

Claudia Kohli Reichenbach/Isabelle Noth (Hg.)

## Religiöse Erwachsenenbildung

Zugänge – Herausforderungen – Perspektiven

Theologischer Verlag, Zürich 2013,  
Schriftenreihe Praktische Theologie  
im reformierten Kontext, Band 7,  
144 Seiten, 27,70 Euro,  
ISBN 978-3-290-17705-8

Im November 2012 veranstaltete die Theologische Fakultät der Universität Bern – unter Mithilfe der Reformierten Kirchen Bern-Jura-Solothurn – eine Tagung über religiöse Erwachsenenbildung. Claudia Kohli Reichenbach und Isabelle Noth stellen in ihrem Herausgeberband die Tagungsbeiträge zusammen und erweitern sie. Der entstandene Band möchte den „in den letzten Jahren zumindest im akademischen Diskurs wenig bearbeitet(en)“ (S. 11) Bereich der religiösen Erwachsenenbildung, dessen Zugänge, Teilnehmer/innen, Profile und Herausforderungen vor einem „breiteren interessierten Publikum“ (ebd.) diskutieren. Leitend ist die These eines „Umbruchs“ und einer Wanderung religiöser Erwachsenenbildung von den „kirchlichen Bildungshäusern“ hinein „in die Kirchengemeinden und in neue urbane Lehr- und Lernzentren“ (Kappentext).

Zu den Fragen des Ortes und Anliegens kirchlicher Erwachsenenbildung gab es in den letzten Jahren im deutschsprachigen Raum Teildiskurse sowohl innerhalb der Religionspädagogik als auch innerhalb der Erwachsenenbildungswissenschaft. Aus der Sicht der Erwachsenenbildung ist entscheidend, dass die Bildungsarbeit der Kirchen in einem disziplinären und organisatorischen Zusammenhang mit organisierter Erwachsenenbildung, mit Öffentlichkeit und mit einem breiten Spektrum an Fach- und Themengebieten gesehen wird. Innerhalb dieses Spektrums ist religiöse Bildung ein Teilbereich, der Lernbedürfnisse zwischen kulturellen, historischen, theologischen, gesellschaftspolitischen, ethischen und lebensbezogenen Fragen aufgreift. Es sind also

wissenschaftliche Beiträge gefragt, die diese Verortung religiöser Bildung begründen und diskutieren: „Ihr Ziel ist es, Menschen in ihrer Mündigkeit zu fördern und in ihrem verantwortlichen Urteilen und Handeln zu unterstützen. Dazu eröffnet sie vielfältige Zugänge zur christlichen Tradition und bietet Raum zur eigenständigen Auseinandersetzung mit Glaubens- und Lebensfragen“ (S. 7). Eine kontinuierliche religiöse Bildungsarbeit in diesem Sinne kann aber nur gelingen, wenn die Finanzierung gesichert wird und die Teilnahmezahlen stabil bleiben. Die von den Autorinnen benannten gegenwartsspezifischen Herausforderungen – religiöser Pluralismus und milieuspezifische Zugänge, berufliche Bildung und Verwertung von Lernergebnissen als leitendes Paradigma, das Paradigma der Beschleunigung (vgl. ebd.) – stellen in dieser Hinsicht noch komplexere Anforderungen, aber auch thematische Bildungsanlässe dar.

Der vorliegende Band greift diese Herausforderungen vorrangig aus der Perspektive der praktischen Theologie auf, lässt aber auch Kollegen und Kolleginnen aus der Erwachsenenbildung zu Wort kommen und bezieht Angebots- und Diskussionsbeispiele aus dem Bereich der verbandlich organisierten Evangelischen Erwachsenenbildung in Deutschland ein. Wie der Titel bereits erkennen lässt, sind die versammelten Beiträge den Stichworten Zugänge, Herausforderungen und Perspektiven zugeordnet.

Im ersten Teil wird nach den Zugängen zur religiösen Erwachsenenbildung gefragt. Claudia Kohli Reichenbach nimmt eine Standortbestimmung im Kontext gegenwärtiger gesellschaftlicher Entwicklungen vor und begründet religiöse Erwachsenenbildung mithilfe aktueller theologischer und verbandspolitischer Diskussionen sowie ausgewählten Angebotsbeispielen. Sie plädiert für „subjekt- und biografieorientierte Konzepte“ (S. 26) im Anschluss an die theologische Figur der Rechtfertigung. Jürgen Wolff, Experte auf dem Gebiet der organisierten, institutionalisierten Evangelischen Erwachsenenbildung, geht davon aus, dass sowohl

die Theorie als auch die „wissenschaftliche Begleitung und Reflexion der Praxis der religiösen Erwachsenenbildung“ (S. 28) noch immer defizitär ist. Für die Bestimmung von Zukunftsperspektiven für religiöse Erwachsenenbildung in einer Situation der „Pluralität gegenwärtiger Sinnsysteme und Deutungsmuster“ (S. 39) diskutiert Wolff Theorien religiöser Erwachsenenbildung im Kontext des Deutungsmusteransatzes von Arnold und des Transformationsmodells für die Erwachsenenbildung von Schäffter. Sein Ziel ist die Gewinnung von Praxistheorien.

