältnisse zwischen gesellschaftlich dominanter Mehrheit und Minderheit im Gruppenkontext hin. Die Möglichkeiten wie das Scheitern eines Dialogs begriff er stets im jeweiligen gesellschaftlichen und politischen Kontext, die Entstehung eines Dialogs als eine sehr langfristige Angelegenheit wegen der intra- und interpsychischen Prozesse des Durcharbeitens monolithischer Identitätskonstruktionen (Bar-On 2003b). Vor einem Dialog mit dem Anderen, und auch immer wieder während dessen müsse ein innerer Dialog entstehen, um sich konflikthafter und traumatischer Ereignisse soweit, wie es jeweils möglich sei, bewusst zu werden und diese zu reflektieren.

Ein für die Forschung und für die Praxisintervention zentrales Thema stellen Identitätskonstruktionen dar. In seinen Arbeiten hat Dan Bar-On beschrieben, wie es im Rahmen politischen Entwicklungen dazu kommen kann, dass Menschen eine „monolithische“ Identität für sich annehmen und Anderen gegenüber behaupten. Insbesondere im Konfliktfall zwischen Wir-Gruppe und „Anderen“ werden die eigenen Widersprüchlichkeiten und vielfachen Zugehörigkeiten nicht mehr wahrgenom-

men und gelegnet. Das Zuhören der Lebensgeschichte „Fremder“ und „Anderer“ stellt zunächst eine große Herausforderung dar; verlangt dies doch, sie als Gegenüber anzusehen und anzuerkennen. Durch das Erzählen der eigenen Lebensgeschichte kann es zu biographischer Reflexion kommen und damit auch zu einer Wahrnehmung eigener Widersprüchlichkeiten, im Unterschied zu einer „monolithischen“ Sichtweise auf die eigene Identität (Bar-On 2004a).

Den Begriff des „Durcharbeitens“ (*working through*) hielt er für angemessen, um Ansätze zur Entwicklung eines Dialogs zu beschreiben. Der Begriff der „Versöhnung“ (*reconciliation*) aus einer religiösen, insbesondere christlichen Tradition passe beispielsweise auf die Voraussetzungen der Truth Commissions in Südafrika nach Beendigung der Apartheid. Hingegen entspreche er nicht dem Bemühen um Dialog zwischen Kindern von Shoah-Überlebenden und Kindern von Nazi-Tätern, vor allem aus dem Grund, weil es von den Opfern der Shoah kein Mandat für eine Versöhnung gebe. Der Begriff „Versöhnung“ entspreche ebenfalls nicht dem Bemühen um einen Dialog im Fall des lang andauernden Konflikts zwischen Israelis und Palästinensern. Dieser Prozess könne eher als ein „Schlichtungsverfahren“ (*conciliation*) charakterisiert werden, indem versucht werde, sich gegenseitig anzunähern und zu einigen. Entscheidend sei es in jedem Fall, den Begriff anzunehmen, den die jeweiligen Konfliktparteien für die Entwicklung eines Dialogs für geeignet hielten. Für die „To Trust and Reflect“ (TRT)-Gruppe sei der Begriff des „Vertrauens“ (*trust*) zentral gewesen (Bar-On 2003b).

Die methodische Vorgehensweise der TRT-Gruppe bestand im Erzählen der eigenen Lebensgeschichte im Kreis der Gruppenteilnehmer, die intensiv und ohne zu unterbrechen zuhörten; anschließend äußerten sie ihre Gedanken und Gefühle. Nacheinander erzählten alle Mitglieder der Gruppe ihre Lebensgeschichte. Die eindrucksvolle Wirkung, die das methodische Arrangement entfaltete, hing damit zusammen, dass durch die lebensgeschichtlichen Erzählungen ein Vorstellungsraum entstand, der die unterschiedlichen Perspektiven auf Erfahrung und Erinnerung beinhaltete. Ein gemeinsamer Vorstellungsraum für die eigene Geschichte und die der Anderen erscheint zunächst undenkbar, wenn es, wie in langandauernden Konflikten, vor allem um die Positionierung gegeneinander geht, aus einer monolithischen Selbst- und Fremdwahrnehmung heraus. Nicht in allen Gruppen und auch nicht für alle TeilnehmerInnen wird es möglich, eine fixierte Identitätskonstruktion aufzugeben und während des Zuhörens in einen inneren Dialog einzutreten, der bisherige Überzeugungen über sich selbst und über Andere zumindest teilweise in Frage stellt und andere Sichtweisen zulässt (Bar-On 2000).

Die TRT-Gruppe, die bis 2003 jährlich zusammenkam, erweiterte später bei einigen ihrer Treffen den Kreis der Teilnehmenden (und damit den möglichen Vorstellungsraum). Mitte der 1990er Jahre lernten sich Dan Bar-On und der palästinensische Erziehungswissenschaftler Sami Adwan von der Universität Bethlehem während eines europäischen Forschungsprojekts kennen. Nach und nach entwickelte sich zwischen ihnen eine kreative und produktive Zusammenarbeit und eine tiefe Freundschaft, die auch ihre Familien mit einbezog. Bei einem Treffen der TRT-Gruppe 1997 in Hamburg nahmen Dan Bar-On und Sami Adwan sowie weitere Palästinenser

und jüdische Israelis teil. Es wurde versucht, einander über tiefe Gräben hinweg gegenseitig zuzuhören. Es kam zu dramatischen Szenen. Das Erzählen der eigenen Lebensgeschichte und das offene Zuhören konnten aber gerade auch vor dem Hintergrund unterschiedlicher Konfliktkonstellationen wirksam werden (Albeck, Adwan, Bar-On 2006). Dabei differenzierte Dan Bar-On die Konflikte zwischen jüdischen Israelis und Palästinensern deutlich gegenüber einer Gleichsetzung der Spannungen zwischen den Nachkommen Überlebender und Nachkommen von Nazi-Tätern (Bar-On 2005).

Später traf sich die vergrößerte gemeinsame Gruppe auch in anderen Konfliktgebieten, um das epistemologische Projekt der Möglichkeiten gegenseitigen Erzählens und Zuhörens auszuloten; mit Mitgliedern militanter Protestanten und Katholiken des irischen Bürgerkriegs sowie mit ehemaligen Vertretern des südafrikanischen Apartheid-Regimes und der zuvor unterdrückten schwarzen Bevölkerung.

1998 wurde mit einer Konferenz, an der Mitglieder dieser verschiedenen Gruppen teilnahmen, das *Peace Research Institute in the Middle East* (PRIME) in Beit Jala/Bethlehem gegründet, mit Dan Bar-On und Sami Adwan als Co-Direktoren. Eine Reihe eindrucksvoller Forschungsprojekte wurden von PRIME initiiert, von denen hier zwei genannt werden sollen: ein Oral History Projekt, in dessen Rahmen drei Generationen von Familien palästinensischer Flüchtlinge und jüdischer Israelis interviewt wurden, die aus demselben Ort stammten: einem palästinensischen Dorf, dessen Einwohner nach der israelischen Staatsgründung 1948 vertrieben worden waren und einem Kibbutz, der an diesem Ort errichtet worden war. Dieses sehr bewegende Treffen wurde als Videofilm aufgezeichnet, „From Bet Jibreen to Kibbutz Revadim“.

2. „Storytelling in Conflict“

Aus diesen Erfahrungen gestaltete Dan Bar-On ein dreijähriges Seminar bei der Körper-Stiftung in Hamburg (von Januar 2006 bis Juni 2008), „Storytelling in Conflict“, das den TeilnehmerInnen ermöglichen sollte, in ihren jeweiligen Projekten mit autobiographischem Erzählen („life story telling“) zu arbeiten. An der Durchführung des Seminars beteiligten sich Tal Litvak-Hirsch, Alexandra Senfft und Lena Inowlocki. Zu der Ausbildung gehörte eine Einführung in die Vorgehensweise, Dokumentation und Analyse autobiographisch-narrativer Interviews und das Erzählen der eigenen Lebensgeschichte in der Gruppe. Im jeweiligen Herkunftsgebiet und Arbeitskontext arbeiteten die TeilnehmerInnen seminarbegleitend mit einer bereits bestehenden oder neu gebildeten Gruppe. Die Kenntnis der geschichtlichen und politischen Rahmenbedingungen des Konflikts, bestehender Ungleichheiten und Macht-Asymmetrien wie auch die Erkundung der Möglichkeiten zur Entwicklung eines Dialogs mit einer Gruppe der „anderen Seite“ des Konflikts gehörten zu den Aufgaben der TeilnehmerInnen ebenso wie die Dokumentation, Interpretation und Reflexion dieser Schritte und deren Darstellung bei den zweimal im Jahr stattfindenden Blockseminaren in Hamburg.

Die mehr als zwanzig TeilnehmerInnen des Seminars kamen aus vielen Teilen der Welt, u. a. aus Bosnien, Serbien, New Zealand, Kanada, USA, Indien, Israel, UK, Deutschland. Mit unterschiedlichem professionellen Zugang – Psychotherapie, Soziale Arbeit, Theologie, Sozial- und Politikwissenschaften, Film, Theater – arbeiteten sie mit Einzelnen und Gruppen in ihrer Herkunftsregion, die langanhaltenden postkolonialen Konflikten, Krieg, Verfolgung und Flucht ausgesetzt waren. Für mehrere Teilnehmende aus Deutschland stand das Verhältnis zur eigenen Geschichte im Zentrum ihrer professionellen und auch biographischen Arbeit.

Die komplexe Struktur des Seminars und die anspruchsvolle Zielsetzung stellte für alle Beteiligten eine große Herausforderung dar, auch in finanzieller und organisatorischer Hinsicht, und nicht alle nahmen drei Jahre lang teil. Die übergroße Mehrheit setzte jedoch die Ziele des Seminars auf sehr eindrucksvolle Weise um und es gelang vielen, in ihren Herkunftsregionen und -ländern zunächst unilaterale, dann bilaterale Gruppen zu bilden, die sich gegenseitig zuhörten und einander ihre Lebenssituation und -geschichte erzählten (vgl. Senfft 2009).

3. „Learning Each Other’s Historical Narrative“

Die Art und Weise der Wissensvermittlung ist von zentraler Bedeutung in politischen Bildungsprozessen, um eine kritische Perspektive gegenüber fixierten Identitätskonstruktionen entwickeln zu können. An einem Schulbuch-Projekt mit dem Titel „*Learning Each Other’s Historical Narrative*“, dessen weitreichende Bedeutung sich bereits in dessen Entstehungsgeschichte gezeigt hat, arbeiten palästinensische und jüdisch-israelische LehrerInnen und WissenschaftlerInnen an der geschichtlichen Darstellung des jüdisch-palästinensischen Konflikts während des 20. Jahrhunderts (Adwan, Bar-On 2002-2006). Als Projekt des *Peace Research Institute in the Middle East (PRIME)* hatte ihre Zusammenarbeit bereits begonnen, als 2000 die Intifada ausbrach (2004b). Dan Bar-On und Sami Adwan wollten auf jeden Fall das Schulbuchprojekt fortführen, und es gelang den Beteiligten, sich unter sehr restriktiven Bedingungen des Reisens zwischen den palästinensischen Autonomie-Gebieten und Israel immer wieder zu treffen.

Zunächst verfassten die LehrerInnen in unilateralen Gruppen geschichtliche Darstellungen zu drei historischen Daten, auf die sich alle geeinigt hatten: zur Balfour-Deklaration 1917, die auf israelischer Seite als erste internationale Anerkennung eines Rechts auf ein eigenes Land gilt und auf palästinensischer Seite als Aberkennung des eigenen Rechts; zur israelischen Staatsgründung 1948 und der damit verbundenen *Naqba*, der Vertreibung von Palästinensern; und zur ersten Intifada 2000. Die Darstellungen wurden gegenseitig gelesen und diskutiert. Es wurden jeweils eher konsensuelle Darstellungen der palästinensischen wie der israelischen Narrative gewählt. Ein überbrückendes, quasi gemeinsames Narrativ sollte es im Schulbuch nicht geben, da dies nur von Wenigen auf beiden Seiten unterstützt würde. Auch im Fall einer Zwei-Staaten-Lösung würde es über lange Zeit weiterhin zwei Narrative geben. Ein Frieden würde die Anerkennung beinhalten, dass der Andere eine andere Geschichte hat.

Das Schulbuch ist so gestaltet, dass die unterschiedlichen Narrative aus palästinensischer und aus israelischer Perspektive auf jeweils derselben Seite eines querformatigen Schulbuchs, auf der linken und der rechten Seite einander gegenübergestellt sind, mit freien Zeilen in der Mitte, um eigene Kommentare hinzuzufügen. Die LehrerInnen gestalten den Unterricht so, dass sie zunächst in das eigene, dann in das andere Narrativ einführen, die Klasse teilen und jeweils ein Teil der Klasse eines der Narrative vorbereitet und dann allen vorstellt. Es ist für die SchülerInnen nicht leicht, das Narrativ der Anderen zu vertreten; einige kommentieren diese Schwierigkeit und entwickeln dazu in manchen Fällen auch eine spielerisch-reflexive Position. Im Allgemeinen gelingt es, die SchülerInnen dafür zu sensibilisieren, dass es zwei unterschiedliche geschichtliche Narrative gibt, die sie kennen und respektieren sollten. Es ist allerdings ein anspruchsvoller Lernprozess, gerade in der Adoleszenz, wenn identitäre Positionen symbolisch aufgeladen und mit Macht vertreten werden. Das kann damit verknüpft sein, das geschichtliche Narrativ der Anderen zu delegitimieren und als Propaganda zu betrachten, im Unterschied zur unverbrüchlichen Wahrheit des eigenen nationalen geschichtlichen Narrativs. Lernprozesse gehen mit der Problematisierung monolithischer Identitätskonstruktionen einher. Über das Einnehmen der unterschiedlichen Perspektiven auf die Entstehungsgeschichte des langandauernden Konflikts kann ein innerer Dialog in Gang kommen, durch den vielschichtige und widersprüchliche Identifikationen und Zugehörigkeiten für sich selbst und darüber auch für andere vorstellbar und akzeptierbar werden.

Weder vom israelischen noch vom palästinensischen Bildungsministerium wurden die Schulbücher genehmigt; kürzlich wurden sie zudem ausdrücklich für den Unterricht untersagt². Ungeachtet dessen wird mit dem Buch oder Teilen davon in arabischer bzw. in hebräischer Sprache an mittlerweile ca. 80 Schulen in der palästinensischen Autonomie und in Israel gearbeitet, was vor allem der langjährigen Kooperation von LehrerInnen beider Nationen zu verdanken ist. Zu ihrer Arbeit an dem Schulbuch gehört auch eine gemeinsame Runde des Zuhörens und biographischen Erzählens. Als ein Beispiel für die schwierigen und langfristigen Prozesse der Perspektivenübernahme, aber auch für deren Möglichkeit kann gelten, dass nach jahrelanger Kooperation LehrerInnen einander fragten: Wenn ich Deinen Text zu den 1950er Jahren in der Klasse vortrage, was wäre dabei für Dich wichtig, das ich hervorheben sollte?

Dan Bar-On und Sami Adwan gingen davon aus, dass erst eine politische Veränderung im Sinne einer einvernehmlichen Zwei-Staaten-Lösung eine Voraussetzung für Frieden sein könne. Eine ausschließliche „top down“-Lösung hätte jedoch keine Substanz, sie müsste durch „bottom up“-Initiativen, insbesondere durch politische Bildungsprozesse innerhalb beider Gesellschaften getragen werden; das Arbeiten mit dem Schulbuch soll hierzu beitragen. So könnte sich eine gemeinsame Sprache entwickeln, um miteinander kommunizieren zu können (Bar-On 2003b).

Über die gemeinsame langjährige Arbeit am Schulbuch hinaus stand auch die Ausbildung der LehrerInnen im Vordergrund des PRIME-Projekts, da der Unterricht mit diesem Lehrbuch kenntnisreich, aufmerksam und sensibel moderiert werden muss.

Das Schulbuch wurde in verschiedene Sprachen übersetzt, auf Englisch, Spanisch, Katalanisch, Baskisch, Französisch, Italienisch und (teilweise) auf Deutsch. Es wird auch im Schulunterricht anderer Ländern eingesetzt. Ähnlich wie die TRT-Gruppe haben sich die Beteiligten des Schulbuch-Projekts in anderen Ländern mit Beteiligten vergleichbarer Initiativen getroffen, so in der Türkei und Griechenland, Mazedonien und Albanien, Slowenien und Nord-Irland, wo auch eigene Schulbuchprojekte entstanden.

4. Weiterführende Fragestellungen

Dan Bar-On hat für sein Lebenswerk und für die gemeinsame Arbeit mit Sami Adwan große internationale Anerkennung in Wissenschaft und Öffentlichkeit erhalten. Dan Bar-On erhielt das Bundesverdienstkreuz, den Erich-Maria-Remarque-Friedenspreis sowie gemeinsam mit Sami Adwan den Preis der Alexander Langer Stiftung der Europäischen Union, der European Association for Education of Adults, den ersten Victor Goldberg Prize und weitere Ehrungen.

Dan Bar-On war ein inspirierender Lehrer für alle, die mit ihm zusammen gearbeitet haben. Die israelisch-palästinensische Kooperation im Rahmen von PRIME, die sich unter so schwierigen Bedingungen dennoch immer weiter entwickelte, beschrieb Sami Adwan als eine der pragmatischen kleinen Schritte. Dabei sei es wichtig, gegenseitig stets darauf zu achten, ob einer den anderen ungewollt verletzt hätte.

Die weitreichende Aktualität der Projekte und Schriften erweist sich auch in der Möglichkeit ihrer Übertragung in andere Situationen. Für die Ausbildung, Ausübung und Reflexion professionellen Handelns in Bildungszusammenhängen und im Bereich sozialer Arbeit wäre es sinnvoll, Perspektivenübernahme und inneren Dialog über Zuhören und biographisches Erzählen stärker in den Vordergrund zu stellen (Bar-On 2006).

Die Entwicklung und Anerkennung unterschiedlicher Perspektiven wäre insbesondere im schulischen Bereich empfehlenswert, für LehrerInnen und SchülerInnen. Einem Wissen über gesellschaftliche Vielfalt und dessen Anerkennung stehen hier in vielen Fällen Normalitätsannahmen gegenüber, die eine Delegitimation von Anderen beinhalten und Ausschlusscharakter haben. Für die politische Sozialisation aller Beteiligten im schulischen und im Bildungsbereich wäre es gut, anhand eines entsprechenden Schulbuchs oder durch vergleichbare methodische Ansätze die Komplexität eigener und anderer Zugehörigkeiten zu verstehen und sich differenzierter und einfühlsamer verhalten zu können.

Anmerkungen

- 1 „Children of the Third Reich“, für BBC Time Watch produziert von Catherine Clay.
- 2 Vgl. forward.com/articles/133422/ (14.03.2011, 17:30).

Literatur

- Adwan, S. & Bar-On, D. (2002-2006): Learning the Historical Narrative of the Other – I, II, III. Beit Jala: PRIME (auf Arabisch und Hebräisch sowie in englischer Übersetzung) vispo.com/PRIME/leohn1.pdf (teilweise deutsche Übersetzung: Das Historische Narrativ des Anderen kennen lernen. Palästinenser und Israelis. Peace Research Institute in the Middle East – Berghof Conflict Research (März 2003, Deutsche Übersetzung 2009) www.berghof-conflictresearch.org/documents/publications/PrimeTextbuch.pdf oder: www.berghof-conflictresearch.org, Suche Prime Textbuch
- Albeck, J. H., Adwan, S., & Bar-On, D. (2006): Working through intergenerational conflicts by sharing personal stories in dialogue groups. In L. R. Frey (Ed.), *Facilitating group communication in context: Innovations and applications with natural groups: Vol. 1. Facilitating group creation, conflict, and conversation*. Cresskill, NJ: Hampton Press. pp. 155-181
- Bar-On, Dan (1999): *The Indescribable and the Undiscussible: Reconstructing Human Discourse After Trauma*. Budapest, Hungary: Central European University Press
- Bar-On, Dan (2000): (Ed.) *Bridging the Gap. Storytelling as a Way to Work through Political and Collective Hostilities*. Hamburg, Körber Stiftung
- Bar-On, Dan (2003a) *Die Last des Schweigens. Gespräche mit Kindern von NS-Tätern. Erweiterte Neuauflage*. Hamburg: Körber Stiftung
- Bar-On, Dan (2003b): *On reconciliation*. Seminar held on the 30th of June 2003 at the OMM building, Av de la Paix, Geneva, Under the auspices of The Geneva foundation to protect health in war and The United Nations Institute for Disarmament Research (UNIDIR)
- Bar-On, D. (2004a): *Erzähl dein Leben! Meine Wege zur Dialogarbeit und politischer Verständigung*. Hamburg: Körber Stiftung
- Bar-On, D. and Adwan, S. (Eds.). (2004b). *Peace Building Under Fire: Palestinian/Israeli Wye River Projects*. Beit Jala: PRIME
- Bar-On, D. & Kassem, F. (2004c). Storytelling as a way to work through intractable conflicts: The TRT German-Jewish experience and its relevance to the Palestinian–Israeli context. In D. Knafo (Ed.). *Living with terror, Working with Trauma: A Clinician's Handbook*. NY: Jason Aronson. pp. 499-518
- Bar-On, D. (2005). In the tense triangle of Germans – Jews – Palestinians. In Ch. Neuen (Ed.) *Einander Anerkennen*. Zurich: Walter, pp. 59-76
- Bar-On, Dan (2006): *Die „Anderen“ in uns. Dialog als Modell der interkulturellen Konfliktbewältigung*. Erweiterte Neuauflage. Hamburg: Körber Stiftung
- Senfft, Alexandra (2009): *Fremder Feind, so nah. Begegnungen mit Palästinensern und Israelis*. Hamburg: Körber Stiftung

Perspektiven biografischer Arbeit mit Älteren

Claudia Kulmus

Zusammenfassung

Der vorliegende Beitrag reflektiert den Zusammenhang von Weiterbildungsaktivitäten Älterer und individuellen sowie gesellschaftlichen Altersbildern. Es gibt noch keine angemessene gesellschaftliche Vorstellung über das Altern und die Stellung der Älteren in unserer Gesellschaft. Daraus resultiert die Notwendigkeit für Ältere, individuelle Altersbilder zu entwickeln, die eine gelingende Gestaltung dieser Lebensphase ermöglichen. Auf Grundlage einer empirischen Untersuchung zu subjektiven Altersbildern und Lernen im Alter wird gezeigt, wie Weiterbildung in das Ringen um positive Altersbilder und Strategien der Gestaltung des Alters eingebunden sein kann. Daraus werden Perspektiven für eine biografische Bildungsarbeit mit Älteren abgeleitet, die vor allem auf die Entwicklung biografischer Anschlussmöglichkeiten und zukunftsfähiger Altersbilder abstellt. Dabei kann es etwa darum gehen, vorhandene (auch berufliche) Kompetenzen für nachberufliche Aktivitäten nutzbar zu machen oder frühere außerberufliche Interessen wieder neu zu entdecken und darüber neue Tätigkeitsfelder zu erschließen.