Im zweiten Teil der Publikation werden Herausforderungen religiöser Erwachsenenbildung thematisiert. Im Fokus des Beitrags von Isabelle Noth steht das mittlere Lebensalter (zwischen 40 und 60 Jahren). Auf der Basis psychologischer, soziologischer, theologischer und religionspädagogischer Einsichten argumentiert sie für eine stärkere Berücksichtigung der Bedarfe und Bedürfnisse von Erwachsenen mittleren Alters. Können religiöse Zugänge „angesichts der speziellen Problemlagen im mittleren Lebensalter als psychische Ressource dienen“ (S. 49), ist religiöse Erwachsenenbildung dezidiert als bisher in dieser Richtung zu begründen. Für eine – neuerlich anstehende – Debatte um Angebote für die mittleren Lebensalter in der Erwachsenenbildung insgesamt kann dieser Beitrag Anregungen bieten. Daniel Schmid Holz fragt nach symbolischen, künstlerisch-ästhetischen und erfahrungsbezogenen didaktischen Zugängen religiöser Erwachsenenbildung. Einen besonderen Aktualitätsbezug hat sein Hinweis auf die Bedeutung von Inszenierungen und das Aufsuchen kultureller Lernorte als neue Formen der Sicherung von Zugänglichkeit religiöser Erwachsenenbildung für die Breite der Bevölkerung.

Im dritten Teil der Publikation versammeln sich fünf Beiträge zu verschiedenen Perspektiven religiöser Erwachsenenbildung und einer entsprechenden Angebotsentwicklung. Monika Jakobs ruft die Ausgangslage einer Heterogenität der Lebenserfahrungen, Biografien und Milieuzusammenhän-

ge im Erwachsenenalter als Bedingung für Bildungsarbeit in Erinnerung und führt Theorien und Forschungsergebnisse zu diesen Aspekten zusammen. Stefan Altmeyer verhandelt die in Religionspädagogik und kirchlicher Erwachsenenbildung gegenwärtig diskutierte Kategorie der „Spiritualität“ bzw. ihres Beitrags zum Bildungsprozess (S. 84) und greift dazu Daten aus einer eigenen Untersuchung auf. Im Gegenüber zu esoterischen und rezeptologischen Ansätzen entwickelt er einen differenzierten Begriff von Spiritualität, bei dem die Verbindung von Emotionen, Kognitionen und Wahrnehmungen bzw. ästhetischen Bezügen für den Bildungsprozess im Mittelpunkt steht. Thomas Schlag warnt in seinem Beitrag vor dem „Rückzug auf den innersten Persönlichkeitskern und auf Formen möglichst marktgängiger Spiritualität“ (S. 106f.). Den Bezugskern religiöser Erwachsenenbildungsangebote sieht er in der Kategorie der Gerechtigkeit. Entsprechend werden im Beitrag Begründungen der Schnittstelle von religiöser und politischer Bildung geliefert. Zudem finden sich auch hier Bezugnahmen auf Ästhetik und darüber hinaus auf Wohlbefinden und somit auf Fragen von Leiblichkeit und Gesundheit. Entsprechende differenzierte Themenstellungen rund um das Thema Gerechtigkeit leitet Schlag aus diesem Begründungszusammenhang ebenso ab wie die Mahnung einer Öffentlichkeit kirchlicher Erwachsenenbildung.

Im vorletzten Beitrag des Bandes begründet Friedrich Schweitzer unter dem Stichwort einer „Erwachsenentheologie“ das Themengebiet Theologie als Gegenstand religiöser Bildung. Über eine Teilnehmerorientierung hinaus, so Schweitzer, müssten Erwachsene als „selber – theologisch – denkende“ (S. 117) Individuen verstanden werden. Die notwendige Konsequenz ist eine systematische Angebotsentwicklung für Laientheologie und ihre pädagogische Begleitung. Dazu bedarf es einer genauen Kenntnis von Wissens- und Ausdrucksbedürfnissen Erwachsener im Bereich von Religion und Theologie. Abschließend skizziert

David Plüss Verbindungen zwischen Bildung und Liturgie und bezieht aus der Sicht der Praktischen Theologie die Position, dass „die Bildung Erwachsener durch Liturgie [...] Teil der *Missio* der Kirche“ (S. 140) sei. Diese interessante Ergänzung begründet zwar nicht Bildungsangebote für Erwachsene in organisierten Formen, aber individuelle Lernerfahrungen Erwachsener in einem konkreten religiösen Erfahrungsraum.

Kohli Reichenbach und Noth bieten mit diesem lesenswerten Herausgeberband einen Überblick zu Fragestellungen, Herausforderungen und Problematiken, denen sich religiöse, kirchliche Erwachsenenbildung gegenwärtig stellen muss. Durch seine theoretischen und didaktischen Reflexionen, das Auffächern von aktuellen Teildiskursen an der Schnittstelle von Erwachsenenbildung und praktischer Theologie sowie das Explizieren von Angebotsbeispielen ist der Band gleichermaßen für Leser und Leserinnen aus Wissenschaft, Verbänden und Praxis interessant. Als Einstiegslektüre eignet er sich allerdings nur begrenzt, da begriffliche und konfessionelle Grundlagen der Beiträge nicht expliziert werden. Dafür aber bietet er Anstoß für bildungs-, verbands- und gesellschaftspolitische Diskussionen, auch Kontroversen.

Aus der Sicht der Erwachsenenbildung darf erwartet werden, dass der Band Anregungen gibt für eine (zum wiederholten Male) fällige breitere Diskussion um den Stellenwert von kirchlicher Erwachsenenbildung im Allgemeinen und von religiöser Erwachsenenbildung im Besonderen. Dann muss allerdings auch konkretisiert werden, welche Orte und Zugänge zu organisierter Bildung für diesen Bereich bereitgestellt und wie die unterschiedlichen Milieus und Lebensalter dabei eingebunden werden sollen, und von wem die Angebote finanziert werden sollten. Die Kirchen möchten mit einer organisierten Erwachsenenbildung in der Gesellschaft präsent sein und dürften daher ein hohes Interesse daran haben. Zur Bearbeitung der mannigfaltigen gesellschaftlichen und kulturellen Herausforderungen

hat die religiöse Erwachsenenbildung über viele Jahrzehnte in immer neuen Gemengelagen und Zuspitzungen ein interessantes Profil ausgebildet. Die Begründungen dafür gilt es aber offenkundig gegenwärtig für die Schweiz wie auch für Deutschland und andere europäische Länder neu zu erarbeiten. Dazu bedarf es neben einer entwickelten Vorstellung von Gesellschaft und Kultur auch einer Vorstellung von Bildung im Erwachsenenalter und vom behandelten Themenbereich. Jeder dieser drei Punkte ist hier erkennbar. Im weiteren Verlauf wären weitergehende Systematisierungen, Modellbildungen und Zuspitzungen interessant, auch in ländervergleichender Perspektive. Die hier vorgelegte Situations- und Zeitgeistbestimmung regt jedenfalls dazu an.

*Marion Fleige/Inga Specht*

Bernd Remmele/Günther Seeber/Sandra Speer/  
Friederike Stoller

### **Ökonomische Grundbildung für Erwachsene**

Ansprüche – Kompetenzen – Grenzen

Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts.  
2013, 160 Seiten, 22,80 Euro,  
ISBN 978-3-89974-845-1

Wie lassen sich Ziele und Inhalte ökonomischer Grundbildung für Erwachsene bestimmen und legitimieren? Die Antworten auf diese Frage sind nicht nur vom gesellschaftlichen und zeitlichen Kontext abhängig, sondern auch vom zugrunde gelegten Grundbildungsbegriff, der Definition des „Ökonomischen“ sowie dem theoretischen Ansatz. Zudem ist entscheidend, ob „Experten“ gesellschaftliche Trends und Herausforderungen diagnostizieren und daraus Bildungsbedarfe ableiten, oder ob die Individuen selbst, deren Bildungsinteressen, alltägliche Handlungsanforderungen und Lebenswelten zum Ausgangspunkt genommen werden.

Die Publikation basiert auf einem Projektbericht, der im Rahmen einer vom Bun-

desministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderten Forschungswerkstatt „Ökonomische Grundbildung für Erwachsene“ entstanden ist. Im Sinne einer erstmaligen systematischen und umfassenden Bearbeitung des Themas widmeten sich drei Teilprojekte der Erkundung von Bedarfen an ökonomischer Grundbildung. Die Autorinnen und Autoren, eine Gruppe von Wissenschaftlern der Wissenschaftlichen Hochschule Lahr (WHL) und der Universität Koblenz-Landau, befassten sich mit „Ansprüchen an und Grenzen von ökonomischer Grundbildung“.

In den sieben Kapiteln des Buches liegt der Schwerpunkt auf der Bestimmung und Legitimation der gesellschaftlichen Bedarfe, die auf einer systematischen Literaturanalyse basieren. So wird bereits in den ersten Sätzen der Einleitung auf den hohen Verschuldungsgrad in Deutschland und die Komplexität von Finanzprodukten verwiesen.