1. Problem fehlender gesellschaftlicher Altersbilder

Der Übergang von der Berufstätigkeit in die nachberufliche Phase gehört für viele Ältere zu den wichtigsten biografischen Ereignissen des Erwachsenenalters (vgl. Toppel u. a. 2009, 200). Dieser Übergang stellt eine Zäsur dar, die vielfältige Anforderungen an die Einzelnen stellt: Neue Zeitstrukturen müssen gefunden werden, soziale Beziehungen verändern sich und berufliche Tätigkeiten und Aufgaben fallen weg. Die Situation stellt sich meist ambivalent dar: Die nachberufliche Lebensphase ist zwar einerseits von hoher beruflicher Einbindung und fremden Ansprüchen entlastet, beraubt aber andererseits „diejenigen, deren Wissen, Können und Erfahrung für niemanden mehr von Bedeutung ist, ihrer bisherigen Aufgaben, ihrer gesellschaftlichen Teilhabe, ihres Selbstverständnisses und letztlich ihrer Würde“ (Faulstich 2010, 12). Der Ruhestand markiert die Grenze zum Alter.

Gesellschaftliche Altersbilder werden dabei zunehmend differenzierter und lassen sich nicht mehr als simple Gegenüberstellung von positiven oder negativen Altersbildern oder gar als einseitig negative Defizitvorstellungen beschreiben (vgl. Schmitt/Kruse 2005). Der Sechste Altenbericht der Bundesregierung (vgl. BMBFSJ 2010) greift das Thema auf und zeigt die Vielfalt von Altersbildern, die in unterschiedlichen gesellschaftlichen Zusammenhängen (etwa im Bereich des Rechtssystems, in der Politik, in den Medien etc.), aber auch auf individueller Ebene existieren.

Auch reales Altern zeigt sich heute nicht als linearer Abbauprozess, sondern als Vielfalt von Lebensentwürfen und Alternsformen. Diese Vielfalt von Altersbildern und Alternsformen verweist zum einen auf ein breites Spektrum an Handlungsmöglichkeiten für Ältere. Gleichzeitig fehlen aber gesellschaftliche Übereinkünfte bzgl. der Älteren und ihrer Stellung in der Gesellschaft, so dass die Einzelnen ihr Alter individuell gestalten müssen. Noch weitgehend unerforscht ist dabei, wie sich existierende Altersbilder auf das Altern und die Alternsgestaltung auswirken (vgl. BMFSFJ 2010, 63). Die Offenheit und Pluralität an Altersbildern und Handlungsmöglichkeiten kann als Freiheit, aber auch als Überforderung erlebt werden (vgl. Faulstich 2010, 12). In jedem Fall wird es notwendig, eigene, positive Deutungen dieser entpflichteten Lebensphase zu entwickeln, die Perspektiven für ein gelingendes Altern eröffnen statt sie abschneiden. Altern kann sonst zu einer Erfahrung von Stillstand und Verfall werden und in Resignation münden (vgl. Faulstich 2010, 10).

Vor dem Hintergrund dieser individualisierten, kaum durch gesellschaftliche Modelle strukturierten Situation eröffnet sich für die institutionalisierte Erwachsenenbildung ein wichtiges Aufgabenfeld. Es geht darum, Ältere bei der Entwicklung neuer Perspektiven für einen neuen Lebensabschnitt zu unterstützen. Dies sollte nicht in Angeboten resultieren, die instrumentell auf eine mehr oder weniger inhaltlich beliebige Aktivierung der Älteren setzen. Eine eigene empirische Untersuchung lässt vielmehr den Schluss zu, biografieorientiert die Suche nach Anschlussmöglichkeiten anzustoßen und einen Reflexionsprozess in Gang zu setzen, der zur Entwicklung von Aktivitätsperspektiven für ein gelingendes Altern führen kann.

2. Individuelle Altersbilder zwischen Resignation und Aktivität

In einem qualitativen Design und mithilfe von problemzentrierten, biografieorientierten Interviews wurden Lernaktivitäten von Personen empirisch untersucht, die kürzlich in den Ruhestand eingetreten sind und die an Sprachkursen der Volkshochschule Hamburg teilnahmen (ausführlicher zum methodischen Vorgehen Kulmus 2010). Es ging um die Frage, aus welchen Gründen sie diese Lernanstrengungen auf sich nehmen: Wieso wird gelernt, wo doch z. B. berufliche Notwendigkeiten wegfallen? Welche subjektiven Lernbegründungen zeigen sich? Welche Rolle spielt die Weiterbildungsaktivität bei der Gestaltung des Ruhestandes? Als ein Ergebnis zeigte sich, dass Lernbegründungen nicht isoliert betrachtet werden dürfen, sondern nur im Zusammenhang von individuellen Altersbildern und der umfassenderen Gestaltung des Ruhestands begriffen werden können. Vor allem negative, eher problematische Alters-

bilder führen zu besonderen Herausforderungen bei der Bewältigung des Übergangs in den Ruhestand.

Exemplarisch lässt sich dies anhand zweier aus dem empirischen Material rekonstruierter Altersbilder zeigen: Alter als „Stillstand und Perspektivlosigkeit“ und Alter als „Gefahr gesellschaftlicher Ausgrenzung“ beschreiben ein eher problematisches Erleben des Alters. In der Thematisierung von Alter als Stillstand und Perspektivlosigkeit zeigt sich das Problem des Wegfalls von Anregungen, Inspirationen und Aufgaben; die individuelle Weiterentwicklung der Persönlichkeit scheint gefährdet. Der Wegfall der Erwerbsarbeit bedeutet einen Bruch in der Lebensführung und droht zunächst in einer Art Lähmung zu enden. Anschaulich beschreibt eine Befragte ihr Alterserleben:

G11: „Also... ich versuche... nicht zuhause zu sitzen, das ist das Schlimmste, ich versuche immer rauszukommen. Raus, man muss raus. Wenn man nachher plötzlich von einem Tag zum anderen zuhause ist, dann besteht die Gefahr... man bleibt eigentlich ohne Lust, und das ist ganz gefährlich. Das ist dass man nicht irgendwo morgens sagt, ja, warum soll ich eigentlich aufstehen, was soll ich machen“

Perspektiven, Ideen, Pläne nach dem Eintritt in den Ruhestand hat diese 63-jährige ehemalige Angestellte einer Druckerei zunächst nicht. Obwohl der Ruhestand freiwillig eingeleitet wurde, konnte die tatsächliche Bedeutung des Ausstiegs aus der Erwerbsarbeit von dieser Frau nicht antizipiert werden. Vorstellungen von Entlastung und Urlaub münden nach kurzer Zeit in einem Gefühl von Sinnlosigkeit und Lethargie.

In der Thematisierung von Alter als Gefahr gesellschaftlicher Ausgrenzung zeigt sich ein weiterer problematischer Aspekt von Altern: Es stehen weniger der plötzliche Verlust der Erwerbsarbeit oder drohende Stagnation im Vordergrund, sondern vielmehr die Sorge vor gesellschaftlicher Ausgrenzung:

G2: „Ich möchte nicht auf diese alte Schiene geschoben werden, du bist ja alt, du kannst ja überhaupt nicht mehr mitreden, oder du wirst abgestempelt, als Rentner, nicht mehr... nicht mehr aktiv zu sein. Man wird ja nicht sehr ernst genommen, wenn man Rentner ist. So wird es ja dargestellt in den Zeitschriften und Zeitungen. Was machen die Rentner, was machen die nicht mehr Aktiven?“

Diese 63-jährige Frau, die vormals als Fremdsprachenkorrespondentin tätig war, sorgt sich vor allem darum, dass ihr als nicht mehr Erwerbstätiger die Legitimation zur gesellschaftlichen Teilhabe abgesprochen wird. Zugrunde liegt dem die Annahme, Leistung, Funktionieren und ständiges „Vorankommen“ unbedingte Voraussetzung von Anerkennung und Teilhabeberechtigung sind. Inaktivität, wie sie mit dem Ruhestand einherzugehen droht, werde – so die Sorge – negativ sanktioniert. Deutlich wird in diesem Altersbild aber auch die Verinnerlichung der beschriebenen gesellschaftlichen Leistungsnorm:

G2: „so werden die Leute betrachtet und wie ich selber gedacht hab. Die sitzen da rum und trinken Kaffee, machen sie sich hübsch... ist das... ich mein, ich könnte das nie machen! Das ist sehr würdelos in eine Ecke geschoben zu werden, als Tanten und Omas, und sonst nix aufm Kasten haben.“

Die ambivalente Situation des Alters, hier zunächst und vor allem als Ausschluss aus der Erwerbsarbeit konkretisiert, kommt deutlich zum Ausdruck. Widersprüchliche Erfahrungen von selbstgewählter Entlastung und Freiheit, gleichzeitig der Erfahrung von Stagnation, kombiniert mit der Sorge vor sozialer Ausgrenzung lassen die Altersgestaltung zu einem Ringen um Selbst(wieder)findung, gesellschaftliche Verortung und Anerkennung werden.

Solche problematischen Erfahrungen des Alters bilden den Hintergrund für bisweilen merkwürdig anmutende Bewältigungsstrategien. So lässt sich im Kampf gegen Stillstand und drohende Resignation etwa eine Aktivitätsstrategie rekonstruieren, in der in blindem Aktionismus zunächst versucht wird, überhaupt wieder in Bewegung zu kommen und neue Zeitstrukturen herzustellen. Sportliche Aktivitäten werden auf den Vormittag verlegt, kulturelle Aktivitäten, häufige Cafébesuche und Renovierungsarbeiten zuhause werden unternommen unter dem vordringlichen Ziel, Zeit herumzubringen:

G1: „damit [mit den aufgezählten Aktivitäten, C. K.] hab ich praktisch angefangen und habe drei Tage in der Woche damit totgeschlagen.“

Von Plänen, Wünschen, mittel- bis langfristigen Perspektiven oder einer genussvollen Freizeitgestaltung kann vorerst keine Rede sein.

Sehr viel zielgeleiteter, aber dadurch nicht weniger problematisch, erscheint die Umgangsweise, die vor allem um den Erhalt gesellschaftlicher Anerkennung bemüht ist. Wo das eigene, enge Wertekorsett keine alternativen Quellen von Anerkennung als die Erwerbsarbeit zulässt, bleibt als einzige Perspektive für die Gestaltung der neuen Lebensphase die Fortführung bezahlter Arbeit. Dabei wird nach – vor allem beruflichen – Anschlussmöglichkeiten gesucht:

G2: „dass ich einfach das, was ich schon immer gemacht habe, das was ich ganz gut kann, irgendwo einbringen kann, und damit leiste ich auch etwas, ja?“

Wichtig ist vor allem Leistung zu erbringen und dafür Anerkennung zu bekommen – was jenseits von Erwerbsstrukturen kaum vorstellbar ist. Die Forderung sich ehrenamtlich einzubringen, wird als Zumutung und als Abwertung erfahren:

G2: „Dann [wird mir geraten, C. K.] ach, du kannst ja irgendwie Nachhilfeunterricht geben für Kinder, ja, Kinder, alte Leute, soziales Engagement, Pflege. Ich finde diese Arbeit nicht würdelos, aber das zeigt sich, die [die ehrenamtlich tätig sind, C. K.] können einfach nur eben diese Arbeiten verrichten. Also, was nicht unbedingt mental anregend ist. Wenn der Mensch nicht bezahlt wird, dann hat man auch das Gefühl, ist er auch nichts wert.“

In jedem Fall werden biografische Brüche und eine Notwendigkeit zur Neuorientierung sichtbar. Über verschiedene Formen von Aktivität wird versucht, die bedrohte Lebensqualität im entpflichteten Alter wiederherzustellen. Gegen die Gefahr von Stagnation und gesellschaftlicher Ausgrenzung ringen die Älteren – weitgehend auf sich gestellt – um ein positives, für sie tragfähiges individuelles Altersbild, um die Sicherung von Kontinuität und um die Entwicklung von Zukunftsperspektiven für eine länger werdende Altersphase (vgl. Kulmus 2010, 106 ff.). Dabei nimmt die besuchte Weiterbildung gerade in der Übergangszeit in den Ruhestand einen nicht unerheblichen Stellenwert ein, wie in Abschnitt 3 exemplarisch gezeigt wird (für eine

ausführlichere Zusammenfassung der Ergebnisse der Untersuchung siehe Kulmus 2010, 111 ff.). Aus der institutionalisierten Form der Teilnahme in den untersuchten Fällen ergeben sich dabei einige Besonderheiten wie etwa feste Kurstermine und die Möglichkeit zu sozialen Kontakten auch über das bisherige Beziehungsnetz hinaus (vgl. hierzu auch Kade 1994). Diese „Leistung der Institution“ kann sicher auch in informellen Lernprojekten selbst organisiert werden, in den untersuchten Fällen stellt die „Fremdorganisation“ aber eine Entlastung dar, wie im Folgenden deutlich wird.

3. Die Rolle von Weiterbildung bei der Gestaltung des Übergangs und der Entwicklung positiver Altersbilder

In einer eigensinnigen Aneignung von Veranstaltung und Thema werden von den befragten Älteren biografische Bezüge hergestellt. Die Veranstaltungen werden (auch) zur Bearbeitung der mit dem Ruhestand einhergehenden Probleme der Kontinuitäts- und Identitätssicherung genutzt (vgl. auch Kade 1989). Die konkreten Funktionen der Weiterbildung lassen sich vor dem Hintergrund subjektiver Altersbilder einordnen und angemessen begreifen.

Weiterbildung stellt zunächst eine Beschäftigung dar, deren zeitlicher Aufwand auch über den reinen Kursbesuch hinaus ausgedehnt werden kann. Es werden Lerngruppen- und Hausaufgabenzeiten festgelegt, so dass eine regelmäßige Wochenstruktur entstehen kann (Kulmus 2010, 74). Angesichts der Veränderungen in den sozialen Beziehungen, die mit der Beendigung der Erwerbsarbeit einhergehen, erfüllt der Kursbesuch zudem zwei weitere wichtige Funktionen: Zum einen ermöglicht er die Bildung neuer sozialer Beziehungen, die aber interessenbezogen sind, wo also nicht die Beziehungsbildung im Vordergrund stehen muss (wie es vielleicht in einem offenen Altencafé der Fall wäre). Die gemeinsame Arbeit an einem Thema legitimiert und strukturiert die Zusammenkünfte. Zum anderen kann so auch eine durch den Ruhestand möglicherweise intensivierte Zweierbeziehung von zu viel Nähe entlastet werden: Wo es keine weiteren Familienmitglieder gibt oder sie etwa aufgrund räumlicher Entfernung nicht in den Lebensalltag integriert sind, birgt der Ruhestand die Gefahr, vollends auf intime Häuslichkeit zurückgeworfen zu werden. Der über die Weiterbildungsteilnahme erschlossene, eigene soziale Lebensbereich kann damit eine gewisse Unabhängigkeit und Entlastung von zu viel Nähe ermöglichen (ebd., 76).

Darüber hinaus kann die regelmäßige Weiterbildungsteilnahme als vorübergehender Ersatz der Erwerbsarbeit fungieren und so das Moratorium des Übergangs legitimieren (ebd., 84 ff.). Weiterbildung wird nicht als konsumorientierte Freizeitbeschäftigung betrachtet, sondern als ernsthafte und anspruchsvolle Aufgabe. So ermöglicht sie, zumindest ansatzweise die Pflicht- und Anforderungsstruktur der Erwerbsarbeit aufrechtzuerhalten. Dazu gehören etwa die Fremddisziplinierung durch Hausaufgaben und Anwesenheitspflichten, die bei aller Freiwilligkeit des Kursbesuches bereitwillig übernommen werden. Zudem kann die eigene Leistungsfähigkeit beständig unter Beweis gestellt und aktiv erhalten werden.

Auch die inhaltliche Relevanz von Kursen dient dem Versuch, an lebensgeschichtlich entwickelte Interessen anzuschließen bzw. diese wiederzubeleben. Wenn auch manchmal fast beliebig erscheint, an was eigentlich teilgenommen wird, so hat doch immer eine Entscheidung für eben diesen und nicht einen anderen Kurs stattgefunden (vgl. ebd., 93). Gerade über einen Sprachkurs wie in den angeführten Beispielen können biografisch entwickelte Interessen etwa an einer Sprache, an einem Land, an der Familie des fremdstämmigen Ehepartners, an Kunst und Kultur, an sozialen Beziehungen und an gesellschaftlichem Leben zumindest partiell integriert und so wieder Kohärenz geschaffen werden.

Insgesamt zeigt sich, dass Weiterbildungsaktivitäten von Älteren eigensinnig genutzt werden, um den Übergang von der Berufsarbeit in die nachberufliche Lebensphase zu bewältigen. Dabei kommen Funktionen wie Zeitstrukturierung, Erhalt der geistigen Beweglichkeit, Schaffung sozialer Beziehungen oder die Suche nach anspruchsvollen, zufriedenstellenden Aufgaben und Tätigkeiten zum Tragen (Übersicht siehe Kulmus 2010, 111). In der Interviewsituation, in der eine Reflexion über die Rolle der Weiterbildung im Kontext der Ruhestandssituation gefordert war, traten die biografischen Bezüge und die Suche nach Anschlussmöglichkeiten deutlich hervor. Die Älteren sind dabei – auch das zeigt sich plastisch – weitestgehend auf sich allein gestellt. Diese Situation der Neuorientierung transparent zu machen, könnte durch explizit biografisch ausgerichtete Bildungsangebote begleitet und die Entwicklung von Anschlussmöglichkeiten und neuen Perspektiven unterstützt werden.

4. Themen biografischer Bildungsarbeit mit Älteren

Biografarbeit kann vor dem Hintergrund der Auflösung des Normallebenslaufs und starker Individualisierungsprozesse, wie sie gerade für das Alter verstärkt zum Tragen kommen, Übergänge begleiten und auch absichern. Kern des Ansatzes ist eine Hinwendung zum Teilnehmer, in der die Selbstthematisierungen der Subjekte im Zentrum stehen (vgl. Behrens-Cobet/Reichling 1997, 20). Biografische Arbeit kann dazu dienen, den „Altersgrenzenbruch“ (Kade 1997, 736) transparent und reflexiv zugänglich zu machen. Gerade in der Bildungsarbeit mit Älteren und bezogen auf das Ausscheiden aus langjähriger Erwerbsarbeit bedarf es biografischen Rückblickens und Bilanzierens (vgl. Behrens-Cobet/Reichling 1997).

Angesichts des Ausschlusses aus gesellschaftlichen Funktionszusammenhängen und der Individualisierung des Alters muss es in der biografischen Reflexion darum gehen, sich selbst neu zu verorten und so letztlich gemeinsam an der Entwicklung tragfähiger auch gesellschaftlicher Altersbilder zu arbeiten. Nur so kann ein Disengagement Älterer aus gesellschaftlichen Zusammenhängen und gesellschaftlicher Verantwortung verhindert und das Potenzial des Alters in individuell zufriedenstellendes Engagement umgestaltet werden.

Für den deutschen Sprachgebrauch hat Mader (1989) die „Guided Autobiography“ als „gelenkte biographische Selbstreflexion“ (ebd., 147) etabliert. Kern des Ansatzes ist eine gegenstandsbezogene Reflexion der eigenen Lebensgeschichte:

Nicht die Biografie als Ganze wird thematisiert, sondern ausgewählte Aspekte und Lebensbereiche werden zum Gegenstand der Auseinandersetzung. Die Bindung an Themen ermöglicht, dass sich die biografische Arbeit „normalerweise innerhalb der gesicherten und persönlichkeitspezifischen Strukturen von Abwehrmechanismen“ entwickelt (ebd., 151). Aspekte wie die mangelnde gesellschaftliche Anerkennung oder etwa die Frage nach Rückhalt durch eine (vielleicht nicht vorhandene) Familie sind durchaus heikel, weswegen ein thematisch abgesteckter Rahmen eine sinnvolle Begrenzung darstellen kann. Ein solches Bildungsarrangement umfasst – so der Vorschlag von Mader – mehrere Veranstaltungstermine, in denen jeweils ein Thema eingeführt und bis zur nächsten Sitzung individuell und schriftlich bearbeitet wird. In Kleingruppen werden die persönlichen Reflexionen dann zusammengetragen und schließlich im Plenum auf die allgemeine, überindividuelle Relevanz hin bearbeitet (vgl. ebd., 148). Immer geht es dabei um existentielle Themen, also Themen, für die unausweichlich „ein biografisch brauchbares Verhältnis“ entwickelt werden muss (ebd., 151).

Bezogen auf den Übergang in den Ruhestand und vor dem Hintergrund der Ergebnisse zur Relevanz subjektiver Altersbilder für die Gestaltung des Ruhestandes könnten entsprechend folgende Aspekte thematisiert werden:

Die eigenen, subjektiven Altersbilder in ihrer Vielfalt, Widersprüchlichkeit, Entstehung und konkreten Verankerung in Biografie und aktueller Situation müssten thematisiert werden. Diese Altersbilder ließen sich so als (häufig den Älteren selbst zunächst gar nicht zugängliche) Rahmung für Handlungsweisen im Ruhestand fassen.

Dies impliziert zweitens, so legen es zumindest die Ergebnisse der angeführten Untersuchung nahe, auch die eigenen Werthaltungen und ihren Zusammenhang mit gesellschaftlich vermittelten Werten und Normen transparent zu machen. Dazu gehört die Reflexion einer stark auf erwerbsförmig organisierte Arbeit ausgerichteten Gesellschaft und eines eng gefassten Leistungsprinzips, das Leistung nur als entlohnte anerkennt. So könnten bezogen auf Haltungen und Einstellungen Verengungen in der eigenen Sichtweise erweitert werden.

Vor diesem Hintergrund und angesichts der mit dem Alter (und verschiedenen Altersbildern) verbundenen Chancen und Begrenzungen müssten im Rückblick auf die eigene Biografie Interessen und Kompetenzen ermittelt werden, an die in der Altersgestaltung angeschlossen werden kann. Dazu zählen beruflich erworbene Fähigkeiten und Kompetenzen unter der Frage, wie diese gewinnbringend weiterhin genutzt und eingebracht werden könnten (vgl. Schulte/Zirkler 2008, 71 ff.). Dazu gehört aber auch, vielleicht verloren gegangenen oder im Laufe eines kräfteabsorbierenden Berufslebens in den Hintergrund getretenen Interessen nachzuspüren und diese wieder als Teil des eigenen Lebens und damit als Anschlussmöglichkeiten für die Altersgestaltung zutage treten zu lassen.

Darauf aufbauend könnten dann zukunftsbezogen Tätigkeitsoptionen und Lernmöglichkeiten herausgearbeitet werden. Gerade angesichts der Ergebnisse zum starken Zusammenhang von Berufstätigkeit und Weiterbildungshäufigkeit (vgl. Tippelt u. a. 2009) gilt es, mögliche Lerngründe und -anlässe auch jenseits von Erwerbsarbeit zu verdeutlichen – etwa bezogen auf mögliche neue Tätigkeitsfelder. Ggf. bedarf es da-

bei dann nicht nur einer biografischen Kompetenz der Lehrenden, sondern auch fachlicher Kenntnisse etwa über regional verfügbare Möglichkeiten des ehrenamtlichen, bürgerschaftlichen oder auch kulturellen Engagements.

Diese Themen könnten und müssten durch strukturierende Fragen weiter konkretisiert werden, etwa könnte gefragt werden, welche Ereignisse die eigenen Altersbilder beeinflusst haben, welche positiven und negativen Aspekte mit Altern für den Einzelnen verbunden sind und welche konkreten Erfahrungen mit älteren Menschen in Familie oder Bekanntenkreis Einfluss gehabt haben könnten.

Die jeweils subjektiven Erfahrungen in Bezug auf Erwerbsarbeit, Ruhestand und Altern müssten dann jeweils in Beziehung zu den gesellschaftlichen Entwicklungen gesetzt und damit die überindividuelle Relevanz diskutiert werden. Dies kann auch eine kritische Auseinandersetzung mit Altersbildern beinhalten, die – wie etwa im beruflichen Sektor häufig noch präsent – nach wie vor an Defizitvorstellungen festhalten.