Das zweite Kapitel enthält definitorische Bestimmungen und Abgrenzungen. Im Hinblick auf den Grundbildungsbegriff werden drei Auffassungen dargestellt: Grundbildung als Voraussetzung zum Aufbau von Spezialbildung, als Alphabetisierung oder als Voraussetzung zur Lebensbewältigung. Diese drei Varianten werden von den Autorinnen und Autoren selbst als „nicht überschneidungsfrei“ (S. 17) charakterisiert, so dass der Grundbildungsbegriff letztlich doch diffus bleibt, insbesondere hinsichtlich der Abgrenzung zwischen Grundbildung, Allgemeinbildung und Spezialbildung. Zur Einschränkung ökonomischer Grundbildung werden verschiedene Eckdaten fixiert. Als „ökonomisch geprägt“ werden Lebenssituationen charakterisiert, „wenn sie einen rationalen und verantwortungsvollen Umgang mit Ressourcenknappheit erfordern“ (S. 25). Die Lebenssituationen werden an den Rollen als Verbraucher, Erwerbstätige und Wirtschaftsbürger festgemacht.

Im folgenden Kapitel wird ausführlich und informativ die Notwendigkeit einer ökonomischen Grundbildung begründet. Dabei werden gesellschaftliche Trends wie etwa die „komplexer werdende Warenwelt“ (S. 30), „das zunehmende Erfordernis privater Vorsorge“ (S. 32)

oder „die Prekarisierung von Arbeitsverhältnissen“ (S. 33) genannt. Ausgehend von gesellschaftlichen Diskursen werden als Legitimationsfelder „Lernen – Wissensgesellschaft“, „Mit-Geld-Umgehen – Geldgesellschaft“, „Konsumieren – Konsumgesellschaft“, „Demokratie – Soziale Marktwirtschaft“, „Arbeiten – Arbeitsgesellschaft“, „Globalisierung“ und „Nachhaltige Entwicklung – Schwerpunkt: Ökologie“ umrissen.

Das Kapitel zu den Dimensionen ökonomischer Grundbildung enthält – neben dem fundierten Rückgriff auf wirtschaftsdidaktische Ansätze, den Lebenssituationsansatz von Steinmann sowie nationale und internationale Vorarbeiten und Ansätze zu Bildungszielen und Inhalten – vor allem Legitimationen bzw. normative Setzungen. In tabellarischer Form werden dann die ökonomischen Kompetenzanforderungen in verschiedenen Lebenssituationen entlang der Rubriken Deklaratives Wissen, Prozedurales Wissen und Einstellungen präsentiert. „Allgemeine Grundbildung“, d.h. „Lesen, Rechnen, Schreiben, Umgang mit IT sowie soziale und personale Kompetenzen“ (S. 115), werden vorausgesetzt. Mit Blick auf die komplexen Kompetenzanforderungen in verschiedenen Lebenssituationen wie „Konsequenzen von finanziellen Entscheidungen planend berücksichtigen“ (S. 117) oder „Anlage, Finanz- und Versicherungsprodukte vergleichen“ (ebd.) stellt sich die Frage, ob es sich noch um Anforderungen im Grundbildungsbereich handelt oder bereits um ökonomische Allgemeinbildung, wenn nicht gar Spezialbildung gemeint ist.

Während im Buch die „Rechtfertigungen für eine ökonomische Grundbildung“ (S. 109) relativ umfangreich erfolgen, zeigt die vergleichsweise knappe Beschreibung und Begründung der Kompetenzanforderungen ökonomischer Grundbildung weiteren Forschungs- und Entwicklungsbedarf auf. Schließlich werden die Herausforderungen und Dilemmata bei der Bestimmung und Abgrenzung ökonomischer Grundbildung reflektiert sowie Forschungsdesiderate herausgearbeitet.

Insgesamt liefert die Publikation eine gut lesbare Grundlage für die theoretische und

konzeptionelle Entwicklung ökonomischer (Grund-)Bildung und kann allen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern empfohlen werden, die in diesem Feld arbeiten (wollen). Das Buch leistet somit einen Beitrag zur Klärung von Definitionen und Dimensionen ökonomischer (Grund-)Bildung sowie zur Etablierung eines neuen Forschungsfeldes in der Erwachsenenbildung.

*Ewelina Mania*

Sabine Schmidt-Lauff (Hg.)

### **Vergangenheit als Gegenwart – zum 40-jährigen Bestehen der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE**

Budrich Verlag, Opladen u.a. 2014,  
Schriftenreihe der Sektion Erwachsenen-  
bildung der Deutschen Gesellschaft für  
Erziehungswissenschaft (DGfE),  
164 Seiten, 19,90 Euro,  
ISBN 978-3-8474-0100-1

Ein Titel, der nachdenklich macht: „Vergangenheit als Gegenwart“. Vor allem für jemanden wie mich, dem das Berichtete Teil der persönlichen Vergangenheit ist. Was ist mit „Gegenwart“ gemeint? Dass viele der Akteure, von denen hier die Rede ist, noch am Leben sind? Oder dass die Geschehnisse der letzten 40 Jahre präsent in die Jetztzeit hineinwirken? Wie auch immer – der „Festband“ (S. 7) widmet sich den 40 (eigentlich mehr den ersten 20) Jahren Bestand einer (Teil-)Organisation, in der sich Vertreter einer (Teil-)Disziplin versammelten und agierten: der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft.

Der Band enthält vier eigenständige Beiträge: Die Herausgeberin, aktuell Sprecherin der Sektion, thematisiert „Eindrücke, Einblicke und Zusammenhänge“ aus 40 Jahren Sektionsentwicklung. Lisa-Marie Lorenz widmet sich „wichtigen Entwicklungspunkten der Sektion“ im Zusammenhang mit einer Ausstellung von Dokumenten. Hannah Rosenberg und Christiane Hof beleuchten die

Jahrestagungen dieser Zeit und Peter Faulstich beschreibt die Rolle der „Kommission Erwachsenenbildung“ auch mit Blick auf den Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung. Christine Zeuner führt ein Gespräch mit den Zeitzeugen Erhard Schlutz und Horst Siebert und zum Abschluss kommen noch drei weitere Zeitzeugen mit persönlichen Erinnerungen zu Wort (Joachim Diekau, Gerd Doerry und Wiltrud Gieseke).

Wenn ein weiterer Zeitzeuge wie ich ein solches Buch rezensiert, besteht natürlich positiv gesehen ein großes Interesse bei der Lektüre, negativ betrachtet könnte man mangelnde Distanz annehmen. Bei Rückblicken, vor allem, wenn sie so zeitnah sind, stellt sich ja immer die Frage, was betont und was weggelassen wird – eigentlich noch mehr als die Frage, ob das Geschriebene sich mit der eigenen Erinnerung deckt, also „richtig“ im subjektiven Sinne ist.

Ich denke, in dem Buch werden die wesentlichen Diskussionspunkte der ersten 20 Jahre eindrücklich wiedergegeben: das Ringen um die Identität der Disziplin, die Suche nach den zentralen Themen und Problemen, die enge Bindung an die Entwicklung, welche die Erwachsenenbildung im Zuge ihres Ausbaus als vierte Säule des Bildungssystems über Gesetze, Projekte, Konzepte und eben auch universitäre Einheiten genommen hat. Thematisiert werden die Überschneidungen und Grenzziehungen mit dem AUE in der damaligen Zeit, der als „DGWF“ heute ein gänzlich anderes Profil gewonnen und ausgebaut hat. Die Debatte um die Studiengänge wird verdeutlicht, die Probleme der Konsolidierung der Organisationseinheit ebenso. Auch die Jahrestagungen und die Frage der Tagungsdidaktik werden erwähnt – ein tröstlicher Sachverhalt, wenn man auf dem Bild auf S. 69 eine „Podiumsdiskussion“ sieht, bei der neun Männer aufgereiht an einem Tisch frontal vor dem Plenum (wie man vermuten muss) sitzen. Wohlgermerkt: eine erwachsenenpädagogische Sektion!

Einige Aspekte sind aus meiner Sicht überbetont, andere unterbetont, aber das

mag sehr subjektiv sein. So ist die Abgrenzung zum AUE sicher in den ersten Jahren bedeutsam, später konnte sich die Beziehung dann jedoch gut „normalisieren“. Überbont ist meines Erachtens auch der Aspekt des Internationalen, der (leider!) erst in den letzten Jahren nennenswert Beachtung findet. Wenig herausgestellt hingegen wird die große Bedeutung, welche die Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbandes (PAS) und ihr Leiter Hans Tietgens in den ersten 20 Jahren der Sektion gehabt haben. Auch das Nachfolgeinstitut DIE hat mit seinen Beiträgen zu Forschungen, seinen Publikationen, der Kooperation in der Forschungswerkstatt, der Publikation der Tagungsberichte, der Herausgabe des REPORT etc. eine größere – auch kritisch diskutierte – Rolle gespielt als hier ersichtlich. Und manche Namen von bedeutenden und wichtigen Kollegen und Kolleginnen sind kaum zu finden.

Von besonderem Wert in dem Buch sind die (teils erstmalig) wiedergegebenen Dokumente, wozu ich auch die Erinnerungen und das Gespräch mit den Zeitzeugen zählen möchte. Gerade dort, im Abgleich der persönlichen Erinnerungen mit den „Fakten“ und den Deutungen der Gefährten dieser Jahre ergeben sich für mich die bedeutendsten Aha-Erlebnisse. Für Leser, die in diesen Jahren nicht selbst beteiligt waren, sind sicherlich andere Punkte interessant, die auch heute große Relevanz haben – etwa die Diskussion um einen geeigneten Aufbau eines Studiengangs oder die Diskussion um eine eigenständige Forschung und – nicht zuletzt – um ein angemessenes Verhältnis zwischen Theorie und Praxis.

Ich würde mir wünschen, dass das Buch intensiv von allen Vertretern der erwerbspädagogischen Teildisziplin der Erziehungswissenschaft gelesen wird – wir haben zweifellos einen gewissen Nachholbedarf darin, uns der eigenen disziplinären Geschichte und des Aufbaus unseres wissenschaftlichen Wissens bewusst zu sein.