In einer biografischen Bearbeitung solcher gesellschaftlich relevanten Themen könnten dann auch real durchaus vorhandene Aktivitätsangebote etwa im ehrenamtlichen Bereich von Älteren nicht mehr notwendigerweise als externe Anforderungen, damit als Zumutung erlebt, sondern mit der eigenen Biografie zusammengebracht und so aktiv angeeignet werden. Darüber würde dann auch die u. U. erlebte Differenz zwischen gesellschaftlichen Erwartungen und eigenen Interessen, zwischen gesellschaftlicher Abwertung, Aufforderung zur Aktivität und eigenem Wunsch nach gesellschaftlicher Teilhabe zumindest ansatzweise aufgelöst und so letztlich auch zur Entwicklung eines angemessenen gesellschaftlichen Altersbildes beigetragen.

Perspektivisch wäre dann auch zu überlegen, inwieweit biografische Kompetenzen von Lehrenden auch in nicht explizit biografisch orientierten Veranstaltungen zur gemeinsamen Arbeit an angemessenen Altersbildern beitragen könnte, etwa in den untersuchten Sprachkursen, in denen ein Großteil der Teilnehmer sich bereits im Ruhestand befand und die Kurse zur biografischen Orientierung nutzte – allerdings ohne professionelle biografische Unterstützung. Angesichts des Vorschlags von Mader, die Guided Autobiography als begleitende Technik und nicht als „Ei des Columbus“ zu betrachten (Mader 1989, 154), scheint dies sinnvoll auch für altersgemischte Kurse. Etwa könnten spontane biografische Erzählungen zum Kursbeginn als solche kenntlich gemacht und genutzt werden. Dabei darf es allerdings nicht zu einer Überfrachtung thematisch eingegrenzter Kurse oder gar zu einer Therapeutisierung des Kurses kommen.

Anmerkungen

- 1 Es werden zwei Gesprächspartnerinnen vorgestellt, bezeichnet mit G1 und G2, die Zitate sind der besseren Lesbarkeit zuliebe sprachlich angepasst.

Literatur

- Behrens-Cobet, H./Reichling, N. (1997): Biographische Kommunikation. Neuwied, Kriftel, Berlin
- BMFSFJ (Hrsg.) (2010): Sechster Bericht zur Lage der älteren Generation in der Bundesrepublik Deutschland. Altersbilder in der Gesellschaft. Online unter www.bmfsfj.de/Redaktion/BMFSFJ/Pressestelle/Pdf-Anlagen/sechster-altenbericht,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf, zuletzt geprüft am 24.02.2011
- Faulstich, P. (2010): Generationenproblematik und Lernen. In: Agrarische Rundschau, H5, S. 8-12
- Kade, S. (1997): Modernisierung des Alters – Von der Bildungsbiographie zur biographischen Bildung. In: Krüger, H.-H./Olbertz, J. H (Hg.): Bildung zwischen Staat und Markt. Opladen, S. 733–742
- Kade, S. (1994): Individualisierung wider willen – Lernen im Lebenshaushalt Älterer. In: Dies. (Hrsg.): Individualisierung und Älterwerden. Bad Heilbrunn
- Kade, J. (1989): Identität und Erwachsenenbildung. Weinheim
- Kulmus, C. (2010): Subjektive Altersbilder und Lernen im Alter. Eine empirische Untersuchung zur Bedeutung von Weiterbildung beim Übergang in den Ruhestand. Unveröffentlicht. Diplomarbeit. Hamburg
- Mader, W. (1989): Autobiographie und Bildung – Zur Theorie und Praxis der „Guided Autobiography“. In: Hoerning, E. M./Tietgens, H. (Hrsg.): Erwachsenenbildung: Interaktion mit der Wirklichkeit. Bad Heilbrunn, S. 145-154
- Schulte, B./Zirkler, S. (2008): Biographieszenarien Älterer in der zweiten Lebenshälfte. In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, H4, S.66-75
- Schmitt, E./Kruse, A. (2005): Zur Veränderung des Altersbildes in Deutschland. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, H. 49-50, S. 9-17
- Tippelt, R./Schmidt, B./Schnurr, S./Sinner, S./Theisen, C. (2009): Bildung Älterer. Chancen im demografischen Wandel. Bielefeld

Die ProfilPASS-Beratung als biografischer Lernprozess im Spannungsfeld von Beratung und Therapie

Lea Kollwe

Zusammenfassung

Der folgende Beitrag nimmt das Beratungsgeschehen und -handeln im Kontext des ProfilPASSes auf der Grundlage einer empirischen Erhebung in den Blick. Dabei wird der These nachgegangen, dass die Biografieorientierung/das biografische Lernmoment des ProfilPASSes systematisch in den Grenzbereich zwischen Beratung und Therapie führt. Nach einer Hinführung wird die These anhand der Beschreibungen, die das empirische Material enthält, dargelegt und durch Originalzitate plausibilisiert. Im abschließenden Teil werden die Ergebnisse unter der Perspektive Beratung und Therapie als Abgrenzungsaufgabe in der ProfilPASS-Beratung diskutiert.

1. Einleitung

Die Sichtbarmachung von Kompetenzen gewinnt vor dem Hintergrund einer konsensuellen Zeitdiagnose, die eine Entwicklung zur Wissensgesellschaft beschreibt, zunehmend an Bedeutung. Diese Entwicklung macht lebenslanges Lernen – lebenslangen Kompetenzerwerb und damit Kompetenzentwicklung notwendig. Im Laufe des Lebens – so die dahinterstehende Annahme – werden zahlreiche formale, non-formale und informelle biografische Lernerfahrungen gemacht, die für die Kompetenzentwicklung und den Kompetenzerwerb von Bedeutung sind und somit nutzbar gemacht werden können. In der Folge sind zahlreiche Verfahren zur Sichtbarmachung von non-formal und informell erworbenen Kompetenzen entwickelt worden. Die Spannbreite reicht dabei von stark standardisierten Verfahren über Mischverfahren hin zu kommunikativen Verfahren, die Kompetenzen entlang der Biografie und mittels biografischer Methoden und Lernprozesse sichtbar machen. Das ProfilPASS-System kann stellvertretend für ein Verfahren stehen, das Kompetenzen mittels kommunikativer Selbsteinschätzung entlang der Biografie und biografischer Stationen sichtbar macht. Darüber hinaus soll der ProfilPASS die Nutzenden lebenslang

begleiten (vgl. Reimer 2006, S.17) und diesen somit einen lebenslangen biografischen Lernprozess ermöglichen. Dabei scheint es gerade diese biografieorientierte Vorgehensweise zu sein, die systematisch heikle Themen der Biografie zum Vorschein bringt und somit die ProfilPASS-Beratenden in Grenzbereiche zwischen Beratung und Therapie führt. Der Artikel soll die unterschiedlichen Strategien des Umgangs von Beratenden – auf der Grundlage von Experteninterviews mit ProfilPASS-Beratenden – mit diesem Grenzbereich darstellen und in diesem Zuge die Spannweite möglicher Umgangsweisen verdeutlichen.

2. Der ProfilPASS – ein biografieorientiertes Verfahren

Das ProfilPASS-System ist ein Instrument zur Erfassung, Ermittlung und Bilanzierung, das Kompetenzen mittels einer indirekten Erhebung – einer biografischen Selbsteinschätzung – sichtbar macht und somit biografische Lernprozesse initiiert. Es besteht aus zwei zentralen Bestandteilen: dem ProfilPASS-Ordner (Instrument) und einem darauf bezogenen Konzept zur Begleitung und Beratung (vgl. Bretschneider/Seidel 2007, S. 347). Der ProfilPASS-Ordner als Instrument gliedert sich in fünf Abschnitte, die unterschiedliche Funktionen erfüllen. Im ersten Abschnitt „Mein Leben – ein Überblick“ erfolgt die Zusammenstellung biografischer Situationen. In diesem Bearbeitungsschritt benennen die Nutzenden für sie relevante biografische Stationen, um sich das eigene Leben zu vergegenwärtigen. Dieser Überblick stellt die Grundlage für den zweiten Abschnitt „Meine Tätigkeitsfelder – eine Dokumentation“ dar (Bretschneider/Seidel 2007, S. 347). In diesem Abschnitt werden die relevanten Tätigkeiten, die an unterschiedlichen Orten zu unterschiedlichen Zeiten in unterschiedlichen Zusammenhängen durchgeführt wurden, durch eine detaillierte Beschreibung einer vertiefenden Analyse unterzogen. Die Beschreibung der Tätigkeiten wird anhand von den acht Tätigkeitsfeldern (Hobby und Interessen, Haushalt und Familie, Schule, Berufsausbildung, Wehrdienst/Zivildienst/Freiwilliges Jahr (FSJ/FÖJ)), Arbeitsleben/Praktika/Jobs, soziales und politisches Engagement/Ehrenamt sowie besondere Lebenssituationen) vorgenommen. Neben dem Beschreiben erfolgt „die Abstraktion der mit einer biographischen Station verbundenen Tätigkeiten zu einer oder mehreren Fähigkeiten“ im Bearbeitungsschritt „Auf den Punkt bringen“ (ebd.). Das anschließende Bewerten der Fähigkeiten, das durch die Nutzenden selbst vorgenommen wird, erfolgt mittels einer vierstufigen Skala, die sich an den Niveaustufen des Gemeinsamen Referenzrahmens des Europäischen Sprachenpasses orientiert (vgl. ebd.). Dabei orientieren sich die Niveaustufen am Grad der Selbstständigkeit, mit denen die Tätigkeiten durchgeführt werden können sowie an der Transferierbarkeit der Tätigkeiten auf andere Kontexte (vgl. Neß/Bretschneider/Seidel 2007, S. 394). Die Bewertung zielt auf die Strukturierung und Hierarchisierung der Fähigkeiten. Während Niveau A und B Fähigkeiten kennzeichnen, stellen Niveau C1 und C2 Kompetenzen dar (vgl. DIPF/DIE/IES 2006b, S. 44).

Nach der Ermittlung der Fähigkeiten und Kompetenzen werden „diese im Hinblick auf Ausbaufähigkeit und persönliche Stärken“ im Abschnitt „Meine Kompeten-

zen – eine Bilanz“ resümiert, zusammengestellt und in einem schriftlichen Nachweis dokumentiert (Bretschneider/Seidel 2007, S. 348). Ziel ist es, wiederkehrende Fähigkeiten und Kompetenzen sowie deren Bedeutung für den Nutzenden zu ermitteln. Dieser Schritt dient der Filterung der Kompetenzen, unabhängig von den Tätigkeiten bzw. -feldern (lernortunabhängig) und führt zu dem individuellen Kompetenzprofil (vgl. DIPF/DIE/IES 2006b, S. 44). Dieser Bearbeitungsschritt dient somit „der Reflexion individueller Stärken und des gesamten Prozesses der Bearbeitung“ (vgl. Neß/Bretschneider/Seidel 2007, S. 391). Das individuelle Kompetenzprofil dient im Abschnitt vier „Meine Ziele und nächsten Schritte“ als Grundlage zur Erarbeitung persönlicher Interessen und Ziele in Abstimmung zu den vorhandenen Kompetenzen (vgl. Bretschneider/Seidel 2007, S. 348). In diesem Abschnitt wird qualifizierte Beratung aufgrund der Entwicklung persönlicher und beruflicher Perspektiven sowie aufgrund der Entwicklung eines Realisierungsplans relevant (vgl. DIPF/DIE/IES 2006b, S. 45). Der fünfte Abschnitt „ProfilPASS Plus“ kann zur Ablage persönlicher Dokumente wie Zeugnisse verwendet werden.

Das Verfahren umfasst somit im Wesentlichen drei miteinander verbundene Schritte: Erfassung, Ermittlung und Selbstbewertung. Während die Erfassung vor allem durch Erinnerungs- und Deskriptionsleistungen gekennzeichnet ist, erfordert die Ermittlung und Bewertung Reflexions- und Abstraktionsleistungen (vgl. Neß/Bretschneider/Seidel 2007, S. 391).

Der ProfilPASS stellt das Individuum in den Mittelpunkt der Betrachtungen und fokussiert die gesamte Biografie (vgl. DIPF/DIE/IES 2006b, S. 39). Die Ermittlung der Kompetenzen bezieht demnach die komplette Entwicklung eines Individuums mit ein und nimmt alle in der Lebenswelt erworbenen Kompetenzen in den Blick (vgl. Neß/Bretschneider/Seidel 2007, S. 389). Hierfür erfolgt in verschiedenen Abschnitten eine Zusammenstellung und Beschreibung biografischer Stationen, in denen die Lernenden – ihrer Einschätzung nach – wichtige Fähigkeiten und Kompetenzen erworben haben. Die Bearbeitung des ProfilPASSes stellt somit einen eigenen biografischen Lernprozess dar, der die Selbsterkenntnis und Persönlichkeitsentwicklung fördert und zu reflektiertem Handeln beiträgt (vgl. ebd.). In diesem Zuge werden neben positiven Erfahrungen im Laufe der Biografie auch immer wieder Brüche, heikle Themen, schwierige Lebenssituationen bei der Bearbeitung des ProfilPASSes und der Beratung im Kontext dieser angesprochen. Die starke Orientierung an der Biografie bzw. biografischen Stationen führt dazu, genau solche schwierigen Bereiche der Biografie relevant werden zu lassen. Die konzentrierte Arbeit an der eigenen Biografie sowie die dazugehörige vertiefende Beratung führen demnach in Grenzbereiche zwischen Therapie und Beratung. Der Umgang mit diesem Grenzbereich stellt die Beratenden vor eine besondere Herausforderung. Neben der Entscheidung, ob die angesprochene biografische Station bzw. Situation im Rahmen des ProfilPASSes bearbeitet werden kann und relevant für die weiter erfolgreiche Bearbeitung ist, stellt sich bei Bejahen dieser Aspekte die Frage nach den jeweiligen Umgangsweisen.

3. Grenzbereiche zwischen Therapie und Beratung

In der empirischen Studie zum Thema „Kompetenzbilanzierung und Beratung“ wurden Experteninterviews mit ProfilPASS-Beratenden geführt, die die subjektive Sicht der Beratenden auf das eigene Beratungsgeschehen und -handeln ermöglichten.¹

Die Auswertung der Experteninterviews zeigt, dass die Schwierigkeit der ProfilPASS-Bearbeitung und -beratung darin besteht, dass die biografische Arbeit auf die Darstellung und Bearbeitung von Persönlichem/Privatem abzielt.

„Also übereinstimmend haben diese Frauen, die den ProfilPASS jetzt wirklich intensiv bearbeitet haben, haben mir dann gesagt, sie hätten ganz viel geweint, als sie auf ihr Leben zurückgeblickt haben. Das hängt natürlich damit zusammen, dass eben durch so eine biografische Arbeit auch bestimmte Lebenssituationen wieder ins Gedächtnis gerufen werden, die vielleicht nicht so einfach oder nicht so schön waren“ (Interview 17).

Das ProfilPASS-System ist somit ein Instrument, das Grenzbereiche zu anderen Formen der Beratung und therapeutischen Maßnahmen berührt.

„Wenn ich auf die Erfahrung in den Einzelgesprächen eingehe, muss ich sagen, war der ProfilPASS sehr, ja jetzt muss ich es etwas vorsichtig ausdrücken, ein Instrument, das schon fast in die Therapie hineingeht, weil man ganz viele Erlebnisse, Erfahrungen zu Tage förderte, die bei zwei Klientinnen von mir zu emotionalen Ausbrüchen einfach geführt haben und auch zu Wegen, die sie danach gegangen sind, oder Entscheidungen, die sie getroffen haben, die schon in den Bereich der Therapie hineingehen. Da hatte ich als Beraterin oder auch als ProfilPASS-Trainerin die wahnsinnig schwierige Aufgabe, den Faden in der Hand zu halten, um das Gespräch immer in die richtigen Bahnen zu leiten, immer auf der Sachebene zu bleiben und das nicht in die Personalebene abgleiten zu lassen. Da musste ich auch sehr oft unsere Sitzungen unterbrechen, weil ich einfach so diese Emotionalität halt rausnehmen musste“ (Interview 07).

Diese Tatsache stellt die ProfilPASS-Beratenden vor die Herausforderung, einen individuellen, verantwortungsbewussten Umgang mit diesen Grenzsituationen finden zu müssen. Der Umgang bzw. die Strategien, die entwickelt werden, um mit solchen Situationen umzugehen, unterscheiden sich dabei erheblich.

4. Strategien des Umgangs

Das Spektrum des Umgangs mit den Grenzbereichen reicht von unbewusster Vermeidung über bewusste Vermeidung durch entsprechende Gestaltung der Rahmenbedingungen bis hin zu reflektierten, auf Beratungswissen basierenden professionellen Umgangsformen mit der Situation. Während unbewusste Vermeidung eine stringente Orientierung an der Gliederung des Instruments meint, die eine Bearbeitung zu Folge hat, die einem unterstützten Ausfüllen des Ordners ähnelt, beschreibt bewusste Vermeidung eine gezielte Umgangsweise, die Grenzbereiche systematisch umgeht. Das heißt, die Beratenden, die eine bewusste Vermeidung als Umgang wählen, sind sich des Dilemmas in den Grenzbereich vorzustoßen bewusst, erkennen und benennen ihre eigenen Grenzen und vermeiden mittels unterschiedlicher Vorgehensweisen

solche Situationen. Im Gegensatz dazu stehen solche Beratenden, die diese Situationen entsprechend ihres Beraterauftrages professionell einbeziehen. Die Umgangsweisen korrelieren dabei mit der jeweiligen beraterischen Vorqualifizierung und dem daraus resultierenden eigenen Rollen-, Aufgaben- und/oder Funktionsverständnis in der ProfilPASS-Beratung. Grundsätzlich können drei Vorqualifizierungsgrade in den Interviews festgestellt werden:

- Personen mit ausschließlich praktischen Erfahrungen, die (gegebenenfalls) angereichert sind mit Kurzzeitfortbildungen, die außerhalb des Beratungsbereichs – im erwachsenenpädagogischen Bereich – liegen;
- Personen mit umfassender Fortbildung im Bereich (Bildungs-)Beratung, Kompetenzentwicklung oder Supervision;
- Personen mit grundständigen Ausbildungen im Bereiche Beratung und Supervision.

Die Beratenden beschreiben die eigene Rolle, Aufgabe und Funktion in der ProfilPASS-Beratung analog ihrer Vorqualifizierung. Während diejenigen, die formal besser qualifiziert sind, ihr Beratungsverständnis in differenzierter Form beschreiben, verstehen diejenigen, die ausschließlich praktische Erfahrungen haben, ihre Beratungstätigkeit eher als Begleitung.

„Hauptsächlich begleitend. Ich finde das Begleiten am Wichtigsten. Denn ich finde, der ProfilPASS ist wirklich für die Selbstreflektion gedacht und ich leite da im Prinzip nur an. Ich möchte da auch niemanden irgendwie in irgendeiner Weise in eine Richtung drücken oder ihm da drauf, ich weise nur darauf hin, aber ich finde die begleitende Beratung wichtiger als das reine Beraten, ja. Weil das geht mir dann auch schon wieder zu weit, dafür bin ich irgendwo auch nicht ausgebildet. Wie gesagt, also da braucht man vielleicht auch schon mehr psychologische Erfahrung und die hab ich nicht. Also ich möchte das begleitend machen. Das find ich wichtig.“ (Interview 01)

Dies hat zur Folge, dass die Personen, die ausschließlich praktische Erfahrungen haben, etwas anderes unter Begleitung bzw. Beratung mit dem ProfilPASS verstehen als diejenigen, die adäquater qualifiziert sind. Es zeigt sich an dieser Stelle, dass die formal besser qualifizierten Personen ein differenzierteres Beratungsverständnis haben und auch ihr eigenes Vorgehen begrifflich als Beratungshandeln verstehen.

„Also wir konnten dann, ich sag mal im weiteren Gesprächsverlauf, wo wir dann einfach auch drüber gesprochen haben, ob's für die Dame sinnvoll ist auch irgendeine Therapie zu machen, ja. Also so wo einfach dann klar war, also wir gehen da nicht weiter, aber einfach mit ihr gemeinsam zu gucken, was es was es für Lösungswege geben kann, aber auch klar, dass es auch eine Lösung sein kann, das so zu sagen auch wieder in der Versenkung verschwinden zu lassen für sie, ja. Also aber zu gucken was gibt's für mögliche Optionen.“ (Interview 15)

Die heterogenen Vorqualifizierungen und Rollenverständnisse haben differente Strategien des Umgangs zu Folge. Die Personen, die ausschließlich auf praktische Erfahrungen und Kurzzeitweiterbildungen zurückgreifen, haben unterschiedliche, aber für sie funktionale und verantwortungsvolle Strategien entwickelt. So existieren neben der konsequenten Vermeidung solcher Situationen durch strikte Orientierung am

Verfahren ohne vertiefende Fragen auch Versuche, durch die Orientierung am Instrument und die Konzentration auf die Rolle als Begleiterin diese „psychologischen Dinge“ erst gar nicht entstehen zu lassen. Die fehlende Qualifizierung für diesen Bereich ist dieser Beraterin bewusst, und sie nutzt die Gruppe gezielt als Mittel der Abgrenzung. Die Gratwanderung wird demnach durch ein ganz gezielt eingesetztes Gruppenkonzept gemeistert, in dem die

„...Beraterin in dem Sinn auch schon oft ein Stück nach hinten mal treten kann, weil die Gruppe untereinander auch dann zum Teil schon beratende Funktion dann auch einnimmt, ja.“ (Interview 1)

Die Gruppe wird genutzt, um solche heiklen Themen vorzubesprechen und dient somit der Auflösung der Schwierigkeit der Beraterin, im Grenzbereich zwischen Beratung und Therapie agieren zu müssen. Eine Gruppe wird in der Folge als Auffang- und Bearbeitungsinstanz für tiefer gehende beraterische Tätigkeit beschrieben. Sie (die Gruppe) „schneidet viel ab“, da jeder nur ein begrenztes Kontingent an Zeit zur Verfügung hat (Interview 1).

Die Personen mit umfassenderen Qualifikationen/Fortbildungen thematisieren die Grenzziehung von ProfilPASS-Beratung und therapeutischer Beratung, die Begrenztheit der eigenen Möglichkeiten sowie die Relationierung von Beratung im Kontext der ProfilPASSes und Weitervermittlung deutlich.

„Wenn man so eine Baustelle geöffnet hat, ist das sehr emotional. Auch bei den Klienten. Das geht also dahingehend, dass sich Menschen erst verschließen, ganz traurig werden, teilweise auch in Tränen ausbrechen, teilweise dann auch, es kommt darauf an, ob es traumatische Erlebnisse sind. Das sind so Momente, wo man als Berater ganz vorsichtig sein muss, weil wir haben nicht die therapeutische Ausbildung und das müssen wir uns immer wieder bewusst machen. Wir können dort nicht den Weg nicht gemeinsam weitergehen, wir müssen die Verantwortung für uns und auch für unseren Klienten treffen zu sagen, das ist jetzt ein Moment, wo andere Hilfe, professionelle Hilfe einfach in Anspruch genommen werden muss.“ (Interview 07)

Beratende mit weitgehenden Vorqualifizierungen reflektieren ihren eigenen professionellen Umgang mit diesbezüglichen Situationen in deutlicher Weise. Relevante Themen werden in die Beratung einbezogen, allerdings erfolgt keine Ausweitung auf eine persönliche Beratung. Die Themen werden hinsichtlich ihrer Relevanz für die Bearbeitung des ProfilPASSes geprüft, sodass der Beratungsauftrag und das Beratungssetting des ProfilPASSes nicht verlassen werden. Dies erfordert „ein grundlegendes Wissen zu Beratungsprozessen und zu Beratungsgrenzen“ (Interview 02).