*Ekkehard Nüssli*

Silke Schuster

## Interkulturelle Bildung

Die Bedeutung natio-ethno-kultureller Zuschreibungen in der Erwachsenenbildung

Budrich UniPress, Opladen u.a. 2013,  
207 Seiten, 24,90 Euro,  
ISBN 978-3-86388-040-8

Weiterbildungsangebote zur Entwicklung sogenannter „interkultureller Kompetenzen“, die für Tätigkeiten im Kontext migrationsgesellschaftlicher Herausforderungen konzipiert werden, adressieren schwerpunktmäßig Angehörige pädagogischer und psychosozialer Berufe und bilden den Hintergrund der vorliegenden empirischen Studie. Die Autorin rekonstruiert die Bildungserfahrungen von Teilnehmenden eines konkreten Lehrganges, um herauszufinden, inwiefern aus dem Kursbesuch Veränderungen von Wahrnehmung und Verhaltensweisen resultieren. Ferner wird gefragt, welche Rolle insbesondere „natio-ethno-kulturelle“ Zugehörigkeiten für die subjektiven Bildungsprozesse spielen.

Der theoretische Rahmen der qualitativen Untersuchung stützt sich zum einen in Anschluss an Marotzki auf ein Verständnis von Bildung als biografische „Veränderung von Selbst- und Weltreferenz“ (S. 37). Gerade Angebote interkultureller Bildung fokussieren oft dezidiert auf die Modifikation von Einstellungen und Sichtweisen der Teilnehmenden. Zum anderen bildet der von Paul Mecheril geprägte Terminus der „natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit“ einen zentralen Referenzpunkt der Arbeit – gemeint ist damit die Tatsache, dass Zugehörigkeiten in einer Migrationsgesellschaft wesentlich entlang der Differenzsetzungen Nation-Ethnizität-Kultur strukturiert werden, und dies wiederum auf die Handlungsmöglichkeiten der Subjekte Einfluss nimmt. Silke Schuster verortet ihre kritisch grundierte Untersuchung damit in der „Migrationspädagogik“ nach Paul Mecheril, also einem spezifischen Ansatz aus dem Spektrum vorliegender Konzeptionen interkultureller Pädagogik, die

im ersten Abschnitt des Buches beschrieben werden. Das Hinterfragen der diskursiven Konstruktion sogenannter Migrations-Anderer, die Aufmerksamkeit für Macht- und Dominanzverhältnisse sowie damit einhergehende rassistische Effekte charakterisieren den Zugang.

Die empirischen Ergebnisse basieren auf Konzeptanalysen, neun narrativen Interviews und zwei Gruppendiskussionen mit Lernenden im Rahmen eines Weiterbildungslehrgangs für Interkulturelles Training und Beratung. Die Auswertung der qualitativen Daten erfolgte mithilfe einer adaptierten Form der dokumentarischen Methode.

Die Erfahrungen jener drei Teilnehmenden, die schließlich als Fallbeispiele im Detail analysiert werden, unterscheiden sich deutlich voneinander. Eine (als „mehrheitsdeutsch“ bezeichnete) Interviewpartnerin, die schon lange Jahre im interkulturellen Bereich tätig ist, erlebt den Lehrgang als Bestätigung/Stabilisierung von Wissen und Einstellungen (was als „dominanzkulturell-metatheoretischer Verarbeitungsmodus“ bezeichnet wird). Ferner wird deutlich, dass sie Widersprüche in Bezug auf interkulturelle Aspekte mit großer Leichtigkeit handhabt, dabei allerdings prekäre Erfahrungen der Kolleginnen und Kollegen, die nicht über vergleichbare, fraglos gegebene Zugehörigkeiten verfügen, bagatellisiert und abwertet. Ein anderer Teilnehmer (türkischstämmig, in Deutschland aufgewachsen) reflektiert hingegen seine künstlerische Tätigkeit von Grund auf, verortet sie theoretisch und gewinnt tiefgreifende, neue Einsichten über das eigene Tun wie auch über sein Zugehörigkeitsverständnis („diskursiv-reflexiver Modus“). Das dritte Fallbeispiel veranschaulicht, dass die Teilnehmerin (eine bosnische Muslimin, die als Flüchtling nach Deutschland kam) ihre Interessen nicht zur Geltung bringen kann und Diskriminierung bzw. Nicht-Anerkennung ihrer Bedürfnisse erfährt („existentiell-emotionaler Modus“). Ansatzpunkte für eine Reflexion und Neubestimmung eigener Verhaltensweisen resultieren lediglich aus Momenten, die nicht didaktisch intendiert waren, sondern sich en passant ergeben.