„Es ist eine Gratwanderung. Aber man kann, man kann auch professionell damit umgehen. Also indem man es anspricht, aber nicht zum Thema macht. Oder eben überlegt, das ist ein großes Problem, was bedeutet das hier für unser Thema. Und dann ist es ja irgendwie aufgehoben und kann mit bedacht werden von der Ratsuchenden, ohne dass wir hier jetzt den Auftrag ProfilPASS-Beratung verlassen müssen.“ (Interview 02)

Zusammenfassend lässt sich konstatieren, dass das Spektrum des Umgangs mit den Grenzbereichen variabel ist, mit der Vorqualifizierung korreliert und vielfältige Strategien der Vermeidung, der behutsamen Integration oder der Verantwortungsweitergabe umfasst.

5. Beratung und Therapie als Abgrenzungsaufgabe der ProfilPASS-Beratung

Die Ausführungen verdeutlichen, dass die Arbeit mit dem ProfilPASS und somit an der Biografie in einen Grenzbereich führen kann, der über das professionelle Verständnis und das institutionelle Setting hinaus gehen kann. Die intensive Auseinandersetzung mit der eigenen Biografie, die durch Beratung intensiviert wird, führt Beratende also in den beschriebenen Grenzbereich. Dies verwundert nicht, da Therapie und Beratung aufgrund ihrer theoretischen Verortungen eine große Nähe aufweisen und auf der Handlungsebene über große Schnittmengen verfügen (vgl. Engel/Nestmann/Sieckendiek 2004, S. 36). Sie sind sogar in ihren konkreten Erscheinungsformen phasenweise deckungsgleich, und Unterschiede scheinen nur schwer bzw. nicht identifizierbar zu sein. Dies ist nicht zuletzt darin begründet, dass ein eigenständiger Theorie-, Forschungs-, Ausbildungs- und Praxisbereich im Feld Beratung im deutschsprachigen Raum noch keine Selbstverständlichkeit darstellt. Vielmehr ist Beratung durch einen Eklektizismus gekennzeichnet, der theoretische Annahmen, geistige Arbeitsweisen und Ideen, die häufig therapeutischen Schulen entstammen, zu einem System zusammensetzt. Obwohl Beratung und Therapie unterschiedliche Denkweisen zugrunde liegen und in unterschiedliche Logiken eingebunden sind, wurden nur für wenige klassische Arbeitsfelder Beratungsperspektiven formuliert (vgl. Engel/Nestmann/Sieckendiek 2004, S. 36). Während Therapie ein Heilungsdiskurs zu Grunde liegt, ist Beratung ein präventives und entwicklungsorientiertes Unterstützungsangebot. Heilen und Helfen sind dabei nicht identisch, jedoch in bestimmten Situationen kongruent, das heißt, Therapie und Beratung weisen große Übereinstimmungen in konkreten Situationen auf. Verstärkt wird diese Kongruenz in der ProfilPASS-Beratung durch die starke Orientierung an der Biografie der Ratsuchenden. Die Definition als Therapie oder Beratung ergibt sich dann aus dem jeweiligen professionellen Selbstverständnis und der institutionellen Verortung. Die ProfilPASS-Beratung kann sowohl professionell – zu unterscheiden sind die unterschiedlichen Vorqualifizierungsgrade – als auch institutionell – Beratung im Kontext von Volkshochschulen – im Bereich Beratung verortet werden. Dies hat zur Folge, dass den ProfilPASS-Beratenden die Aufgabe zu Teil wird, die eigenen professionellen Grenzen zu erkennen und den institutionellen Rahmen einzuhalten. Die Ausführungen der Beratenden zeigen, dass die eigene Begrenzung auf den Beratungsbereich den Beratenden durchaus – mit einer Ausnahme – bewusst ist und somit Beratungs-, Bearbeitungs- und Umgangsstrategien entwickelt wurden, die einen verantwortungsvollen Umgang mit den Ratsuchenden und der Situation erlauben. Allerdings bleibt hier die Frage zu stellen, ob es sich dann bei Anwendung der unterschiedlichen (Vermeidungs-)Strategien tatsächlich um Beratung im eigentlichen professionellen Sinne handelt. Die Problematik, die sich daraus ergibt, ist, dass durch die Biografieorientierung genau solche Situationen herbeigeführt werden, die einen professionellen beraterischen Umgang erforderlich machen, damit Ratsuchende Ergebnisse erhalten, die biografische Reflexion und biografisches Lernen fördern. Das heißt, dass die Arbeit mit dem ProfilPASS entlang der Biografie auf Seiten der „ProfilPASS-Beratenden“ Beratungskompetenzen voraussetzt, um in diesen Grenzbereichen nicht

nur verantwortungsbewusst, sondern auch auf der Basis professioneller Wissensbestände handeln zu können. Zu fragen wäre hier, ob nicht die Bezeichnung „ProfilPASS-Berater/in“ eine professionelle beraterische Vorgehensweise suggeriert, die nicht in allen Fällen gewährleistet werden kann, und ob das Label dann das hält, was es verspricht.

Anmerkungen

- 1 In der Zeit von September 2008 bis Juni 2009 wurden insgesamt 23 Experteninterviews mit 20 weiblichen und drei männlichen GesprächspartnerInnen geführt. Von den 23 InterviewpartnerInnen waren elf Personen fest in den Volkshochschulen angestellt und zwölf Personen waren dort als Honorarkräfte, Freiberufler oder Selbstständige tätig.

Literatur

- Bretschneider, Markus/Seidel, Sabine (2007): Bilanzierung und Anerkennung von Kompetenzen mit dem ProfilPASS-System – Ein Beitrag zur Förderung lebenslanger Lernprozesse. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 57. Jahrgang, S. 345-351
- DIPF/DIE/IES (2006): Weiterbildungspass mit Zertifizierung informellen Lernen (ProfilPASS). Endbericht der Erprobungs- und Evaluationsphase. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF)
- Engel, Frank/Nestmann, Frank/Siekendieck, Ursel (2004): Beratung – ein Selbstverständnis in Bewegung. In: dies (Hrsg.): Das Handbuch der Beratung. Band I: Disziplinen und Zugänge. Tübingen: Dgvt-Verlag, S. 33-44
- Neß, Harry/Bretschneider, Markus/Seidel, Sabine (2007): ProfilPASS – Der Weiterbildungspass mit Zertifizierung informellen Lernens. In: Erpenbeck, John/Rosenstiel, Lutz von (Hrsg.): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Stuttgart: Schäffer-Poeschel, S. 388-411
- Reimer, Maike (2006): Mit dem ProfilPASS die individuelle Handlungsfähigkeit erhöhen. In: dipf informiert, Nr. 10, S. 16-18

Dokumentation

Aus- und Weiterbildung stärken, Abbrüche verringern, Erfolgsquoten erhöhen

Der Bundestag wolle beschließen:

I. Der Deutsche Bundestag stellt fest:

Die berufliche Bildung im dualen System von beruflicher Schule und Betrieb spielt in Deutschland traditionell eine große Rolle bei der Ausbildung von Fachkräften. Qualifikationen für viele Berufe, die in anderen europäischen Staaten an Hochschulen oder beruflichen Schulen vermittelt werden, werden in Deutschland im Zusammenspiel von Betrieb und Schule unter Fachaufsicht der Sozialpartner im dualen System vermittelt. Diese betriebsnahen Ausbildungen tragen wesentlich dazu bei, dass der Schritt von der Ausbildung in das erste qualifizierte Arbeitsverhältnis in Deutschland überdurchschnittlich häufig gelingt.

Trotzdem ist in den letzten Jahren die Bindungskraft der betrieblichen Ausbildung gesunken, weil ein konstanter Anteil von ca. einem Drittel aller Schulabgängerinnen und Schulabgänger den Einstieg in die duale Ausbildung nicht findet. Dies betrifft vor allem Jugendliche, die die Schule ohne Abschluss oder mit einem Hauptschulabschluss verlassen. Diese jungen Menschen werden zum Großteil zwar mit öffentlich finanzierten Alternativangeboten versorgt, die einen mehr oder weniger großen Bildungsanteil haben. Diese „Ersatzangebote“ verschließen ihnen aber viel zu häufig die Tür zu einem qualifizierenden Abschluss. Stattdessen wandern die Jugendlichen und jungen Erwachsenen durch das so genannte Übergangssystem, das

ihnen oft nur den Übergang in eine unqualifizierte, schlecht bezahlte und kaum zukunftsfeste Beschäftigung ermöglicht. Allein in der Altersgruppe der 20- bis 29-Jährigen haben 15 Prozent, das sind 1,5 Millionen Menschen, keinen Berufsabschluss. Auch wenn die Arbeitslosigkeit von unter 30-Jährigen in Deutschland in den letzten Jahren im europäischen Vergleich noch immer gering war, besteht also dringender Handlungsbedarf. Die Strategie des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales, auch diese Gruppe der Ausbildungsuchenden vorrangig „in Beschäftigung“ zu vermitteln, ist jedoch ein falscher Ansatz. Junge Menschen brauchen einen Ausbildungsabschluss für ihre individuelle Lebensperspektive. Angesichts des Fachkräftemangels ist es auch für die Gesellschaft nicht akzeptabel, dieses individuelle Potenzial und ihre Lebenszeit zu vergeuden.

Der aktuelle Berufsbildungsbericht macht deutlich, dass es in Deutschland nach wie vor keinen chancengerechten Zugang zum Ausbildungsmarkt für alle Jugendlichen gibt. Die soziale Schere hat sich in den letzten Jahren sogar noch vergrößert. Von dem Leitbild einer offenen Gesellschaft, die allen Menschen die gleichen Chancen auf Bildungserfolg und damit den sozialen Aufstieg ermöglicht, ist Deutschland noch weit entfernt. Bei der Integration ausländischer Jugendlicher gibt es keine Verbesserungen. Nur knapp ein Drittel der jungen Ausländer beginnt eine Ausbildung – unter den deutschen Jugendlichen sind es zweimal so viele. Im zuletzt erfassten Jahr 2009 ist die Quote sogar noch gesunken.

Maßnahmen zur Förderung von Ausbildung im weitesten Sinne sollten so früh wie möglich in der Bildungsbiografie ansetzen. So können etwa frühe Unterstützung wie intensivere Berufsorientierung spätere teure „Reparaturmaßnahmen“ überflüssig machen und da-

durch die öffentliche Hand und die Beitragszahlerinnen und -zahler der Bundesagentur für Arbeit (BA) entlasten. Deswegen sind Unterstützungsmaßnahmen des Bundes im Bereich der Kooperation von allgemeinbildenden Schulen mit beruflichen Schulen und Betrieben besonders sinnvoll.

So zielt etwa das Programm der Bundesregierung „Abschluss und Anschluss – Bildungsketten bis zum Ausbildungsabschluss“ in die richtige Richtung. Leider geht es nicht weit genug, denn die zur Verfügung stehenden Mittel sind zu niedrig angesetzt, so dass viele Schulen, die bereits Konzepte zur Teilnahme erarbeitet hatten, nicht zum Zuge kommen werden. Zudem ist das Programm nur unzureichend mit den bereits bestehenden Programmen auf kommunaler und Landesebene abgestimmt worden.

Im Herbst 2010 hat die Bundesregierung den Ausbildungspakt mit der Wirtschaft verlängert. Dabei sind mit der Kultusministerkonferenz und der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration zwei wichtige Akteure hinzugewonnen worden. Doch auch sechs Jahre nach dem ersten Ausbildungspakt gibt es immer noch weniger Ausbildungsplätze als Bewerberinnen und Bewerber. Leider hat es die Bundesregierung versäumt, sich zusammen mit den Paktpartnern aus der Wirtschaft ehrgeizige und für die Öffentlichkeit überprüfbare Ziele zu setzen. Statt für die nächsten Jahre jeweils 60 000 neue Ausbildungsplätze verbindlich zu vereinbaren, haben die Paktpartner auf den demografischen Wandel verwiesen. Diese Begründung überzeugt angesichts von mehr als 250 000 Bewerberinnen und Bewerbern für das Ausbildungsjahr 2010, die bereits 2008 oder früher die Schule verlassen haben, nicht. Im Jahr 2011 wird die Nachfrage nach Ausbildungsplätzen im Vergleich zum Vor-

jahr steigen, da die Wehrpflicht zum Sommer 2011 ausgesetzt wird und in Bayern und Niedersachsen doppelte Abiturjahrgänge die Schulen verlassen werden.

II. Der Deutsche Bundestag fordert die Bundesregierung auf,

1. Maßnahmen zur Förderung von Ausbildung im weitesten Sinne, also von der Berufsorientierung bis zum Nachholen des Schulabschlusses, zwischen den einzelnen Bundesressorts stärker als bisher abzustimmen. Hierbei sind vor allem die Maßnahmen des Bundesministeriums für Bildung und Forschung mit denen des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, aber auch mit dem Bundesministerium für Arbeit und Soziales zu koordinieren;
2. die Arbeit der ressortübergreifenden Arbeitsgruppe, die sich derzeit mit der Straffung der unterschiedlichen Hilfen am Übergang von der Schule in die Berufsausbildung befasst, nicht nur auf den effizienteren Einsatz der Mittel auszurichten. Gleichrangiges Ziel daneben muss auch sein, aus dem unstrukturierten Nebeneinander von Maßnahmen ein anschlussfähiges und transparentes System von Ausbildungsbausteinen zu machen;
3. die Arbeitsmarktpolitik des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales darauf auszurichten, Ausbildungsuchende auch tatsächlich in Ausbildung zu vermitteln und nicht etwa wie bisher vor allem in Beschäftigung. Gerade wer eine Erstausbildung machen will, muss darin unterstützt werden. Bei der Ausschreibung arbeitsmarktpolitischer Dienstleistungen, die zu einer Ausbildung führen sollen, ist künftig die Qualität der Maßnahmen stärker als bisher zu berücksichtigen;
4. die Finanzierung von Projekten und Programmen über die Bundesminis-

terien oder über die Bundesagentur für Arbeit nachhaltiger als bisher zu gestalten sowie stärker darauf zu achten, dass damit vor Ort bereits vorhandene Strukturen verbessert und ergänzt werden. Dazu muss besser berücksichtigt werden, dass zwischen den Förderangeboten des Bundes und der Länder keine Förderlücken, Doppelförderungen oder widersprüchliche Anreize bestehen;

5. die geplanten Mittelreduzierungen in den Programmen „Kompetenzagenturen“ und „Schulverweigerung – Die 2. Chance“ im Haushalt des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend nicht vorzunehmen;
6. Maßnahmen zur Sprachförderung nicht nur auf die Phase der frühkindlichen Bildung und die allgemeinbildende Schulzeit zu beschränken, sondern die individuelle Förderung von Deutsch als Bildungssprache auch während der beruflichen Ausbildung fortzusetzen;
7. die Erprobungsphase des Deutschen Qualifikationsrahmens schnellstmöglich einzuleiten und Konzepte zur Einstufung der non-formalen und informellen Bildungsleistungen zu erarbeiten. Insgesamt muss die Kompetenzorientierung im deutschen Bildungssystem gestärkt werden;
8. gemeinsam mit den Ländern Produktionsschulen einzurichten, um die Durchlässigkeit in die Ausbildung und das Nachholen von Schulabschlüssen zu erleichtern;
9. die Reform des Ausbildungssystems umzusetzen, die zahllosen und ineffizienten Maßnahmen im Übergangssystem zwischen Schule und Ausbildung abzuschaffen und jedem Jugendlichen eine Ausbildung zu ermöglichen. Dafür sollten im Rahmen des Konzeptes „DualPlus“ neue überbetriebliche Ausbildungsstätten (ÜBS)

als Träger der Ausbildung aufgebaut und die bereits bestehenden ÜBS neu ausgerichtet werden. So sollten sie durch Finanzierung aller Betriebe, auch der nicht ausbildenden, als Kompetenzzentren für Aus- und Weiterbildung ausgestaltet werden. Die Kompetenzen von Berufsbildungswerken sowie Trägern der berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen sind in die Neuausrichtung einzubeziehen;

10. die Anschlussfähigkeit der beruflichen Ausbildung über die Modularisierung von Ausbildungsschritten zu erleichtern. So hat jeder Lernschritt einen Anschlussschritt. Zudem sollte die Dauer von Ausbildungsabschnitten flexibler auf die Leistungsfähigkeit der Auszubildenden abgestimmt werden. So können sowohl besonders leistungsstarke Jugendliche als auch solche mit individuellem Nachhol- oder Unterstützungsbedarf im System der beruflichen Ausbildung lernen, statt in kostenintensive Parallelstrukturen abgeschoben zu werden;
11. die frühe Berufsorientierung in den Schulen zu stärken und in den Curricula fest zu verankern. Den Jugendlichen muss das gesamte Spektrum der möglichen Ausbildungsberufe nahegebracht werden. Dabei sollte der Bund die Kooperationen zwischen allgemeinbildenden und beruflichen Schulen sowie den Betrieben unterstützen;
12. bei der angestrebten passgenauen Vermittlung durch die BA deren Berufsberatung zu verbessern, so dass sowohl besonderer Unterstützungsbedarf als auch vorhandene Kompetenzen erkannt und berücksichtigt werden. Bei der Berufsberatung müssen individuelle Beratung und Förderung einen höheren Stellenwert erhalten und geschlechterstereotypes Wahlverhalten überwunden werden. Zudem sollten die Beraterinnen und Be-

- rater der Bundesagentur die Ergebnisse der Kompetenzfeststellungen aus den Maßnahmen der Berufsorientierung stärker mit berücksichtigen;
13. die Weiterbildung zu stärken und für mehr Gruppen Anreize zur Weiterbildung zu schaffen, das MeisterBAföG zu einem BAföG für Erwachsene zu erweitern, um die Finanzierung des Lebensunterhaltes während der Weiterbildungsphasen zu sichern. Zudem sollte die Weiterbildungsberatung in regionalen Büros gebündelt werden;
 14. zur finanziellen Unterstützung von Menschen in Weiterbildung auch die Bildungsprämie zu erweitern. Sie muss so umgestaltet werden, dass sie vor allem für Frauen und Geringqualifizierte attraktiv wird, um auch diese Gruppe und ihr Potenzial zu unterstützen. Zur Finanzierung dieser Zukunftsinvestition sollte die bisherige Wohnungsbauprämie Schritt für Schritt umgewandelt werden;
 15. die Nachqualifikation der unter 30-Jährigen ohne Berufsabschluss zu intensivieren, indem vermehrt Angebote für diese Zielgruppe entwickelt werden. Das Nachholen eines Schulabschlusses muss für diese Altersgruppe kostenlos sowohl in Vollzeit als auch in Teilzeitangeboten ermöglicht werden. Das Nachholen eines Berufsabschlusses, der den Schulabschluss umfasst, muss mit einer bestehenden Erwerbstätigkeit kombinierbar gemacht werden. Bereits erworbene Kompetenzen aus Ausbildungsabschnitten oder Erwerbstätigkeit sollten dabei angerechnet werden;
 16. einen Beitrag dazu zu leisten, dass mehr speziell qualifizierte Lehrerinnen und Lehrer für beruflichen Unterricht zur Verfügung stehen. Dazu sollten zum einen die Angebote des Übergangssystems in ein zusammenhängendes Konzept DualPlus umgestaltet werden, so dass die bisher in Übergangsmaßnahmen beschäftigten Lehrer und Lehrerinnen für den Fachunterricht an Schulen und ÜBS zur Verfügung stehen. Zum anderen sollte mit den Ländern ein Konzept erarbeitet werden, wie Quereinstiege in den Beruf erleichtert werden können;
 17. zusammen mit den Ländern die Hochschulen dabei zu unterstützen, die tatsächlichen Voraussetzungen dafür zu schaffen, dass mehr beruflich Qualifizierte ein Studium aufnehmen und erfolgreich abschließen. Dazu gehört neben der Schaffung zusätzlicher Studienplätze der Ausbau berufsbegleitender Angebote. Zusätzlich müssen gerade für Studierende mit Berufserfahrung zielgruppengerechte Brückenkurse in einzelnen Fächern oder in Studientechniken ausgebaut werden.

Berlin, den 12. April 2011

Renate Künast, Jürgen Trittin und Fraktion

Begründung

Bundesweit wurden vom 1. Oktober 2009 bis zum 30. September 2010 560 073 Ausbildungsverträge neu abgeschlossen; das ist ein Minus von 0,8 Prozent und gleichzeitig die niedrigste Zahl seit 2005. Zwar ist die Zahl der „unversorgten“ Bewerber laut Statistik der BA im Jahr 2010 im Vergleich zum Vorjahr gesunken, jedoch gibt es weitere 72.342 Jugendliche, die zwar eine Alternative zu einer Ausbildung begonnen haben, ihren Vermittlungswunsch aber aufrechterhalten haben. Hinzu kommen diejenigen Jugendlichen, die in der Statistik nicht mehr als Ausbildungssuchende auftauchen, weil sie keine weitere aktive Hilfe nachfragten. Laut einer Umfrage der BA und des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) sind dies 95 908 gewesen. Von diesen sind rund 28

Prozent zwar offiziell nicht mehr ausbildungssuchend aber gleichzeitig arbeitslos.

Auch im Ausbildungsjahr 2010 sind ca. 320 000 Jugendliche neu in Maßnahmen des Übergangssystems eingetreten, die sie idealerweise auf die Berufsausbildung vorbereiten, häufig aber eher dazu führen, dass sie Qualifikationen verlieren und nach der Maßnahme weiterhin keinen Ausbildungsplatz finden.

Die Zahlen des Berufsbildungsberichtes 2011 machen deutlich, dass das deutsche Ausbildungssystem nach wie vor gravierende Mängel aufweist. Auf 100 Jugendliche, die eine Ausbildung beginnen wollen und sogar als „ausbildungsreif“ gelten, kamen 2010 nur 89,9 unbesetzte Ausbildungsstellen. Zwar kam es insgesamt zu einer leichten Entspannung auf dem Ausbildungsmarkt im Vergleich zu den Vorjahren, doch darf sich die Bundesregierung nicht allein auf den demografischen Wandel und den Ausbildungspakt verlassen, sondern muss die Reformen im Ausbildungssystem endlich angehen. Denn trotz der zurückgehenden Bewerberzahlen wird aufgrund der doppelten Abiturjahrgänge in einigen Bundesländern und der Aussetzung der Wehrpflicht Handeln notwendig, um zu verhindern, dass die Jugendlichen keinen Ausbildungsplatz finden. Kleinen und hoch spezialisierten Betrieben, die bisher nicht ausbilden, wird es im Rahmen des Konzeptes DualPlus erleichtert, sich an betrieblicher Ausbildung zu beteiligen. Sie können praktische Anteile im Umfang von mehreren Monaten bereitstellen, die die Jugendlichen im Rahmen ihrer Ausbildung für einen Ausbildungsbaustein nutzen.

Mit der Nationalen Qualifizierungsinitiative, die 2008 beschlossen wurde, wollte die Bundesregierung einen Schub in Richtung einer „Bildungsrepublik“ auslösen. Allerdings ist ihr das bisher nicht gelungen. Ein wichtiges Ziel im

Rahmen der Nationalen Qualifizierungsinitiative war die Verringerung der Zahl der Schulabbrecher von 8 auf 4 Prozent bis 2015. Davon ist Deutschland mit einem Prozentsatz von 7,5 noch weit entfernt. Im Jahr 2009 verließen deutschlandweit etwa 58 000 Menschen die allgemeinbildenden Schulen ohne einen Hauptschulabschluss. Durch ein flächendeckendes Angebot von Produktionsschulen könnte die Zahl von jungen Menschen ohne Schulabschluss entscheidend gesenkt werden.

Besonders große Probleme gibt es bei den Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Sie haben es ungleich schwerer, einen Ausbildungsplatz zu finden. Zwar ist es richtig, dass das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend Mittel zur frühen Sprachförderung bereitstellt, doch reicht es nicht aus, nur auf die frühe Förderung zu setzen. Die Sprachfertigkeit muss kontinuierlich über die ganze Bildungsbiografie hinweg gefördert werden. Um dies auch während einer beruflichen Ausbildung leisten zu können, bieten die überbetrieblichen Ausbildungsstätten den geeigneten Raum. An der Finanzierung der ÜBS beteiligen sich über die Kammern auch Betriebe, die nicht ausbilden. Die flexiblere Dauer der Ausbildung im Rahmen von DualPlus kann auch dem individuell unterschiedlichen Bedarf der Förderung Rechnung tragen. Davon würden insbesondere auch Jugendliche mit Migrationshintergrund profitieren. So kann auch die Zweisprachigkeit von Auszubildenden gefördert werden, um aus einem vermeintlichen Defizit eine individuelle Stärke und anerkannte Kompetenz zu machen.

Um alle Potenziale der Menschen, egal welchen Alters, voll auszuschöpfen, muss unsere Gesellschaft weiterbildungsaktiver werden. Voraussetzung dafür sind die Schaffung von guten Rahmenbedingungen für die Weiterbildung und eine ver-

besserte Durchlässigkeit des Bildungssystems. Insbesondere Ältere, Menschen mit Migrationshintergrund, Geringqualifizierte und Frauen nach der Familienphase müssen verstärkt für Qualifizierungsmaßnahmen gewonnen werden. Hier ist die Bundesregierung gefragt, gemeinsam mit den Sozialpartnern ein umfassendes System von betrieblicher Weiterbildung zu entwickeln. Um die Finanzierung des Lebensunterhalts zu sichern, muss ein „Erwachsenen-Bafög“ entwickelt werden. Die bisher existierende Bildungsprämie reicht nicht aus und erreicht vor allem nicht die Zielgruppe der Teilzeitbeschäftigten und der Geringqualifizierten. Unter denen befinden sich aber die vielfach angesprochenen „ungenutzten Potenziale“ für mehr gut qualifizierte Fachkräfte: oft gut ausgebildete, nun aber teilzeitbeschäftigte Frauen und Menschen mit Migrationshintergrund, von denen bis zu 300.000 einen ausländischen Bildungsabschluss haben, der in Deutschland noch immer nicht anerkannt wird.

Die Durchlässigkeit des Bildungssystems zu erhöhen, bedeutet auch eine Öffnung der Hochschulen für beruflich qualifizierte. Hochschulen halten zwar oft Studienplätze für diese Gruppe vor, die aber nicht alle besetzt werden. Bisher liegt die Zahl der Studierenden mit beruflichem Abschluss bei 1 %. Das Bundesprogramm „Aufstiegsstipendien“ mit bisher ca. 2.500 Stipendien seit 2008 reicht nicht aus. Die Länder haben infolge ihres Stralsunder Beschlusses von 2009 zwar die rechtlichen Voraussetzungen verbessert. Allerdings müssen der Theorie nun die Umsetzung und ein Mentalitätswandel in der universitären Praxis folgen. Zum einen muss über die neuen rechtlichen Möglichkeiten für ein Studium ohne klassische Hochschulreife informiert und entsprechende Studienbedingungen etwa durch Brückenkurse geschaffen werden. Zum anderen fehlt es an berufs-

begleitenden Studienangeboten am Abend oder am Wochenende. Hier muss die Bundesregierung im Rahmen ihrer Verhandlungen mit den Ländern etwa zum Hochschulpakt stärker einwirken.

Eine weitere Einflussmöglichkeit des Bundes liegt im Prozess der Umsetzung des Deutschen Qualifikationsrahmens. Dort müssen die notwendigen Voraussetzungen geschaffen werden, um Kompetenzen aus der beruflichen Aus- und Weiterbildung für die Hochschulbildung erkennbar, aner kennbar und damit nutzbar zu machen.

Quelle: Antrag der Fraktion Bündnis 90/Die Grünen, Bundestags-Drs.17/5489

Antwort der Bundesregierung auf die Kleine Anfrage der Abgeordneten Beate Müller-Gemmeke, Sven-Christian Kindler, Maria Klein-Schmeink, weiterer Abgeordneter und der Fraktion BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN

– Drucksache 17/4167 –

Umsetzung des ILO-Übereinkommens 140 über den bezahlten Bildungsurlaub

Vorbemerkung der Fragesteller

1974 nahm die Allgemeine Konferenz der Internationalen Arbeitsorganisation (ILO) das ILO-Übereinkommen über den bezahlten Bildungsurlaub an, welches am 23. September 1976 in Kraft getreten und am 30. November 1976 von der Bundesrepublik Deutschland ratifiziert wurde. Damit hat sich die Bundesrepublik Deutschland völkerrechtlich verbindlich verpflichtet, die Gewährung von bezahltem Bildungsurlaub durch die Gesetzgebung, Gesamtarbeitsverträge und Schiedssprüche sicherzustellen.

In vielen, aber nicht in allen Bundesländern ist der Anspruch auf bezahlten Bildungsurlaub bzw. Freistellung von der Arbeit für Bildungszwecke durch Landesgesetze geregelt.

(...)

6. Welche Bundesländer haben das ILO-Übereinkommen 140 noch nicht umgesetzt, und warum nicht?

Baden-Württemberg, Bayern, Sachsen und Thüringen haben bislang keine gesetzliche Regelung zum Bildungsurlaub. Die Länder haben hierzu wie folgt geantwortet:

Baden-Württemberg

Baden-Württemberg hat dieses Übereinkommen nicht ratifiziert und sieht deshalb auch keinen formalen Handlungsbedarf. Die Zuständigkeit für Bildungsfreistellung („Bildungsurlaub“) liegt bei den jeweiligen Bundesländern. Die baden-württembergische Bildungspolitik sieht die Bedeutung des lebenslangen Lernens. Im Rahmen der vom Landtag Baden-Württemberg eingerichteten Enquête-Kommission „Fit fürs Leben in der Wissensgesellschaft – Berufliche Schulen, Aus- und Weiterbildung“ wurden im Jahr 2010 konkrete Handlungsempfehlungen für das Land erarbeitet. Weiterhin richtet die Landesregierung im Jahr 2011 ein Bündnis für lebenslanges Lernen aus Akteuren der Weiterbildung ein, das die Handlungsempfehlungen der Enquête-Kommission im Bereich des lebenslangen Lernens umsetzen soll. Darüber hinaus begrüßt die Landesregierung ausdrücklich auch Übereinkommen zwischen Gewerkschaften und Arbeitgebern im Hinblick auf die (Weiter-) Qualifizierung der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, wie beispielsweise im Qualifizierungsstarifvertrag der Metall- und Elektroindustrie Baden-Württemberg vom 19. Juni 2001. Auch begrüßt und unterstützt sie die vielfältigen formalen, non-formalen und informellen Lernaktivitäten der Bürgerinnen und Bürger. Nach der letzten länderspezifischen Auswertung des Berichtssystems Weiterbildung (BSW) aus dem Jahr 2007 für Baden-Württemberg ist die Weiterbildungsteilnahme in

Baden-Württemberg im allgemeinen Weiterbildungsbereich überdurchschnittlich, im beruflichen Bereich liegt sie im Bundesschnitt.

Bayern

In Bayern ist der Anspruch auf bezahlten Bildungsurlaub nicht gesetzlich geregelt. Die Freistellung während der Arbeitszeit für Bildungszwecke kann und sollte zwischen den Tarifvertragsparteien vereinbart werden. Dieses Verfahren entspricht den innerstaatlichen Verhältnissen und Gepflogenheiten in Deutschland, die die Regelung wesentlicher Aspekte der Arbeitsverhältnisse durch die Tarifvertragsparteien vorsehen. Darüber hinaus sieht sich Bayern nicht in der Verantwortung, die Umsetzung des vom Bund ratifizierten ILO-Übereinkommens sicherzustellen.

Sachsen

Nach den der Staatsregierung bekannten Untersuchungen (aktuelle Förderzahlen des Bundes zur Inanspruchnahme der Bildungsprämie, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung „Trends der Weiterbildung“ 2008, Marktforschungsunternehmen TNS Infratest Sozialforschung „Weiterbildung in Sachsen“ – Sonderauswertung des Berichtssystems Weiterbildung 2004) führt das Instrument des Bildungsurlaubes nicht zu erhöhter Beteiligung an Weiterbildung. Beschäftigte in Sachsen beteiligen sich im innerdeutschen Vergleich auch ohne Bildungsurlaub überdurchschnittlich an Weiterbildung. International gibt es im Vergleich zu Ländern, die aufgrund zwingender gesetzlicher Regelungen eine höhere Weiterbildungsbeteiligung aufweisen, keinerlei Hinweise für eine bessere wirtschaftliche Entwicklung oder ein höhere Lebenszufriedenheit. Bildungsurlaub greift zudem nicht bei besonders effizienten Formen der Weiterbildung wie Erfahrungsaustausch, Fachworkshops, Fachzeitschriften u. ä.

Da das Ausmaß des künftigen Bildungsnutzens wie auch dessen Verteilung auf Arbeitgeber, Bildungsteilnehmer und ggf. Dritte zum Zeitpunkt der Bildungsentscheidung häufig für die Beteiligten kaum prognostizierbar ist, hält die Staatsregierung eine geeignete und möglichst unbürokratische Förderung der Weiterbildung für ein wirksames Instrument, um eine hohe Weiterbildungsbeteiligung zu erreichen. Auf die geplante Einführung des so genannten Individuellen Förderverfahrens im Rahmen der ESF-Richtlinie „Berufliche Bildung“ wird in diesem Zusammenhang verwiesen. Dies soll ergänzend zur bereits etablierten Bildungsprämie des Bundes, Erwerbstätige bei der Weiterbildung individuell unterstützen. Der Programmstart ist für das Jahr 2011 vorgesehen. Zugleich wird durch diese Förderansätze die Eigenverantwortung der Unternehmen und der Beschäftigten gestärkt.

Eine gesetzliche Regelung zum Bildungsurlaub wird von der Staatsregierung als unnötiger Eingriff in die unternehmerische Freiheit erachtet. Dies würde insbesondere die von der Wirtschaft ohnehin schon als zu hoch angesehene staatliche Reglementierung unnötigerweise erhöhen. Die Staatsregierung arbeitet an der Reduzierung von Vorschriften, Gesetzen und Verordnungen, um Ansiedlung und Fortentwicklung von Unternehmen weiter zu fördern.

Thüringen

Thüringen hat bisher noch kein eigenes Bildungsurlaubsgesetz erlassen. Eine Begründung hierfür wurde gegenüber der Bundesregierung nicht angegeben.

7. In welcher Form ist das ILO-Übereinkommen 140 in den jeweiligen Bundesländern umgesetzt, und wo liegen die Unterschiede bei der Umsetzung?

Berlin

Das Übereinkommen 140 wurde in Form des Berliner Bildungsurlaubsgesetzes (BiUrlG) in der Fassung vom 24. Oktober 1990 (GVBl. S. 2209), zuletzt geändert durch Artikel X des Gesetzes vom 17. Mai 1999 (GVBl. S. 178), umgesetzt.

Es gelten weiterhin die Ausführungsvorschriften über die Anerkennung von Bildungsveranstaltungen nach dem Berliner Bildungsurlaubsgesetz (AV BiUrlG) vom 3. September 1991 (ABI. S. 1965).

Brandenburg

Im Land Brandenburg wurde das Übereinkommen 140 durch das Brandenburgische Weiterbildungsgesetz (BbgWBG) vom 15. Dezember 1993 umgesetzt. Die Bildungsfreistellung zur Teilnahme an anerkannten Veranstaltungen der beruflichen, kulturellen oder politischen Weiterbildung ist im vierten Abschnitt dieses Gesetzes geregelt. Die Voraussetzungen der Anerkennung von Veranstaltungen der Bildungsfreistellung sind in der Bildungsfreistellungsverordnung (BFV) vom 21. Januar 2005 festgelegt.

Bremen

Die Länder sind kraft konkurrierender Gesetzgebungskompetenz befugt, arbeitsrechtliche Regelungen zur Arbeitnehmerweiterbildung zu treffen. Bremen hat bereits 1974 in Form des Bremischen Bildungsurlaubsgesetzes (BremBUG) von dieser Kompetenz Gebrauch gemacht und damit die im ILO-Übereinkommen 140 über den bezahlten Bildungsurlaub festgelegten Ziele weitgehend umgesetzt.

Das Gesetz und die entsprechende Durchführungsverordnung sind diesem Schreiben beigelegt (...), damit die Unterschiede bei der Umsetzung durch die Länder deutlich werden.

Hamburg

Die Freie und Hansestadt Hamburg hat mit dem Hamburgischen Bildungsurlaubsgesetz (HmbBUG) sowie der Verordnung über die Anerkennung von Bildungsveranstaltungen (AVO) eine Rechtsgrundlage für die Bildungsfreistellung geschaffen und ist damit dem Übereinkommen 140 gefolgt.

Hessen

In Hessen trat das erste Bildungsurlaubsgesetz für Auszubildende und junge Erwachsene bis zur Vollendung des 25. Lebensjahres zum 1. Januar 1975 und das zweite für alle hessischen Beschäftigten geltende Bildungsurlaubsgesetz zum 1. Januar 1985 in Kraft. Dieses wurde grundlegend durch Gesetz vom 7. Juli 1998 geändert, die Änderungen traten zum 1. Januar 1999 in Kraft. Aufgrund der erforderlichen Anpassung an die EG-Dienstleistungsrichtlinie 2006/123/EG erfolgte zum 28. Dezember 2009 eine weitere Gesetzesänderung. Das Land Hessen hat die in Frage kommenden landesrechtlichen Vorschriften in einem Artikelgesetz, dem „Hessischen Gesetz zur Umsetzung der Richtlinie 2006/123/EG des Europäischen Parlaments und des Rates vom 12. Dezember 2006 über Dienstleistungen und zur Änderung von Rechtsvorschriften“ vom 15. Dezember 2009 angepasst. Die Anpassung des Hessischen Bildungsurlaubsgesetzes und der Verordnung zu diesem Gesetz sind in Artikel 17 und 18 geregelt. Aufgrund der Gesetzesanpassung ist es möglich, dass auch kommerzielle Bildungseinrichtungen und solche, die ihren Sitz im Ausland haben, als Träger für die Durchführung von Bildungsurlaub in Hessen anerkannt werden können.

Mecklenburg-Vorpommern

Das Übereinkommen 140 wurde in Mecklenburg-Vorpommern durch Erlass

des Bildungsfreistellungsgesetzes und der dazugehörigen Durchführungsverordnung umgesetzt.

Niedersachsen

Das Land Niedersachsen hat am 17. Dezember 1974 das Gesetz über den Bildungsurlaub für Arbeitnehmer verabschiedet.

Inzwischen werden in Niedersachsen Bildungsmaßnahmen in folgenden Bereichen anerkannt:

- Berufliche Bildung
- Aus- und Fortbildung ehrenamtlicher oder nebenberuflicher Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter
- Veranstaltungen gemäß § 11 Absatz 5 NBildUG (für Abgeordnete)
- Politische oder wert- und normorientierte Bildung
- Allgemeine Bildung.

Da in Niedersachsen das Ehrenamt eine hohe Bedeutung hat, werden auch die Qualifizierungen zur Ausübung der Ehrenämter im Rahmen des NBildUG gefördert.

Nordrhein-Westfalen

In Nordrhein-Westfalen wurde das ILO-Abkommen 140 mit dem „Gesetz zur Freistellung von Arbeitnehmern zum Zwecke der beruflichen und politischen Weiterbildung – Arbeitnehmerweiterbildungsgesetz (AWbG)“ – vom 6. November 1984 umgesetzt. Das AWbG wurde zuletzt am 8. Dezember 2009 novelliert.

Danach haben Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer, deren Beschäftigungsverhältnisse ihren Schwerpunkt in Nordrhein-Westfalen haben, Anspruch auf Freistellung von der Arbeit zum Zwecke der beruflichen und politischen Weiterbildung in anerkannten Bildungsveranstaltungen bei Fortzahlung des Arbeitsentgelts.

Die Freistellung beträgt fünf bzw. in Ausnahmefällen mindestens drei aufein-

anderfolgende Tage. Innerhalb zusammenhängender Wochen kann Arbeitnehmerweiterbildung auch für jeweils einen Tag in der Woche in Anspruch genommen werden, sofern bei der Bildungsveranstaltung inhaltliche und organisatorische Kontinuität gegeben ist. Betrieblich oder dienstlich veranlasste Bildungsveranstaltungen können arbeitgeberseitig bis zu zwei Tagen auf die Bildungsfreistellung angerechnet werden.

Rheinland-Pfalz

In Rheinland-Pfalz trat zum 1. April 1993 das Landesgesetz über die Freistellung von Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern für Zwecke der Weiterbildung (Bildungsfreistellungsgesetz – BFG) in Kraft. Dieses wird ergänzt durch die Landesverordnung zur Durchführung des Bildungsfreistellungsgesetzes (BFGDVO) vom 8. Juni 1993 (vgl. www.mbwjk.rlp.de/weiterbildung).

Sachsen-Anhalt

Das Land Sachsen-Anhalt hat die Umsetzung in Form des Gesetzes zur Freistellung von der Arbeit für Maßnahmen der Weiterbildung (Bildungsfreistellungsgesetz) vom 4. März 1998 vorgenommen (...).

Schleswig-Holstein

Der Anspruch auf Bildungsfreistellung ist in Schleswig-Holstein geregelt im Bildungsfreistellungs- und Qualifizierungsgesetz (BFQG) (...).

Zur aktuellen Auffassung und Absicht der Landesregierung zur Bildungsfreistellung wird auf die Antwort der Landesregierung auf die Große Anfrage der Fraktion des Südschleswigschen Wählerverbandes „Die schleswig-holsteinische Erwachsenen- und Weiterbildung“ ... verwiesen.

8. Teilt die Bundesregierung die Auffassung des Kultusministeriums von Baden-Württemberg, dass das ILO-Übereinkommen 140 seitens der Bundesrepublik Deutschland ratifiziert wurde und daher der Bund für die Umsetzung Sorge zu tragen habe und dies keine Aufgabe der Bundesländer sei?

Nach Artikel 19 Absatz 5b und 6b der ILO-Verfassung sind die Mitgliedstaaten verpflichtet, die ILO-Normen den gesetzgebenden Körperschaften, die für die Umsetzung dieser Normen in innerstaatliches Recht zuständig sind, vorzulegen.

Die Bundesregierung hat vor der Entscheidung über die Ratifizierung des ILO-Übereinkommens 140 die Länder im Rahmen der Prüfung der Ratifizierbarkeit beteiligt. Wie in der Antwort zu Frage 5 dargestellt, ist nach den Regeln des Föderalismus in Deutschland die Schaffung gesetzlicher Grundlagen zur Umsetzung Des ILO-Übereinkommens 140 über den bezahlten Bildungsurlaub Sache der Länder. Diese sind in diesem Rahmen zur Umsetzung des Übereinkommens in innerstaatliches Recht verpflichtet und müssen entscheiden, in welcher Form sie dieser Verpflichtung nachkommen.

9. Was hat die Bundesregierung unternommen, damit das ILO-Übereinkommen 140 von allen Bundesländern umgesetzt wird, und welche Instrumente stehen der Bundesregierung zur Verfügung, um die Bundesländer zu verpflichten, das ILO-Übereinkommen 140 umzusetzen?

Da die Verpflichtungen aus dem ILO-Übereinkommen 140 nach Auffassung der Bundesregierung erfüllt sind ..., sieht die Bundesregierung keinen Anlass, gegenüber den Ländern darauf hinzuwirken, dass diese einer Umsetzungspflicht nachkommen.

Diskussion

Die Studienangebote für das Personal in der Erwachsenenbildung diversifizieren sich. Es wird auf konkrete Problemlagen reagiert. Dies findet vor allem auf der Master-Ebene statt (vgl. Faulstich/Graessner/Walber in HBV 1/2011). Gleichzeitig besteht die Gefahr, dass sich das Tätigkeitsfeld zersplittert und vielfältige Spezialkompetenzen angeboten werden.

Master of Arts „Alphabetisierung und Grundbildung“ (Weiterbildung)

14 Prozent der deutschsprachigen Erwerbsfähigen, also 7,5 Millionen Erwachsene, sind trotz Schulbesuchs funktionale Analphabeten. Zu diesem Ergebnis kommt die vom BMBF geförderte repräsentative Studie „leo. – Level one“ der Universität Hamburg unter der Leitung von Prof. Dr. Anke Grotluschen. 7,5 Mio. Erwachsene können zwar einzelne Sätze lesen und schreiben, nicht jedoch zusammenhängende Texte. Von Analphabetismus im engeren Sinne betroffen sind 4 Prozent der Erwerbsfähigen – sie können lediglich einzelne Wörter lesen und schreiben, aber keine Sätze.

Annette Schavan, BMBF, und Bernd Althusmann, KMK, riefen anlässlich dieser Zahlen am 28. Februar vor der Presse zu einem „Grundbildungspakt“ des Bundes und der Länder gegen mangelnde Lese- und Schreibkenntnisse auf.

Der „Grundbildungspakt“ von Bund und Ländern soll dazu beitragen, die Finanzierung sicherzustellen und Strukturen zu schaffen, damit sich besser qualifizierte Lehrkräfte, SozialpädagogInnen und Beratende in den Praxisfeldern von Schule und Erwachsenenbildung den notwendigen Aufgaben stellen können.

Das BMBF fördert im Rahmen der UN-Weltalphabetisierungsdekade 2003–2012 bereits Forschungsprojekte zur Verbesserung der Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit. Unter anderem sollen durch eine Professionalisierung des Praxisfelds PädagogInnen für die Aufgaben der Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit mit Jugendlichen und Erwachsenen qualifiziert werden.

Neben einer Einführungs- und Basisfortbildung für Unterrichtende wird in Deutschland erstmalig ein weiterbildendes Studium für Personen angeboten, die mit hoher Stundenzahl in der Alphabetisierung oder Lese-Rechtschreib-Förderung unterrichten oder planend in der Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener tätig sind.

Für diese Gruppe bietet die PH Weingarten einen berufsbegleitenden Master-Studiengang „Alphabetisierung und Grundbildung“ an. Das Konzept für das Aufbaustudium wurde in einem BMBF-geförderten Verbundprojekt mit sechs Hochschulen entwickelt, das der Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e. V. koordiniert. Das Teilzeitstudium umfasst vier Semester mit Präsenzseminaren vorwiegend an Wochenenden, Selbststudium (u. a. per E-Learning) und Praktika bei Einrichtungen mit Alphabetisierungs- und Grundbildungsangeboten.

Der Studiengang will die „Fähigkeit vermitteln, individuelle Lernvoraussetzungen und -verläufe Jugendlicher und Erwachsener zu analysieren und die Ergebnisse solcher Analysen mit dem Ziel zu nutzen, die betreffende Person zu fördern und ihr einen Zugang zu selbstständigem, lebenslangem Lernen zu ermöglichen“ und richtet sich v. a. an:

- Kursleitende und Pädagogische Mitarbeitende im Bereich Alphabetisierung und Grundbildung (Weiterbildung)
- Deutsch-LehrerInnen der Sekundarstufe I (Hauptschule, ab Kl. 5) und II

(Berufsschule, BEJ, BVJ) sowie in Maßnahmen des Übergangssystems Schule – Beruf

- Sozialarbeiter/Sozialpädagogen, Diplom-Pädagogen, Psychologen oder Soziologen, unter deren Adressaten sich auch funktionale Analphabeten befinden.