Der interessante Vergleich der Beispiele differenziert in anschaulicher Weise aus, wie unterschiedliche Rahmenbedingungen (vom sozialen Status bis hin zur Lehrgangsleitung) den Bildungsprozess sowie die Rezeptionsweisen der Lernenden beeinflussen, wobei die differenten Zugehörigkeiten eine bedeutsame Rolle zu spielen scheinen. Die Ergebnisse werfen ferner die spannende Frage auf, inwieweit ein Bildungssetting Machtunterschiede unter den Teilnehmenden reproduziert oder aber diese auszugleichen vermag. Der Fokus der Studie lag zwar nicht auf didaktischen Fragen oder dem Thema der institutionellen Diskriminierung, gleichwohl verweisen die Ergebnisse sehr deutlich auf einen entsprechenden Analysebedarf.

Das Buch kann sowohl theoretisch Interessierten als auch Praktikerinnen und Praktikern empfohlen werden. Es diskutiert in anregender Weise unterschiedliche Verarbeitungsmodi von Bildungsprozessen, die durchaus nicht nur für interkulturelle Kurse gültig sind. Es ist darüber hinaus geeignet, für Ausgrenzungsmechanismen in der Weiterbildung zu sensibilisieren – auch und gerade dort, wo man solche aufgrund einer expliziten Zuwendung zu interkulturellen Themen nicht auf den ersten Blick vermuten würde. Die Arbeit lädt zur Reflexion darüber ein, inwiefern sogenannte Mehrheitsangehörige gegenüber Migrant/inn/en auch im Zugang zu integrationspezifischen Arbeitsfeldern bevorzugt sind. Nicht zuletzt wirft die Autorin (S. 179) damit eine wichtige Frage auf: „Ist interkulturelle Bildung eine Frage der Privilegiertheit?“

*Annette Sprung*

Jana Trumann

## Lernen in Bewegung(en)

### Politische Partizipation und Bildung in Bürgerinitiativen

Transcript Verlag, Bielefeld 2013,  
298 Seiten, 29,80 Euro,  
ISBN 978-3-8376-2267-6

Neu ist die Frage nach dem Zusammenhang politischer Aktivitäten und politischer Bildung nicht. Ein Blick in die Geschichte zeigt den engen Konnex von sozialen Bewegungen, politischen Initiativen und selbstorganisierter Bildungsarbeit. So entwickelte sich z.B. im 19. Jahrhundert die Arbeiterbewegung aus Arbeiterbildungsvereinen. Auch in der Hochzeit der Umweltbewegung in den 1970er und 1980er Jahren gingen bspw. politischer Protest, die Gründung von Bürgerinitiativen und verschiedenste Formen von – oft improvisierter – Bildung nicht nur nebeneinander her, sondern auch ineinander über. Seitdem wurde dieses Beziehungsverhältnis allerdings kaum noch thematisiert. Mehr noch: Solche Formen politischer Bildungsarbeit gerieten in Verdacht, unprofessionell zu sein und die Grenzen des politischen und pädagogischen Taktens zu überschreiten, indem sie (weil man oft handlungsorientierte Formen präferierte) die Eigenlogik von Politik und Pädagogik zu wenig respektierten. Dass hier Spannungsverhältnisse vorliegen, die in professioneller Weise reflektiert werden sollten, muss natürlich eingeräumt werden. Jana Trumann weist aber auch zu Recht auf den widersprüchlichen Umstand hin, dass in den letzten 20 Jahren im Kontext beruflicher Bildung selbstorganisiertes bzw. selbstgesteuertes Lernen in vielfältiger Weise propagiert und mit hohen Erwartungen verbunden wurde – im Bereich politischen Lernens allerdings weitgehend ignoriert oder abgewertet wurde. Ob ihre Eingangsbemerkung, dass in der politischen Bildung der alte Antagonismus von Experte (Lehrer) und Laie (Teilnehmende) weiterhin bestimmend sei, auch der pädagogischen Wirklichkeit entspricht, mag

dahingestellt bleiben. Aber die von der Autorin geforderte bzw. vorgenommene stärkere Fokussierung des Untersuchungsinteresses auf „selbstgesteuertes politisches Lernen in informellen Handlungszusammenhängen“ (S. 12) hat ihre große Berechtigung. Vor allem aber sucht sie in ihrer Studie, zugleich eine Dissertationsschrift, nach einer lerntheoretischen Erklärung und Fundierung solcher Handlungspraxen. Den empirischen Kern bilden dabei eigene Gruppengespräche mit Mitgliedern von fünf Bielefelder Bürgerinitiativen, die in den Jahren 2007 und 2008 geführt wurden, sowie ergänzende Beobachtungsprotokolle. Ihr gesamtes Vorgehen ordnet sie dem relativ pragmatischen Forschungsparadigma „Grounded Theory“ zu.