Zugangsvoraussetzungen sind ein akademischer Abschluss in einem pädagogischen (z. B. Lehramt), psychologischen oder sozialpädagogischen Studium oder angrenzenden Gebieten und ein Jahr Berufserfahrung. Diese berufliche Praxiserfahrung ist für das Absolvieren des Studiengangs unabdingbar, weil die Problematik der Lernenden anders kaum vermittelt werden kann.

Informationen: www.ph-weingarten.de

„Die Volkshochschule – Bildung in öffentlicher Verantwortung“

Die Mitgliederversammlung des DVV hat am 2. März 2011 ihre neue Standortbestimmung verabschiedet. Im Rahmen der Aufgaben als kommunales Weiterbildungszentrum wurde betont: „Profession und Professionalität sind zentrale Ansprüche der Volkshochschulen an sich selbst. Hoch qualifizierte und professionelle Fachkräfte machen die Institution leistungsfähig und innovationsfreudig.“

Typisch für die Personalstruktur der vhs ist der begrenzte Stamm an hauptberuflichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern und die demgegenüber große Zahl freiberuflicher Lehrkräfte.

Die *freiberuflichen Lehrkräfte* geben der vhs ihr Gesicht und verankern sie mitten in der Gesellschaft. Sie bringen Erfahrungen aus ihrem Hauptberuf sowie eigene Kompetenz und Problemnähe in die vhs-Arbeit ein. Die vhs bietet ihnen die für ihre Lehrtätigkeit notwendige Professionalität in Form von Fort-

bildung und Beratung an. Nur mit dem Engagement der freiberuflichen Lehrkräfte und ihrer Nähe zur Teilnehmerenschaft ist das flächendeckende Weiterbildungsangebot der Volkshochschulen kostengünstig zu realisieren. Das Honorar wird i. d. R. weder der Ausbildung noch der Leistung der Lehrkräfte gerecht.

Prekär kann die Lage jener freiberuflich Tätigen werden, die von den Honoraren einen großen Teil ihres Lebensunterhalts bestreiten müssen. Diese Situation kann nur durch politische Entscheidungen, verbunden mit einer besseren öffentlichen Förderung der Volkshochschulen, entschärft werden.

Volkshochschulen werden von *hauptberuflichen Fachkräften* professionell gemanagt und gesteuert. Hauptberufliche pädagogische Mitarbeiter/innen haben i. d. R. eine einschlägige pädagogische oder fachspezifische Universitätsausbildung. Der Schwerpunkt ihrer Tätigkeit liegt in der Programmentwicklung, in der Gewinnung und Fortbildung von Lehrkräften, in der Beratung, in Bedarfsrecherchen und im Marketing sowie im Aufbau von Kooperationen, etwa mit kommunalen Bildungs- und Kultureinrichtungen.

Verwaltungsfachleute mit unterschiedlicher beruflicher Qualifikation ermöglichen und unterstützen das pädagogische Geschehen und sichern die organisatorischen Abläufe sowie den Kundenservice, der zunehmend auch die Programmberatung umfasst. Ihre Identifikation mit der Weiterbildung macht ihre Arbeit für die Volkshochschulen besonders wertvoll.

Regelmäßige Fortbildung gehört zum Selbstverständnis des hauptberuflichen Personals und ist fester Bestandteil ihrer Arbeit.

Insgesamt umfasst das Personal der vhsen über 7.000 hauptberufliche MitarbeiterInnen und über 190.000 nebenberufliche Lehrkräfte aus vielen Berufen und verschiedensten Kreisen der Bevölkerung. Bei den Hauptberuflichen ma-

chen die pädagogischen Fachkräfte nicht ganz die Hälfte aus, die Verwaltungskräfte etwas mehr als die Hälfte. Der Anteil von Frauen an der Leitung beträgt rund 40 Prozent, im pädagogischen Bereich über 55 Prozent, in der Verwaltung mehr als 80 Prozent, bei den freiberuflichen Lehrkräften fast 65 Prozent.

Quelle: www.dvv-vhs.de

Weimarer Aufruf für Mindestlohn in der Weiterbildung

Die Durchsetzung eines Mindestlohns ist ein wesentlicher Schritt zur Professionalisierung in der Erwachsenenbildung. Die finanzielle Absicherung der Beschäftigten bildet eine Voraussetzung für angemessene Arbeitsbedingungen, Ausbildung und entsprechende Weiterbildung. Deshalb setzen die Gewerkschaften GEW und verdi hier einen Schwerpunkt ihrer professionspolitischen Arbeit.

Im Oktober 2010 lehnte die Ministerin für Arbeit und Soziales eine Allgemeinverbindlichkeitserklärung des Branchentarifvertrages Weiterbildung mit der Begründung von „mangelndem öffentlichen Interesse“ ab. Betroffen sind sozialversicherungspflichtig Beschäftigte der Branche. Dabei handelt es sich z. B. um Lehrer oder Handwerksmeister, die Arbeitslose und Jugendliche unterrichten. GEW und verdi sowie der Bundesverband der Träger beruflicher Bildung hatten sich 2009 auf Mindestlöhne verständigt. Diese sahen für pädagogisch tätige Beschäftigte Stundenlöhne von 12,28 € West bzw. 10,93 € Ost und für Verwaltungsmitarbeiter 10,71 € West bzw. 9,53 € Ost vor. Nach einer Allgemeinverbindlichkeitserklärung hätten auch tarifungebundene Arbeitgeber der Branche diese Mindestlöhne zahlen müssen. Die Voraussetzungen für einen branchenweiten Mindestlohn hatte die große Koalition

Anfang 2009 geschaffen. Damals war die Branche in das Entsendegesetz aufgenommen worden.

Die aus der Ablehnung resultierende Empörung bei Betroffenen und Fachleuten führte zum „Weimarer Aufruf“, der von über 8.000 Personen mit ihrer Unterschrift unterstützt wurde, darunter auch die gesamte SPD-Bundestagsfraktion und prominente VertreterInnen von Grünen und Linken.

Weimarer Aufruf Für einen Mindestlohn in der Weiterbildung

Die Unterzeichnerinnen und Unterzeichner des Weimarer Aufrufs für Mindestlohn in der Weiterbildung kritisieren scharf die Entscheidung der Ministerin für Arbeit und Soziales, Ursula von der Leyen, den bestehenden Branchentarifvertrag Weiterbildung nicht für allgemeinverbindlich zu erklären.

Besonders empört sind wir über die Begründung, dass es dafür kein öffentliches Interesse gäbe.

Für die ca. 25.000 Beschäftigten in diesem Segment der Weiterbildung wird es nun keinen Mindestlohn geben. Die Weiterbildung bleibt so ein Tummelplatz unseriöser Anbieter.

Gute Bildung braucht Qualität und Qualität hat ihren Preis.

Es kann nicht sein, dass WeiterbildnerInnen Kurse für Erwerbslose geben und selbst oft nur am Existenzminimum leben.

Die Unterzeichnerinnen und Unterzeichner fordern Ministerin von der Leyen nachdrücklich auf, ihre Entscheidung zu revidieren und dafür zu sorgen, dass WeiterbildnerInnen zukünftig den vereinbarten Mindestlohn erhalten.

Weimar, den 6. November 2010

Quelle: www.gew.de (pf)

Berichte

Bildungsberatung als Dienstleistung in der Erwachsenenbildung

Die Fachtagung im Rahmen des von der EU geförderten Projektes *ProBerat* am 15. Februar 2011 an der Volkshochschule Leipzig hat mehr als 100 Interessierte aus ganz Deutschland angezogen.

Von der Projektleiterin Angelika Me-de, Thüringer VHS-Verband, wurde das zu Ende gehende Projekt *ProBerat* vorgestellt. Ziel war es, die Qualitätsentwicklung des Bildungsberatungsangebotes an Erwachsenenbildungsinstitutionen zu unterstützen. Als konkretes Ergebnis des Projektes konnte sie ein Handbuch präsentieren, das Anregungen und Hinweise für die Einführung und Verbesserung von Bildungsberatungsleistungen an Erwachsenenbildungseinrichtungen gibt.

Prof. Dr. Klaus Meisel, Managementdirektor der Münchner vhs, erläuterte, dass im Laufe des Projekts dialogisch Wege und Hinweise mit dem Ziel entwickelt wurden, die Professionalitätsentwicklung in der Beratung zu fördern, die Meisel als einen zentralen Punkt für die Qualität der Bildungsberatung ausmacht.

In drei Workshops konnten sich die Teilnehmenden über spezielle Aspekte der Bildungsberatung informieren. Ein Workshop befasste sich mit dem „Kundenbezug“ in der Beratung. Im Workshop „Das Gelungene in der Beratungspraxis“ haben die Teilnehmenden die Adressatenperspektive eingenommen, um deren Anforderungen an die Bildungsberatung zu diskutieren. Aufgezeigt wurde dies anhand des Lernwegs in der Beratung – mit dem Ziel, selbstver-

antwortlich Entscheidungen treffen zu können. In einem weiteren Workshop wurden zu drei Beratungsformen: informative Beratung, situative Beratung und biografieorientierte Beratung, die jeweils notwendigen Kompetenzen erarbeitet.

Das Handbuch steht als Download zur Verfügung: www.bildungsberatung-weiterbildung.de/61.html.

Willi Zierer

Bundespräsident Christian Wulff bei der Eröffnung des XIII. Deutschen Volkshochschultages am 12.05.2011 Berlin

„Es gibt unsterbliche Merksätze in unserem deutschen Sprichwortschatz, die zwar uralte sind, aber trotzdem nicht unbedingt wahr sein müssen. Zu diesen Sätzen gehört der jedem bekannte Spruch: ‚Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr.‘

Oft wird und wurde er benutzt, um Kindern kräftig einzubläuen, wie wichtig die Schule ist, wie wichtig das Lernen in frühen Jahren ist – und wie unwiederholbar die Chance ist, die man in Kindheit und Jugend hat, für das Leben zu lernen.

Als Mahn- und Warnsatz mag der Spruch auch immer noch eine gewisse Berechtigung haben. Alles, was Kinder und Jugendliche motiviert zu lernen und sich anzustrengen, um im Leben gute Chancen zu haben, ist erst einmal nicht schlecht. Aber wenn dieser Satz ‚Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr‘ dazu dient, den Menschen später die Hoffnung zu nehmen, sich noch einmal weiterzubilden, dann sollten wir ihn möglichst schnell und gründlich vergessen.

Es stimmt zwar, dass das junge Gehirn am aufnahmefähigsten ist und dass wir vermutlich nie mehr so schnell (...) lernen wie in unseren jungen Jahren. Wir machen dort in der Tat die prägendsten und uns ein Leben lang begleitenden Erfahrungen. Und wir sammeln dort auch

das meiste von dem Wissen, das uns im Leben trägt und weiterhilft.

Aber die Gehirnforschung und die Lernforschung zeigen längst, dass auch später noch ein intensives und fruchtbares Lernen möglich ist. Sie zeigen sogar, dass wir, wenn wir als Erwachsene besser Wichtiges von Unwichtigem unterscheiden können und Nützlichem von Nutzlosem, dass wir dann möglicherweise zielorientierter und vor allem noch motivierter lernen können als in jungen Jahren.

Dass das tatsächlich so ist, das zeigen aber nicht nur die Ergebnisse neuerer Forschungen, das zeigt seit Langem in unserem Land der große Erfolg der Volkshochschulen.

Die Volkshochschulen beweisen buchstäblich tagtäglich in ihren Hunderten von Einrichtungen mit ihren Tausenden von Lehrenden und Lernenden, dass Bildung im Leben nie aufhört. Nie aufhören muss und nicht aufhören darf.

Die Volkshochschulen sind tagtäglich der lebendige Beweis dafür, dass alle Menschen, welchen Schulabschlusses, welcher Herkunft, welcher Überzeugung und welchen Alters auch immer, einen Hunger nach Bildung haben. Nach Weiterbildung und nach Fortbildung, nach sprachlicher, kreativer, sozialer Kompetenz, nach Bildung der Persönlichkeit.

Volkshochschulen sind (...) der (...) Beweis dafür, dass Menschen gerne lernen, dass sie freiwillig Anstrengungen auf sich nehmen, um ein Stück weiterzukommen – im Beruf, in wissenschaftlicher Erkenntnis, in kultureller Erfahrung, im lebenspraktischen Wissen. Niemand wird zur Volkshochschule gezwungen. Ohne Schulpflicht, ohne Lernzwang tun die Menschen aus freien Stücken etwas für sich.

Volkshochschulen sind schließlich (...) der (...) Beweis dafür, dass diejenige Bildung die beste ist, die sich an den Bedürfnissen der Menschen orientiert. Volkshochschulen sind selber ständig lernende

Systeme, die sich immerzu weiterentwickeln. Sie sind ein Beispiel dafür, wie Angebot und Nachfrage aufeinander reagieren, weil sie sensibel registrieren, wie Wünsche und Erwartungen an Bildung sich verändern, wie Menschen selber sich verändern in ihren Lebensplanungen und in ihren Lebensorientierungen.

Kurz: Volkshochschulen sind auf der Höhe der Zeit, weil sie ganz nahe bei den Bildungswünschen der Menschen sind.

Dass Volkshochschulen in einem ständigen Prozess der Neuorientierung sind, dafür ist auch der Volkshochschultag immer wieder Beispiel. Hier werden Erfahrungen ausgetauscht, (...) neue gesellschaftliche Strömungen untereinander diskutiert, hier werden Konzepte miteinander besprochen, hier werden gemeinsame Ziele erörtert und beschlossen.

Der Volkshochschultag ist so ein gesellschaftliches Laboratorium ganz eigener Art. Hier wird nicht abgehoben und abstrakt geplant, hier werden vielmehr die konkreten und ganz alltäglichen Erfahrungen aus den Schulen der ganzen Republik auf den Tisch gelegt und miteinander verglichen. Hier wird konkret und zielorientiert darüber gesprochen, wie man den Bildungsbedürfnissen der Menschen und den Bildungserfordernissen der Gesellschaft von heute am besten entsprechen kann.

Weil das so ist, darum kann man ohne Abstriche sagen: Die Volkshochschulen und der Volkshochschultag machen sich um unser Gemeinwesen hochverdient. Und dafür sage ich meinen herzlichsten Dank.

Ich will das an einigen Punkten verdeutlichen, denn auch ein Dank sollte ja möglichst konkret sein. Erster Punkt: Volkshochschulen sind Schulen der Demokratie. Das belegt schon ihre Geschichte. Es war in der ersten deutschen Demokratie, in der Weimarer Republik, als die Volkshochschulen ihre erste Gründerzeit

und ihre erste große Blüte erlebten. Demokratie und Volksbildung sind Zwillinge, und zwar vor allem aus zwei Gründen.

Erstens: In der Demokratie gelten nicht Herkunft oder Klassenzugehörigkeit, sondern in der Demokratie soll jeder nach seinen Fähigkeiten und seinen Bedürfnissen die Möglichkeit der Teilnahme am gesellschaftlichen Leben haben, an der Partizipation, wie man fachlich sagt, und das heißt: Jedermann soll Zugang zur Bildung bekommen. Und jedermann soll auch – unabhängig von seinem Schul- oder Ausbildungsabschluss – die Möglichkeit haben, sich weiterzubilden und weiterzuentwickeln.

Und zweitens: Die Demokratie braucht den mündigen Bürger, und das heißt: Den gebildeten, den informierten, den aufgeklärten Bürger, der sich ein eigenes Urteil bilden, der sich, wie es Kant so gültig formuliert hat, seines eigenen Verstandes bedienen kann. Für Weiter- und Fortbildung in diesem umfassendsten Sinne stehen die Volkshochschulen. Sie vermitteln nicht nur Wissen und Inhalte, sie vermitteln auch ein soziales und politisches Verantwortungsbewusstsein.

Sie selber (...) zeigen ja mit ihrem Angebot: Dieses Gemeinwesen, diese Demokratie stellt Einrichtungen zur Verfügung, die dem Einzelnen helfen, sich zu entwickeln und einen Platz in der Gesellschaft zu finden. Also ist dieses Gemeinwesen auch auf die Mithilfe und das Mitdenken, die Sorge und das Engagement der Einzelnen angewiesen, damit es selber Bestand hat und sich selber zum Nutzen aller weiterentwickeln kann.

Auch hier ganz kurz: Lebendige Volkshochschulen sind Zeichen lebendiger und gelebter Demokratie.

Ein zweiter Punkt: Volkshochschulen sind Schulen der Nähe. Sie sind Schulen der Kommune, sie versammeln die, die beieinander wohnen und miteinander leben. Deswegen sind sie lebendi-

ge Impulsgeber auch für das Leben einer Gemeinde, eines Bezirks, eines Stadtteils. An ihnen darf nicht zuerst gespart werden. Es ist in Ordnung, dass die Volkshochschulen zum Teil durch ihre Einnahmen leben – und es ist auch in Ordnung, dass die Menschen dafür zahlen, dass sie die auf sie zugeschnittenen Angebote wahrnehmen.

Aber die Kosten für die einzelnen Teilnehmer dürfen nicht so hoch werden, dass sich viele den Besuch von Kursen nicht mehr leisten können. Volkshochschulen können Projektförderung gut gebrauchen. Die ist wichtig und hilfreich. Befristete Projektförderung kann vieles in Bewegung setzen. Aber sie brauchen auch eine sichere und nachhaltige Finanzierung, die längerfristige Planung ermöglicht und längerfristige Bestandssicherung gewährleistet.

Als Schulen der Nähe und der Begegnung, als Schulen der Kommune in einem ganz besonderen Sinn, dürfen Volkshochschulen nicht zur Segregation beitragen. Gerade in den Kursen der Volkshochschule sind Begegnungen der unterschiedlichen Milieus und der unterschiedlichen Schichten möglich. Das macht ihren Charakter aus und das soll auch in Zukunft so bleiben.

Kurz: Volkshochschulen sind Schulen der Nähe, in ihnen soll sich das ganze Gemeinwesen wiederfinden können. Ihre Gemeinwohlorientierung muss immer wieder ins Bewusstsein gerückt werden.

Ein Drittes (...): Volkshochschulen sind Schulen der Integration. Die Sprachkurse sind sicher ein zentrales Bildungsangebot. Nicht nur die Fremdsprachen, sondern gerade eben auch Deutschkurse für Ausländer und Migranten sind hier zentral wichtig.

Aber es geht beim Thema Integration über das Spracherlernen hinaus. In den Kursen zu Musik und Kunst, zu den Bereichen des naturwissenschaftlichen Wis-

sen, gerade aber auch in den Projekten und Kursen zu Geschichte, Gesellschaft und Politik wächst hier Tag für Tag Integration, wächst hier Tag für Tag eine Gesellschaft aus den verschiedenen Herkünften zusammen.

Nicht zuletzt ist an den Volkshochschulen eine Auseinandersetzung über Religion, über Glaube und auch über politische Überzeugungen und Ziele notwendig. Integration ist kein Kaffeeklatsch und sie kommt nicht von selbst. Zu ihr gehören auch Wissen, Kenntnis vom anderen, zu ihr gehören Auseinandersetzungen und zu ihr gehören Dialog und Diskussion.

Dialog und Diskussion, die nicht den akademischen Zirkeln und den Fachkonferenzen in klimatisierten Tagungshotels überlassen werden dürfen. Sie müssen im Alltag stattfinden, zwischen genau den Menschen, die sich auch morgen (...) auf der Straße begegnen und in einer Stadt miteinander wohnen. Volkshochschulen sind ein guter Ort dafür.

(...) Volkshochschulen sind Schulen der Integration. In ihnen kommt zusammen, was zusammengehört: im gemeinsamen Lernen voneinander und miteinander, in Diskussion und Dialog.

Und ein letzter Punkt, der mir ganz wichtig ist: Volkshochschulen sind Schulen für das ganze Leben. Das gilt in zweierlei Hinsicht. Zunächst: Es sind Schulen, in denen Bildung ganz weit und umfassend begriffen wird. Es geht nicht nur um Wissen und Können, es geht auch um Lebenserfahrung und Lebensgestaltung, um Selbstreflexion, um soziale und familiäre Verantwortung, um Kreativität, um kulturelle Erlebnisfähigkeit und kulturelles Ausdrucksvermögen, um geschichtliches Bewusstsein und politische Aufklärung. Bildung an Volkshochschulen hat den ganzen Menschen im Blick.

Und dann: Schulen für das ganze Leben, das meint auch: Für die Volkshoch-

schule ist man nie zu alt. Alle werden älter, aber die Welt bleibt nicht stehen. Sie entwickelt sich Tag für Tag rasend weiter. Das Wissen und die Fertigkeiten, mit denen wir das Leben meistern, haben wir nicht mehr ein für alle Mal. Je älter unsere Gesellschaft wird, je mehr alte Menschen unser Gemeinwesen prägen, umso wichtiger wird es sein, dass sie die Möglichkeit haben, sich weiterzubilden.

Es gibt ja viele Dinge und Fertigkeiten, die Hänchen gar nicht lernen konnte, weil es sie früher oder noch vor Kurzem schlicht nicht gab. Hans ist heute sogar darauf angewiesen, das lernen zu können, was Hänchen sich vielleicht nicht einmal vorstellen konnte. Lernen im Alter, Weiterlernen, noch einmal neue Orientierung finden, mit der Zeit mitgehen können: Das sind Möglichkeiten, die die Volkshochschule bietet und die sie heute mehr denn je bieten muss.

Ich bin sehr dankbar dafür, dass die Volkshochschulen gerade das bieten: einen Ort, an dem die Generationen zusammenkommen können. Es gibt im Übrigen immer auch Dinge, die die Jungen von den Alten lernen können. Es gibt ein bestimmtes Lebenswissen, es gibt bestimmte Orientierung und ja, auch Weisheit, die veralten nicht.

Noch einmal kurz: Volkshochschulen sind Schulen für das ganze Leben. Hier werden alle menschlichen Fähigkeiten gefördert und hier ist niemand zu alt.

Sie haben noch viel zu tun, deswegen will ich hier schließen. Ich möchte Ihnen aber noch einmal sagen, wie sehr ich Ihre Arbeit schätze, wie sehr ich das schätze, was Sie für unser Land, für Ihre Städte und für jeden einzelnen tun, der zur Volkshochschule geht. Haben Sie vielen Dank für das alles und gehen Sie von diesem Volkshochschultag gestärkt und neu motiviert an Ihre wichtige, anspruchsvolle aber sicher auch sehr erfüllende Arbeit.“

„Krise Lernen“

Das Online-Magazin des Netzwerks Gesellschaftsethik hat in seiner Ausgabe 2/2011 das Thema „Krise lernen“ aufgegriffen. Einleitend wird ausgeführt:

„Es gehört zu den Annahmen über Lernen, dass es durch Probleme, durch Schwierigkeiten, durch Krisen angestoßen und ausgelöst wird. Lernen findet dann statt, wenn Routinen nicht mehr greifen, wenn man mit dem Hergebrachten nicht mehr auskommt und also Neues ansteht.“

Zu erwarten wäre, dass grundlegende gesellschaftliche Umbrüche vielfältige Lernanlässe liefern, weil alte Interpretationen fragwürdig werden und nicht mehr greifen. Die Finanzkrise hat gezeigt, dass Mythen über die unerschütterlich Stabilität, hohe Effizienz und resultierende Unveränderbarkeit der gegenwärtigen Gesellschaftsordnung zerbrechen.

Die Krise hat gezeigt, dass der Kapitalismus keineswegs so stabil und zugleich effizient ist, wie von der herrschenden Wirtschaftswissenschaft stets behauptet. Vielmehr hat der Zusammenbruch der Finanzmärkte die Verletzlichkeit der internationalen Geldströme deutlich gemacht. Und damit wurden auch die Gebrauchswertproduktion und der Ressourceneinsatz getroffen. Die Finanzkrise schlägt durch auf die Realökonomie.

Die Krise hat gezeigt, dass das scheinbar Illusionäre möglich ist. Es wurden unvorstellbare Summen aus den Staatskassen mobilisiert, um den privaten Reichtum zu sichern. Die Behauptung,

es sei kein Geld da und die Forderungen nach Mittelerhöhung für Gesundheit, Bildung und Umwelt könnten deshalb nicht realisiert werden, ist nun endgültig ungläubwürdig.

Die Krise hat gezeigt, dass Erwerbslosigkeit nur durch Arbeitszeitverkürzung – und sei es in Form von Kurzarbeit – gemildert werden kann. Der langfristige Trend der Senkung des Arbeitsvolumens wird durch die Meldungen der Senkung der Arbeitslosenzahlen nur verschleiert. Teilzeitarbeit und Minijobs haben enorm zugenommen und verändern auch langfristig die Strategien des Arbeitseinsatzes.“

Die Ausgabe präsentiert:

- Friedhelm Hengsbach: Moral an die Börse bringen
- Karl Georg Zinn: Vollbeschäftigung durch Wachstum ist obsolet
- Peter Faulstich: Krise und Verwerfungen zwischen Arbeiten und Lernen
- Dieter Gnahn: Aufklärung statt Worthülsen
- Peter Schulz-Oberschelp: Spielball von Politik und Wirtschaft
- Peter Dunkel/Ulrike Langer: Fachkräftemangel – Weiterbildung in der Krise
- Arbeitsgemeinschaft Deutscher Bildungsstätten: Wirtschaft(en) in gesellschaftlicher Verantwortung
- Wissenschaftlicher Beraterkreis von IG Metall und ver.di: Bildung in der Krise – weder innovativ noch gerecht.

Quelle: www.denk-doch-mal.de

Rezensionen

Patrick Bahners (2011): Die Panikmacher – Die deutsche Angst vor dem Islam. Eine Streitschrift, München: C.H. Beck, 320 S.

Dass es in Deutschland ein Feindbild Islam gibt, dass dies massive Auswirkungen auf die Integration muslimischer Bürger hat, dass sich hier möglicher Weise – wie etwa Micha Brumlik befürchtet – ähnlich dem Antisemitismus des späten 19. Jahrhunderts ein deutschnationaler Gemeinschaftsgeist gegen Überfremdung und kulturell-religiöse, parasitäre Fremdkörper im deutschen Volk aufbaut, ist eine Erkenntnis, die im politischen Diskurs kaum zählt. Zwar belegen dies einschlägige fachliche Studien wie Wilhelm Heitmeyers „Deutsche Zustände“ (Folge 9, 2010) oder Achim Bühls eher historisch orientierte Arbeit „Islamfeindlichkeit in Deutschland“ (2010). Doch in der Öffentlichkeit wird dem meist entgegengehalten, Islamkritik sei das Gebot der Stunde. Im Namen von Aufklärung, Demokratie und Menschenrechten müsse man der schleichenden Islamisierung offensiv begegnen.

Dabei kommt es zu seltsamen politischen Seitenverschiebungen. Christdemokratische Kreise goutieren Positionen der Deutschtürkin Seyran Ateş, die in einer Streitschrift erklärt, „warum der Islam eine sexuelle Revolution braucht“ (2009, TB-Ausgabe 2011 bei Ullstein). Der rheinische Präses und Ratsvorsitzende der Evangelischen Kirche in Deutschland, Nikolaus Schneider, geht auf Distanz zum Islam, da dieser „von Aufklärung und Religionskritik kaum irritiert in unserer Gesellschaft auftritt“. Schneider erklärt in seinem Jahresbericht

an die Synode der rheinischen Landeskirche außerdem, man müsse über eine islamische Aufklärung nachdenken. Als progressiv bekannte Zeitgenossen wie Alice Schwarzer, Ralph Giordano oder Henryk M. Broder stoßen ebenfalls ins antiislamische Horn und finden – gewollt oder ungewollt – Anschluss an eine neue rechte Bewegung, die Wahlforscher mit Bedenken sehen.

Erstaunlich, dass jetzt eine deutlich vernehmbare Stimme aus dem konservativen Lager das Feindbild Islam beim Namen nennt und eine entschiedene Zurückweisung des neuen Scharfmachertums vorträgt. Anfang des Jahres ist Patrick Bahners, Redakteur im Feuilleton der FAZ, mit seiner Streitschrift „Die Panikmacher“ hervorgetreten. Sie nimmt als Ausgangspunkt den Ausspruch des Bundespräsidenten vom 3. Oktober 2010: „Der Islam gehört inzwischen auch zu Deutschland“ – eine Feststellung, die, wie Bahners treffend bemerkt, von „einer Harmlosigkeit“ war, „die das Nichtssagende streifte.“ (7) Die Aussage hat bekanntlich nicht nur an den Stammischen, sondern auch in der politischen Klasse Widerspruch hervorgerufen – bis hin zum Innenminister Friedrich. Den Leitton der islamfeindlichen Debatte gab dabei Thilo Sarrazin mit seinem auf allen Medienkanälen bekannt gemachten deutschnationalen Bestseller ab.

„Sarrazins Kritik der Politik geht auf Ganze, beschwört eine revolutionäre Position herauf, indem sie als Sprachkritik auftritt, als Kritik der politischen Korrektheit.“ (35) Bahners sieht hier durchaus Parallelen zum Neo- und historischen Faschismus mit seinen paranoiden Vorstellungen von einem geburtenstarken, antideutschen Fremdvolk, das sich parallelgesellschaftlich in den Poren des Gemeinwesens festsetzt. Seine „Panikmacher“ sind auf weite Strecken eine Auseinandersetzung mit Sarrazin, dessen

das Buch er auch als „Futter für Rassisten“ (38) bezeichnet. Doch ist seine Streitschrift mehr als eine Sarrazin-Widerlegung, denn sie zeigt die Verflechtungen und Verzweigungen eines rassistisch aufgeladenen Diskurses, an dem viele Akteure – und nicht zu vergessen: Akteurinnen – mitwirken.

Der theoretische Gehalt der Schrift steht dabei im Titel: Es gibt in Deutschland eine Angst schürende Stimmungsmache gegenüber einer ‚fremden‘ Religion, es gibt ein verbreitetes, wirkmächtiges Feindbild. Das mag im Hinblick auf notwendige Klärungen von Rassismustheorie und -kritik wenig erscheinen, aber angesichts des gegenwärtigen Diskussionsstandes ist der minutiöse Nachweis dieses Tatbestandes ein wichtiger Schritt – und das gerade auch im Blick darauf, was sich in antirassistischen Kreisen tut: Da werden z. B. Pippi Langstrumpf oder Huckleberry Finn von Tabuwörtern gereinigt, rassistuskritische Breitseiten gegen „Zehn kleine Negerlein“ abgefeuert etc. Das ist – gegenüber dem, was Bahners als herrschenden Geist angreift – wirklich Kinderkram. Für die außerschulische Bildungsarbeit sind in den „Panikmachern“ zwei Dinge hervorzuheben:

Erstens: Das Buch ist eine Fundgrube von Stammtischparolen, mit denen sich Jugend- und Erwachsenenbildung seit der Entwicklung von Klaus-Peter Hufers Argumentationstraining auseinandersetzt. Für eine solche Auseinandersetzung kann man natürlich auch auf den Primärtext, auf Sarrazins „Deutschland schafft sich ab“, zurückgreifen (vgl. zu dessen Bedeutung für die Weiterbildung jetzt auch das „Journal für politische Bildung“ Nr. 1/11). Doch hat Bahners‘ Streitschrift den Vorzug, dass sie den Kontext, den Resonanzboden mit einbezieht. Das Schlimme an Sarrazin ist nicht, dass hier ein Autor gewagte integ-

rationspolitische Thesen zur Diskussion stellt, sondern dass er eine existierende Stimmungslage anfeuert und in einen verschärften Tonfall überführt. Mit Recht hat deshalb der SZ-Redakteur Thomas Steinfeld Sarrazin die Frage gestellt, was er eigentlich will. Worauf soll die ganze Klage hinauslaufen? Es ist dieselbe Frage, die vor rund 120 Jahren Theodor Mommsen seinem Kollegen Heinrich von Treitschke stellte, als der in einem Aufsatz zustimmend den Gemeinpruch „Die Juden sind unser Unglück“ aufgegriffen hatte (vgl. 304, 308).

Zweitens: Das Thema Biographie spielt bei Bahners eine spezielle Rolle. Er widmet ein eigenes Kapitel einer prominenten „Zeugin der Anklage“, nämlich der Publizistin Necla Kelek, die Sarrazin unterstützt und ihre eigene Biographie als Anklage gegen den Islam stilisiert hat. Solche Aussteigerliteratur hat eine lange Tradition, aber in der letzten Zeit hat sich ein Subgenre islamischer Autobiographien herausgebildet, in dem gerade (ex-)muslimische Autorinnen hervortreten. Die Beweisführung mit dem eigenen Lebenslauf bzw. seiner retrospektiven Interpretation bestätigt dabei Bedenken, die es auch in der Erwachsenenbildung gegenüber der biographischen Methode gibt (zum Problem des Einsatzes von Zeitzeugen in der Bildungsarbeit vgl. z. B. die Arbeiten von Friedhelm Boll). Das Problem besteht nicht allein in der Stilisierung und teils wohl auch Fingierung eines schweren persönlichen Schicksals, es stellt sich überhaupt die Frage, was persönliche Erfahrungen von mehr oder weniger erfolgreichen Ausnahmewandertinnen zur Erhellung des Integrationsproblems beitragen können.

Bahners‘ Buch bietet instruktive Fallstudien zu den Protagonisten und Protagonistinnen der neueren Islamkritik. Seine Vorgehensweise erinnert dabei an die mikrologische Methode, die Adorno als

kritisches Verfahren vorgeschlagen hat – ohne dass das Buch sich auf Klein- und Abseitigkeiten kaprizieren würde. Es zeigt, dass es eine politisch relevante, im Mainstream durchgesetzte Feindbildpflege gibt. Erstaunlich ist, dass ein FAZ-Journalist in dieser Frage so deutlich Stellung bezieht. Er versucht einen Konservatismus, der Sitte und Anstand hochhält, neu zu erfinden – ein Konservatismus übrigens, dem man im politischen Alltag kaum noch begegnet.

Johannes Schillo

Marion Fleige (2011): Lernkulturen in der öffentlichen Erwachsenenbildung. Theorieentwickelnde und empirische Betrachtungen am Beispiel evangelischer Träger, Münster: Waxmann, 254 S.

Untersuchungsfeld der vorliegenden Arbeit ist die von der evangelischen Kirche angestoßene Weiterbildung, ihre Ausprägungen in historischer Entwicklung und in „Lernkulturen“. Dazu gibt es in der Literatur zur Erwachsenenbildung – außer einigen Arbeiten im Umfeld von Wiltrud Gieseke, dem auch die Dissertation zuzurechnen ist – wenig, das über Selbstdarstellungen hinausgeht und empirische Analyse vorlegt.

Fleige fokussiert auf den Begriff „Lernkulturen“, den sie explizit von nur mikrodidaktischen Behandlungen des Lehr-/Lernprozesses abgrenzt (10). Sie unterscheidet Mikroebene (Lehren und Lernen, Nachfrage), Mesoebene (Angebotsplanung und -durchführung, Organisations- und Regionalentwicklung) und Makroebene (Programmplanung, Verbandsarbeit, Bildungssystemmodernisierung und Landeskulturen) (Kap. 2.2). Ziel ist, „den Lernkulturbegriff theoretisch zu entwickeln und im Rahmen einer qualitativen, explorativen und vorrangig fallbasierten Lernkulturanalyse zu überprüfen und zu erweitern“ (11).

Der Begriff „Lernkulturen“ wird systematisch zerlegt in vier „Lernkulturformen“ (Kap. 3.4): „Trägerkulturen“, „Zivilkulturen“, „Partizipationskulturen“ und „Verbandskulturen“. Diese Ebenen und Formen der Lernkulturen kann man insgesamt begreifen als „theorieentwickelnde Termini“, die als vorläufige Systematik nicht als geschlossenes Modell zu begreifen sind. Marion Fleige vermeidet damit, vorgegebene – sei es systemtheoretische, sei es machttheoretische – Konstrukte lediglich abzuarbeiten und Empirie nur als Illustration fertiger Kategorien abzuleiten. Insofern ist ihr Vorhaben erfahrungsoffen.

Die Darstellung erfolgt in drei Hauptteilen: I. Lernkulturen öffentlicher Erwachsenenbildung (29-87), II. Lernkulturen in der EEB (88-130) und III. Lernkulturanalysen (131-221). Untersucht wird die EEB im Land Brandenburg und in Berlin in fünf Fallanalysen: 1. Fortbildungen beim AKD und bei der EAE; 2. Landkreis Oberprignitz-Ruppin/KK Wittstock-Ruppin; 3. Kreisfreie Stadt Frankfurt/Oder/KK an Oder und Spree; 4. Stadt Fürstenwalde und Landkreis Oder-Spree/KK Fürstenwalde – Strausberg; 5. Landkreis Potsdam-Mittelmark/Diakonische Werk Potsdam.

Schon bei Durchsicht des Inhaltsverzeichnisses fällt ein bürokratischer Abkürzungsfimmel auf, der nicht der Arbeit anzulasten ist, sondern Ausdruck der Zersplittertheit des Feldes ist. Die Vielfalt der Träger, Einrichtungen und Programm verführt dazu verwaltungstechnische Untergliederungen zu bezeichnen. Die einzelnen Fallbeispiele dagegen sind klar und nachvollziehbar.

Abschließend fragt Marion Fleige nach Verallgemeinerungsmöglichkeiten auf den Ebenen Institutionen, Region, Träger und Beziehungen zwischen den Lernkulturformen. Sie sieht institutionell in der Vielfalt der Arbeitsstellen einen

Ansatz, „eine ausreichende Nachfragen zu aktivieren und die Zivilgesellschaft vielfältig zu bereichern“ (215). Regional gibt es – erwartungsgemäß – deutliche Unterschiede zwischen den Beispielfällen in Berlin und Brandenburg. Trägerbezogen setzt sich dies um im Stellenwert der Erwachsenenbildung für den Nutzen für die übergeordnete Organisation.

Die „Balance der vier Lernkulturformen“ wird – so Fleige – durch deren Zusammenwirken hergestellt. Die Trägerkulturen wirken als Steuerungsvorgaben über ihre Werte und Normen. Die Zivilkulturen erfüllen die Aufgabe der gesellschaftlichen Mitgestaltung. Die Partizipationskulturen ermöglichen zielgruppenbezogene Zugänge der Teilnahme und Teilhabe, sowie der Selbstgestaltung. Die Verbandskulturen öffnen die Beziehung zum gesamten Feld der „öffentlichen“ Erwachsenenbildung.

Allerdings bleibt gerade der Begriff der „Öffentlichkeit“ merkwürdig unbestimmt. Es geht m. E. um ein Weiterbildungsfeld, das deutlich auch partikularen Interessen der Kirche als Träger dient. Inwieweit das Feld geöffnet werden kann für „öffentliche“ Interessen, ist selbst wieder von den traditionellen, historisch entwickelten und den aktuellen Ausprägungen der Lernkulturen abhängig. Jedenfalls reibt man sich daran, wenn EEB umstandslos als „öffentlich“ bezeichnet wird.

Genau dies ist ein zukünftig spannendes Thema, das Marion Fleige abschließend selbst benennt: Als Perspektiven für zukünftige Lernkulturanalysen wird angeführt: Übergänge zwischen Lernkulturen und -prozessen; vergleichende Untersuchung in unterschiedlichen Institutionalisierungsformen; Verallgemeinerung und Übertragung des Lernkulturmodells; Wirkungsanalysen zur Verschränkung von Lernkulturen und Steuerung (220). Damit wird weitere

empirische Forschung angestoßen und nicht fertige Ergebnisse festgelegt. Besonders das Verhältnis von Öffentlichkeit und Partialinteresse würde mich interessieren.

Peter Faulstich

Johannes Angermüller, Silke van Dyk (2010) (Hrsg.): Diskursanalyse meets Gouvernementalitätsforschung. Perspektiven auf das Verhältnis von Subjekt, Sprache, Macht und Wissen, Campus Verlag: Frankfurt/Main, 341 S.

Das Interesse am Werk Michel Foucaults hat in den letzten Jahren – auch im Feld der Erwachsenenbildung – an Bedeutung gewonnen. Insbesondere mit der Rezeption seiner Arbeiten zur Diskurstheorie sowie zur Gouvernementalität hat sich eine Forschungsrichtung entwickelt, innerhalb derer Arbeiten entstanden sind, die sich des Foucaultschen „Werkzeugkastens“ auf unterschiedliche Art bedienen und zur Analyse von Macht-Wissen-Strukturen an seine Überlegungen anknüpfen.

Der von Angermüller und van Dyk herausgegebene Sammelband vereint zwölf Beiträge und eröffnet damit einen Überblick über verschiedene Perspektiven auf das Verhältnis von Subjekt, Sprache, Macht und Wissen. Ein besonderes Augenmerk liegt dabei auf der Analyse von Brüchen und Diskontinuitäten in hegemonialen Ordnungen.

Die unterschiedlichen Disziplinen entstammenden und im Feld der Diskurs- und Gouvernementalitätsforschung ausgewiesenen Autor/innen fokussieren je unterschiedliche thematische, theoretische und methodische Zugänge. Auch wenn die Beiträge nicht explizit thematisch gegliedert sind und relativ unverbunden nebeneinander zu stehen scheinen, lässt sich doch folgende Struktur ausmachen: In einem ersten, einführenden Teil greifen Bröckling/Krasmann

die konzeptuelle Vielfalt von Diskursanalyse und Gouvernementalitätsforschung auf, wenn sie diese weniger als Forschungsprogramm denn als Forschungsperspektive identifizieren. Als Forschungsprogramme hingegen lassen sich die Perspektiven von Angermüller und Keller beschreiben. Während Angermüller ein diskursanalytisches Forschungsprogramm nach dem Strukturalismus erarbeitet, plädiert Keller für eine wissenssoziologisch begründete Diskursanalyse.

Die im zweiten Teil dargestellten Analysen geben einen Einblick in die methodische und thematische Bandbreite, welche die Forschungsperspektive eröffnen kann. Das forschungsmethodische Spektrum erstreckt sich einerseits von quantitativ-lexikometrischen Verfahren und qualitativen Mikroverfahren der Textanalyse (Mattisek) über ethnographische Zugänge (Ott/Wrana) bis zu Verfahren der äußerungstheoretischen Diskursanalyse (Maeße). Ebenso vielfältig wie die methodischen Zugänge erweisen sich die thematischen Analyseschwerpunkte: Sie reichen von der biopolitischen Regierbarmachung des Lebens (Maasen) über das Thema Alter(n) (Denninger/van Dyk/Lessenich/Richter) bis hin zum Feld der Beratung (Traue).

Abgeschlossen wird der Band mit drei Beiträgen, die sich mit der Frage der Subjektivität in Macht-Wissen-Formationen beschäftigen. Bührmann/Schneider gehen auf die Verschränktheit von Praktiken ein und argumentieren für eine sozialwissenschaftliche Dispositivanalyse als Forschungsprogramm. Graefe diskutiert die Frage, wie subjektiver Eigensinn hegemoniale Regeln verändern kann. Dieser Frage gehen auch Alkemeyer/Villanach, um Macht-Wissen-Subjekt-Formationen analysierbar und verstehbar zu machen.

Die einzelnen Beiträge zeigen Wege auf, Diskurs- und Gouvernementalitäts-

forschung fruchtbar miteinander zu verbinden und forschungspraktisch greifbar zu machen. Für Neulinge auf diesem Forschungsgebiet erweist sich der Sammelband allerdings als nur bedingt geeignet, werden doch die konzeptionellen Grundlagen von Diskurs- und Gouvernementalitätsbegriff als bekannt vorausgesetzt. Den Anspruch, eine einführende Lektüre bereitzustellen, verfolgt das Buch aber auch gar nicht – vielmehr geht es darum, die Pluralität der Perspektiven bzw. Zugänge darzustellen. Genau hierin liegt die Stärke des Bandes: er zeigt die Vielfalt der theoretischen Konzeptualisierungen und methodischen Umsetzungen sowie die Anschlussmöglichkeiten auf. Nach „Rezepten“ für die Konzeption und Durchführung von eigenen Analysen – sofern es diese überhaupt geben kann – wird man vergeblich suchen, vielmehr überzeugt die Zusammenstellung der Beiträge gerade durch ihre Vielfalt und kann so als anregendes Potential für eigene Forschungsvorhaben gelesen werden.

Hannah Rosenberg

Josef Schrader, Reinhard Hohmann, Stefanie Hartz (2010) (Hrsg.): Mediengestützte Fallarbeit, Konzepte, Erfahrungen und Befunde zur Kompetenzentwicklung von Erwachsenenbildnern, Bielefeld, 306 S.

Die professionelle Kompetenz der Lehrenden in der Erwachsenenbildung, seit Jahrzehnten diskutiert, gerät erneut ins Blickfeld, seit nach der Organisationsqualität inzwischen auch Angebotsqualität und Lernerfolge wieder stärker fokussiert werden: Hier kommt den Lehrpersonen die Schlüsselrolle zu. Das dokumentierte BMBF-Projekt entwickelt ein Fortbildungsmodell, das auf die Entwicklung einer bisher nicht explizit thematisierten Kompetenz abzielt, deren Bedeutung für die Qualität der Lehre

nachvollziehbar heraus gearbeitet wird: Die Fähigkeit zur angemessenen Analyse von Lehr-Lern-Situationen. Sie wird als wichtige Brücke zwischen Wissen und Handeln beschrieben, wenn sie sowohl unterschiedliche Perspektiven der handelnden Akteure als auch wissenschaftliche Konzepte einbezieht. Die vierteilige Dokumentation von Projektentwicklung und -ergebnissen zeichnet sich durch umfassende Berücksichtigung relevanter Theorien und empirischer Befunde für die jeweiligen anstehenden fachlichen und methodischen Entscheidungen aus. Durch die wechselseitigen Verweise entstehen bisweilen Redundanzen, die dem Leser jedoch guten Einstieg in alle Kapitel bieten.

Der Anspruch des Projekts, „anwendungsbezogener Grundlagenforschung“ zu leisten, wird in mehrfacher Hinsicht eingelöst. Die Wirksamkeit des Fortbildungsmodells wird mit über 90 Lehrkräften in einer quasi-experimentellen Feldstudie mit Pretest, Trainingsphase und Posttest empirisch überprüft und differenziert nachgewiesen. Die Beteiligung eines Praxispartners – es ist die Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (KBE) mit acht ihrer Mitgliedseinrichtungen – an Planung, Erprobung und Evaluation stellt gute Voraussetzungen für die Anschlussfähigkeit des Modells auch bei anderen Trägern her und verbessert die Chancen, dass hier ein Modellprojekt nicht wie so viele andere letztlich ohne Transferwirkung bleibt.