In neun, zum Teil sehr kompakten Kapiteln, arbeitet die Verfasserin nach der Einleitung das Untersuchungspensum Stück für Stück ab. Sie beginnt mit einer längeren Erörterung des Verhältnisses von politischer Partizipation und politischer Bildung (u.a. am Beispiel einschlägiger empirischer Untersuchungen der letzten Jahre) und kritisiert abschließend, dass politische Bildung fast nur in institutionellen Zusammenhängen betrachtet wird. Deshalb steht im nächsten Kapitel die Frage im Mittelpunkt, warum Bürgerinitiativen als Lern- und Handlungszusammenhang interessant sind. Dabei hebt sie neben der lokalen Übersichtlichkeit auch das utopisch-überschüssige Potenzial solcher Netzwerke hervor. Im vierten Abschnitt werden bisherige empirische Untersuchungen zum Verhältnis von Lernen, Bewegungen und Partizipation referiert und eingeschätzt. Diesen teils aus den 1970er und 1980er Jahren stammenden Studien (Beer und Beyersdorf) attestiert sie deutliche theoretische Defizite, vor allem aber eine fehlende lerntheoretische Fundierung. Die konstatierte Lücke versucht Trumann zu schließen, indem sie auf das subjektorientierte Lernkonzept von Klaus Holzkamp und seine Interpretation durch Peter Faulstich zurückgreift. Als wesentliche Koordinaten eines expandierenden, partizipierenden und welterschließenden Lernens werden dabei u.a. Kooperationen, Lebens-

weltbezüge und individuelle Interessen hervorgehoben: Ganz unthematisiert ist das bisher sicher nicht – aber von der Autorin instruktiv herausgearbeitet. Für ihre eigene empirische Untersuchung folgert sie daher, dass „vor dem Hintergrund einer empirisch-kritischen Perspektive informelle Lern- und Handlungspraxen als Selbstverständigungsversuche der Lernenden in ‚Szenen alltäglicher Lebensführung‘ [...] zu erfassen und begrifflich zu durchdringen“ seien (S. 119).

Im Hauptteil werden dann die Ergebnisse der empirisch gestützten Analyse von Lernhandlungen auf der Grundlage von Beobachtungsprotokollen und nachfolgenden Gruppengesprächen auf ca. 100 Seiten zusammengefasst. Jana Trumann erschließt den „Lern-Handlungsraum Bürgerinitiative“ mithilfe von drei Achsen, die zwischen den Polen kooperativ-individuell, aktional-reflexiv und aufnehmend-weitergebend gelagert sind. Diese Pole bezeichnet sie auch als Schlüsselkategorien von Lernhandlungen. Es zeigt sich, illustriert zum Teil am Gesprächsmaterial, dass individuelles und gemeinschaftliches Lernen stark miteinander verwoben sind und ihr spezieller Gebrauch und Nutzen aus den jeweilig vorfindlichen Handlungsproblematiken, die wiederum Lernschleifen nötig machen, resultieren. Oftmals muss auf externes Wissen zurückgegriffen werden. Die Aneignungsformate und -wege sind dabei so vielfältig, wie es das formale, non-formale und informelle Lernen möglich machen: Lektüre von Fachliteratur und wissenschaftlichen Studien, Befragung von Experten, Erfahrungswissen anderer Initiativen einholen, aber auch selbst Fachveranstaltungen und Anhörungen durchführen etc. Dabei wird auch auf organisierte und didaktisch reflektierte, also etablierte, Formen politischen Lernens zurückgegriffen. Wir finden somit im Aktionsfenster von Initiativen ein Lernkontinuum vor, das auch das ganze sonst gültige Repertoire an Lernformen und Lernarrangements vorhält – allerdings ausgeübt unter dem Primat selbstbestimmter Initiative, die zugleich Raum schafft für die „Diskussion alternativer Entwürfe des Zu-

sammenlebens“ (S. 195). Dies wird auch auf der Achse „aktional-reflexiv“ deutlich. Lernende Initiativen sind politisch schwer kontrollierbar und exponieren ihren Eigensinn in politisch produktiver, selbstinkludierender Weise, indem sie die etablierte Politik zur Anerkennung von Interessenlagen, Problematiken und neuen Orientierungsmaßstäben herausfordern und diese oft auch erhalten.

Der weite Blick auf politisches Lernen und ein breites, über Fragen der Institutionalisierung, Organisation und allgemein geteilter Ansichten von einem professionellen Handlungsrepertoire hinausgehendes, Grundverständnis politischer Bildung erweisen sich auch in dieser Studie wieder einmal als sehr fruchtbar. Dennoch wäre es wünschenswert gewesen, eine Diskussion des spannungsreichen Verhältnisses von politischer Bewegung, allgemeiner Lerntheorie und den anerkannten und professionell ausdifferenzierten didaktischen Komponenten der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung (und sei es nur als Diskussionsanstoß für eine neue alte Debatte) hier beizufügen. Der Schluss bzw. die Schlussfolgerungen sind ein wenig kurz geraten. Dieser Einwand soll aber die Verdienste der Arbeit von Jana Trumann für die Reanimation einer wichtigen Untersuchungs- und Diskursperspektive nicht schmälern.

*Paul Ciupke*