Als innovativ kann das entstandene Fortbildungskonzept eingestuft werden, weil es die Fallbearbeitung als bewährte Fortbildungsmethode, das Besondere im Allgemeinen erkennbar zu machen und umgekehrt, in einer sehr flexibel nutzbaren Weise weiterentwickelt hat. Aus den Videoaufzeichnungen authentischer Kursituationen – jeweils aus zwei Kamera-

Perspektiven auf Lehrperson und Gruppe – wurden didaktisch-methodische Schlüsselsituationen zu Fällen von 10 bis 15 Minuten Dauer für den Einsatz in der Fortbildung verdichtet und in einer eigens für das Projekt entwickelten computergestützten Lernumgebung präsentiert. Diese deckt alle nötigen Funktionalitäten in Hinblick auf die wissenschaftlichen Interessen und die Nutzerfreundlichkeit auch für wenig medien-affine Personen ab. Ein Kernelement zur Förderung der Perspektivvielfalt bei der Falldeutung ist die Integration von Kommentaren verschiedener Lerner und der Lehrperson sowie von Theoriebausteinen unterschiedlicher Provenienz und Reichweite. Aufgrund der gesicherten Erkenntnis, dass die Begleitung von Fallbearbeitung durch konkrete Anweisungen zu besseren Ergebnissen führt, wurde ein Trainingskript für die entsprechende Vorbereitung der Moderatoren erstellt. Die Lernumgebung ermöglicht zugleich den Einsatz im Präsenz- und Blended-Learning-Setting, die sich im Projekt als gleichermaßen erfolgreich erwiesen haben und dies weitgehend unabhängig von Alter, Vorwissen und Erfahrungshintergrund der Fortbildungsteilnehmer.

Angesichts der positiven Projektbilanz darf man gespannt sein auf die weiteren Perspektiven, die mittlerweile in einem Anschlussprojekt bearbeitet werden. Es geht darum, eine über das Internet allgemein zugängliche, thematisch breit gefächerte Fallbibliothek aufzubauen, die interessierte Nutzer flexibel für eigene Zwecke abrufen können. Dies ist nicht zuletzt aufgrund der knappen Zeitressourcen freiberuflicher Lehrkräfte relevant. Es wird erprobt, ob der Ansatz sich in andere Fortbildungsformate integrieren lässt, die von Praktikern für ihre spezifischen Ziele konzipiert werden. Schließlich wird zu überprüfen sein, ob

die Verbesserung der Diagnosefähigkeit tatsächlich die erhoffte Brückenfunktion zwischen Wissen und Handeln erfüllen kann und eine gestiegene Reflexionsfähigkeit positive Auswirkungen auf das Lehrerverhalten hat.

Hannelore Bastian

Klaus Ahlheim/Horst Mathes (2011) (Hrsg.): Utopie denken – Realität verändern. Bildungsarbeit in den Gewerkschaften, Hannover (Offizin), 155 S.

Friedrich Engels hat in seiner programmatischen Schrift aus dem Jahr 1880 die Entwicklung „von der Utopie zur Wissenschaft“ als entscheidenden Fortschritt theoretischer Klärung für die Praxis der Arbeiterbewegung herausgestellt. Auf Engels beziehen sich auch Autoren des Sammelbandes zur gewerkschaftlichen Bildung, den Klaus Ahlheim zusammen mit Horst Mathes in der von ihm 2009 gestarteten Reihe „Kritische Beiträge zur Bildungswissenschaft“ herausgegeben hat. Engels wird hier als Theoretiker der Arbeiterbildung zitiert (vgl. Kolbe/Meine, 69), der – fast schon tautologisch – die Notwendigkeit für die Arbeiter betonte, zur Bildung von Assoziationen „die Konkurrenz aufzuheben“. Die Autoren merken dazu an, dass das heutige Gerede über die Individualisierung der Lebensführung nichts Neues thematisiert, sondern ein uraltes „Kernproblem“ der kapitalistischen Gesellschaft betrifft – eine zutreffende Feststellung, die man auch einmal auf andere Diagnosen zu anderen „neuen“ sozialen Tatbeständen anwenden könnte.

Insgesamt vollzieht der Band aber eine Bewegung, die den Klassikern der Arbeiterbewegung und ihrem Bemühen um wissenschaftliche Grundlegung entgegengesetzt ist, nämlich den Rekurs von der Wissenschaft auf die Utopie. In dem konzisen Einführungsbeitrag von Ahl-

heim zur politischen Erwachsenenbildung „in Zeiten des Marktradikalismus“, der einen ausgezeichneten Überblick über aktuelle Weiterbildungskontroversen liefert, ist Utopiefähigkeit noch eingeordnet in die Kritik an der „affirmativen Wende“ der Weiterbildung; diese Wende sei mit der Forderung angetreten, „man müsse von der Idee der Bildung durch Aufklärung ebenso Abschied nehmen wie von jeglichen gesellschaftskritischen, gar auf Gesellschaftsveränderung zielenden Impulsen“ (29). Dagegen wird Oskar Negts Votum aus seinem Opus magnum „Der politische Mensch“ (2010, 560) gesetzt: „Nur noch die Utopien sind realistisch.“ Als Einspruch gegen eine schönfärberische oder abgebrühte Bildung zur Anpassung an den Status quo kann man das sicher gelten lassen; es stellt sich aber die Frage, worin der Utopiegehalt von Bildungsarbeit bestehen soll und wie eine wissenschaftliche Orientierung – die ja wohl mit dem Anspruch auf Aufklärung einhergeht – zu gewährleisten ist.

Joachim Beerhorst widmet sich in seinem Beitrag einer solchen grundsätzlichen Klärung: Bei Utopien gehe es um „Wunsch- und Leitbilder gesellschaftlicher Verhältnisse und menschlichen Zusammenlebens“ (44), also um das, was gemeinhin als „Visionen“ bezeichnet wird und worauf heute keiner mehr – ob Unternehmer, Politiker oder Marketingfachmann – verzichten will. Besonders aufklärerisch klingt ein solches Andocken an den modernen Leitbildkult nicht, was auch kein Wunder ist, denn der Autor hält es keineswegs für die Aufgabe von Bildungsreferenten, die Teilnehmer ihrer Veranstaltungen „über die Verhältnisse“, in denen sie leben, „aufzuklären“ (73). Das Wort „aufklären“ setzt Beerhorst hier übrigens in Anführungszeichen – ganz im Sinne des pädagogischen Mainstreams, der das Wort nur noch mit spitzen Fingern anfassen mag. Einer

ähnlichen Distanzierung begegnet man in anderen Beiträgen des Bandes: „Aufklärerische Ziele“, so Ulrike Obermayr vom IG Metall-Vorstand, seien problematisch, weil man sich hier in den „Fallstricken des Theoretisch-Abstrakten verfangen“ könne (112); Aufgabe der politischen Bildung, heißt es bei Klaus Dera et al. (143) programmatisch, dürfe es auf keinen Fall sein, die „bisher nur unzureichend oder gar unzutreffend verarbeiteten Erfahrungen (der Teilnehmenden, JS) ‚richtigzustellen‘“ (143).

Wissenschaftliche Korrektheit ist also die Sache dieser Bildungsverantwortlichen nicht. Was bei Beerhorst zudem stützig macht, ist die Tatsache, dass als Konkretisierung seiner Grundsatzüberlegungen gewerkschaftliche Projekte zum Ausbau der Mitbestimmung, wie sie einmal im Adenauerstaat aktuell waren, aus der Versenkung geholt und als utopieträchtige Zukunftsperspektive vorgestellt werden. Utopisch ist also das, was die Gewerkschaftsbewegung vor Jahrzehnten aus ihrer Tagespolitik ausgemustert und in den Bereich der Sonntagsreden verwiesen hat. Ein anderes Beispiel, das aus der schwedischen Sozialdemokratie stammt, gilt Beerhorst deshalb als besonders bedeutsam, weil in diesem Fall „das Ziel einer Demokratisierung der Wirtschaft im Hier und Jetzt verfolgt werden soll: Mit (zunächst) systemkompatiblen Mitteln wird der Möglichkeit nach eine andere Rationalität in den Akkumulationsprozess eingeführt...“ (Beerhorst, 56) Im Hier und Jetzt und ganz im Rahmen der bestehenden Wirtschaftslogik etwas einführen, was dann der Möglichkeit nach (d. h. nicht wirklich) etwas Anderes bedeuten könnte, das soll der Königsweg sein, Utopie also nur ein anderes Wort für: kleine Brötchen backen!

Visionäre Leitbilder vertragen sich übrigens in der Regel bestens mit der „Tendenz zur Pragmatisierung“ (59), die

der Autor an anderer Stelle beklagt. Fernziele sind nämlich dazu da, eine Überhöhung der eher kleinkarierten Alltagspraxis zu leisten; kleine Schritte, die nichts wirklich ändern, sollen nicht als das genommen werden, was sie sind, sondern als Vorschein des Besseren; die weit gehend in Vergessenheit geratenen Ansätze zum Ausbau einer Mitbestimmungsdemokratie z. B. sollen im Blick auf die große Perspektive neuen Glanz ausstrahlen. Der Realismus, der gemeinhin als Widerpart der Utopie gilt, wird daher von anderen Autoren des Sammelbandes gleich als deren notwendige Präzisierung oder Einschränkung reklamiert. So bestehen Dera et al. darauf (137), die Demokratisierungsforderung nicht mit der „Systemfrage“ zu belasten, da man sich sonst „in den Bereich der wünschbaren, aber mittelfristig unrealistischen Utopien“ begeben. Die dem gegenübergestellte realistische „betriebliche Zukunftswerkstatt“ (137) in einem Großbetrieb, über die der Aufsatz berichtet, lege statt dessen Wert darauf, dass über den Ausbau der Mitarbeiterbeteiligung das Betriebsergebnis verbessert wurde. „Kompetenzen der Projektplanung und Systemanalyse“ (138), mit denen die Mitarbeiter den Gewinn des Unternehmens steigerten, sind also schon alles, was man sich von der Vermittlung einer realistischen Utopiefähigkeit zu erwarten hat? Und die „Systemanalyse“ soll sich in der Kenntnis von Softwareprogrammen und Betriebssystemen erschöpfen?

Man kann es dem Sammelband als Verdienst anrechnen, dass er solche Schwierigkeiten im Umgang mit der – von Negt neu angemahnten – Utopiefähigkeit oder -kompetenz deutlich zur Sprache bringt. Die Schwierigkeiten resultieren nicht zuletzt aus dem Spannungsverhältnis von Trägerorientierung und pädagogischem Eigensinn, mit dem

es politische Erwachsenenbildung nicht allein im Fall der Gewerkschaften, sondern überhaupt bei gesellschaftliche Großorganisationen (Parteien, Kirchen...) zu tun hat. Im vorliegenden Band stammen die praxisorientierten Aufsätze von Bildungsexperten und -expertinnen aus der Gewerkschaft IG Metall, die hier als einer der großen Bildungsveranstalter der politischen Bildung exemplarisch vorgestellt wird. Der Diskussionsbeitrag setzt die Einmischung von gewerkschaftlicher Seite in die erwachsenenpädagogische Debatte fort, nachdem Martin Allespach, Hilbert Meyer und Lothar Wentzel vor einiger Zeit mit ihrem Grundlagenband „Politische Erwachsenenbildung – Ein subjektwissenschaftlicher Zugang am Beispiel der Gewerkschaften“ (2009) ebenfalls eine Stellungnahme aus der IG Metall-Bildungsarbeit vorgelegt hatten. Und er belegt, dass sich Ahlheims Reihe mittlerweile als Forum für die fachliche Debatte der Erwachsenenbildung etabliert hat.

Johannes Schillo

Erik Haberzeth (2010): Thematisierungsstrategien im Vermittlungsprozess. Empirische Analysen zum Umgang mit Wissen im Planungsprozess von Weiterbildungsangeboten, Baltmannsweiler: Schneider Verlag

Die Dissertationsstudie von Erik Haberzeth beschäftigt sich mit einem vernachlässigten Thema: dem Umgang mit Wissen in der Planung und Konzipierung von Angeboten am Beispiel Lernen in Qualifizierungsangeboten für Kursleiter/innen. Die präzisierte Fragestellung lautet: Wie thematisieren Lehrende gesellschaftlich und individuell relevante Probleme durch Weiterbildungsangebote und welches Wissen, besonders wissenschaftliches Wissen, wird dabei rezipiert (S. 51)? Die Studie begleitet die Annahme, dass der Umgang mit Wissen be-

stimmt ist durch Interessen, Erwartungen, vorhandene Probleme und Nützlichkeitsabwägungen der Akteure (S. 67). Insofern ist Lehrhandeln in diesem Zugang nicht eine verallgemeinerbare didaktische Transformationstätigkeit, sondern ein eigenwilliger Prozess der Selektion und Auslegung von Wissen. Die Logik des Lehrhandelns zu begreifen, ist dabei ein konsequent sichtbares Interesse des Autors. Empirisch analysiert und vermittlungstheoretisch rückgebunden werden Thematisierungsstrategien (von Wissen über Lernen) im Vermittlungsprozess entwickelt.

Die Studie gliedert sich in sieben Kapitel: Nach dem Problemaufriss (Kap. 1) werden in Kap. 2 verschiedene Theorien und Diskussionen profunde im Hinblick auf Inhaltlichkeit analysiert (andragogisch-didaktische, professionalitätstheoretische, verwendungstheoretische und wissenschaftstheoretische Diskussionen). Die Analysen der ersten beiden „Diskussionen“ verweisen auf eine Lücke an Inhaltlichkeit, d. h. die Inhaltsauswahl bilanziert der Autor als ein in der wissenschaftlichen Diskussion bisher nachgelagertes Problem, das nur vage und gering Gegenstand von Theoriebildung und empirischer Forschung ist. Dabei orientiert sich der Autor an Theorien, die sich mit Lehre und Kursleitung beschäftigen. Vermisst werden müssen in Bezug auf die Konzeptualisierung von Wissen der Gießener Ansatz der Didaktik der Selbstsorge und Lernarchitekturen (Hermann J. Forneck) sowie professionstheoretische Bezüge, die Übergänge zur Angebots- und Programmentwicklung herstellen. Diese könnten in Anschlussfragestellungen aufgegriffen werden.

Ausgehend von der Diagnose der Lücke an Inhaltlichkeit entwickelt Erik Haberzeth sehr interessant den Zugang des Umgangs mit Wissen sowie verschiedene Wissensformen, unter denen

das wissenschaftliche Wissen einen prominenten Platz erhält. Er nutzt anschließend das vermittlungstheoretische Modell (nach Faulstich/Zeuner), um eine analytische Konzeptualisierung entlang der Dimensionen reflexiv vs. instrumentell, individuell vs. strukturell, wissenschaftsbezogen vs. erfahrungsbezogen, sachbezogen vs. methodenbezogen zu entwickeln (Kap. 3). Diese Spannungsfelder für die Thematisierung des Wissens von und über Lernen in der Planung von Bildungsangeboten erweisen sich als sehr erkenntnisreich. Sehr gut nachvollziehbar beschreibt der Autor die Genese des empirischen Zugriffs auf den Gegenstand (Kap. 4), der eine spezifische Verschränkung von Interviewverfahren und Dokumentenanalyse erforderte, gepaart mit einer hohen Anforderung fallspezifischer Justierungen für den jeweiligen Kontext. Befragt wurden Kursleiter/innen und Dozenten, die bei verschiedenen Trägern Angebote an Dozierende zum Themenfeld Lernen entrichten. Sichtbar wird eine „Kunst“ der aufwändigen Rekonstruktion der Umgangsstrategien mit Wissen über Lernen. Die Auswahl von 4 Fällen erweist sich als sehr gelungen im Hinblick auf die Analyse von Eigenheiten und Differenzen. In Kap. 5 werden die 4 Fälle umfangreich dargestellt, die Kursleiter entrichten Angebote in der öffentlichen Erwachsenenbildung und bei kommerziellen Anbietern. Es findet sich eine interessante Doppelung in der Behandlung des Wissensthemas in den Ergebnissen wieder: Die Aufbereitung von Wissen und die Thematisierung von Lernen unterscheiden sich sowohl institutionalformspezifisch als auch individuell. Die Unterschiede zwischen den Angeboten der Dozierenden der öffentlichen und kommerziellen Träger differieren stark. Der Preis lässt keine Aussagen über die „Qualität“ der Wissenszuschnitte und

Thematisierungsweisen zu. Die Wissenszuschnitte erscheinen sowohl trägerbezogen gesteuert als auch individuell und eigensinnig ausgelegt zu sein. So bewegen sich die Thematisierungsstrategien eines Kursleiters, der in einem VHS Landesverband eine Fortbildung zum Themenfeld Lernen anbietet, zwischen sinnlich-erfahrungsbezogener Thematisierung, materiell-funktionalistischer, reflexiv-methodenorientierter, andragogisch-reflektierender und motivationsorientierter Thematisierung (S. 146 ff.). Wissen wird breit eingebunden, gleichwohl verschließt man sich nicht der Suche nach „Instrumenten“ zur Nutzung von Lernen und Lernstrategien, sie werden aber interpretiert und kritisch reflektiert. Die Kursleiter bewegen sich eigensinnig mit den neuen Wissensressourcen, die sich aus Hirnphysiologie und Neurowissenschaften speisen.

Im Fall des Dozenten eines kommerziellen Anbieters variieren die Thematisierungsstrategien zwischen lerntechnisch, persönlichkeitsbezogen-instrumentell und erfahrungsbezogen (S. 174 ff.). Formen und Vorstellungen des „instrumentellen Lernens“ korrelieren hier mit der Kommerzialität der Institution. Steuerungsvorstellungen und Machbarkeitslogik scheinen Eingang ins Lehrhandeln zu finden – Zufall oder Ausdruck eines Steuerungseingriffes der Träger? Diese Frage wäre weiter zu verfolgen. Die Fallanalysen verdeutlichen die Zunahme instrumenteller persönlichkeitsorientierter Auslegungen von Lernen, die durch eine umsetzungsorientierte Auslegung neurowissenschaftlicher Wissensressourcen und ein kompetenzorientiertes Lernverständnis befördert werden. Die analytisch-interpretative Rückbindung der Ergebnisse an die theoretisch hergeleiteten Spannungsverhältnisse verdeutlicht die zentralen Thematisierungsstrategien, auch im Hinblick auf

die Nutzung wissenschaftlichen Wissens (Kap. 6, 7).

Auch wenn die Exemplarik der Fälle keine weitreichend verallgemeinerbaren Aussagen über den Zusammenhang von Träger und Wissensauslegung durch die Dozierenden zulässt – auch der Autor ist hier sehr zurückhaltend –, verweisen die Ergebnisse tendenziell auf interessensgespeiste Justierungen des Wissens über Lernen, die weitreichende Auswirkungen

auf die gesamte Gestaltung von Bildungsangeboten in der Weiterbildung haben und das System Weiterbildung strukturell tangieren. Aufklärerische Akzentsetzungen und der Eigensinn von Bildung fallen aus dem System raus. Summa summarum ist diese Arbeit sehr lesenswert und im Hinblick auf substantielle empirische Forschung sehr zu empfehlen.

Steffi Robak

Mitarbeiter/innen

Heidi Behrens, Dr. phil., Jg. 1946, freiberuflich tätig, bis 2008 päd. Mitarbeiterin Bildungswerk Humanistische Union, Essen – Veröffentlichung u. a.: (hg. mit Motte) Politische Bildung in der Einwanderungsgesellschaft, Schwalbach/Ts. 2006; (zus. mit Ciupke/Reichling) Die Auseinandersetzung mit der DDR-Geschichte in der politischen Erwachsenenbildung, Essen 2006.

Bettina Dausien, Univ.-Prof. Dr., Jg. 1957, Professorin Pädagogik der Lebensalter Institut für Bildungswissenschaft, Universität Wien – Veröffentlichungen u. a.: Lebenslanges Lernen als Leitlinie für die Bildungspraxis? Überlegungen zur pädagogischen Konstruktion von Lernen aus biographietheoretischer Sicht, in: H. Herzberg (Hg.), Lebenslanges Lernen. Theoretische Perspektiven und empirische Befunde im Kontext der Erwachsenenbildung, Frankfurt/M. 2008, S. 151-174; (hg zus. mit Völter/Lutz/Rosenthal) Biographieforschung im Diskurs, Wiesbaden 2009.

Birte Egloff, Dr., Jg. 1969, Akademische Rätin, FB Erziehungswissenschaften, Universität Frankfurt/M. – Veröffentlichungen u. a.: (zus. mit Stock) Von (un)sichtbaren Spuren und Standorten. Methodologische Reflexionen über ein deutsch-französisches Biographieforschungsprojekt, in: Synergies – Pays Germanophones, H. 3/2010, S. 27-49; Biographische Prozesse in deutsch-französischen Begegnungen, in: Schelle/Hollstein/Meister (Hg.): Unterricht und Schule in Frankreich. Ein Beitrag zur Empirie, Theorie und Praxis (im Erscheinen).

Lena Inowlocki, Prof. Dr., Jg. 1950, Professur „Gesellschaft und Persönlichkeit unter besonderer Berücksichtigung von Migrationsbiographien“, FB Soziale Arbeit und Gesundheit, FH Frankfurt/M. – Veröffentlichungen u. a.: Sich in die Geschichte hineinreden. Biographische Fallanalysen rechtsextremer Gruppenzugehörigkeit, Frankfurt a. M. 2000; Stretching It So It Fits Real Well. Biographi-

cal, Gendered, and Intergenerational Dimensions of Turning to Religion, in: Geyer/Hölscher: The Presence of God in Modern Society. Transcendence and Religious Community in Germany, Göttingen, Wallstein 2006.

Lea Maria Kollewe, Dipl.-Päd., Jg. 1981, Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Arbeitsbereich Erwachsenenbildung, Universität Marburg – Veröffentlichungen u. a.: (zus. mit Kraft/Seitter): Professionalitätentwicklung des Weiterbildungspersonals, Bielefeld 2009; Lernberatung: Begründungskontexte, Einflussgrößen und konstituierende Merkmale, in: W. Seitter, (Hg.): Professionalitätentwicklung in der Weiterbildung, Wiesbaden 2009, S. 117-134.

Claudia Kulmus, Dipl.-Päd., Jg. 1979, Wissenschaftliche Mitarbeiterin, HU Berlin, Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung – Veröffentlichungen u. a.: Subjektive Altersbilder und Lernen im Alter: Poster auf der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE (Sept. 2009); Subjektive Altersbilder und Lernen im Alter – eine empirische Untersuchung zur Bedeutung von Weiterbildung beim Übergang in den Ruhestand, unveröff.. Diplomarbeit, Universität Hamburg.

Dieter Nittel, Prof. Dr. phil. habil., Jg. 1954, Uni.-Professor Erziehungswissenschaft, Universität Frankfurt/M. – Veröffentlichungen u. a.; zur erziehungswissenschaftlichen Professionstheorie und Biographieforschung Lernphänomene im Kontext lebensbedrohlicher Erkrankungen im Alter. Mechanismen der Erzeugung von biographischer Irrelevanz bei Brustkrebspatienten. In: Hof/Ludwig/Schäffer (Hg.): Erwachsenenbildung im demographischen und sozialen Wandel. Dokumentation der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE September 2009, S. 94-104.

Norbert Reichling, Dr. phil., Jg. 1952, pädagogischer Mitarbeiter Bildungswerk Humanistische Union NRW – Veröffentlichungen u. a.: Eigensinn in der DDR-Provinz. Vier Lokalstudien über Nonkonformität und Opposition, Schwalbach/Ts. 2011 (Mit-Hg.); Lernfeld DDR-Geschichte. Ein Handbuch für die politische Jugend- und Erwachsenenbildung, Schwalbach/Ts. 2009 (Mit-Hg.).

