

» Publikationen



Markus Müller

Das Deutsche Institut für wissenschaftliche Pädagogik 1922–1980

Von der katholischen Pädagogik zur Pädagogik der Katholiken

€ 98,00, 697 S., Paderborn 2014

Ferdinand Schöningh Verlag

ISBN: 978-3-506-77740-9

Die vorliegende Publikation wurde als Dissertation am Lehrstuhl für Mittlere und Neuere Kirchengeschichte der Katholisch-Theologischen Fakultät der Eberhard Karls Universität Tübingen (Prof. Andreas Holzem) verfasst. Sie rekonstruiert die Geschichte des „Deutschen Instituts für wissenschaftliche Pädagogik“ in Münster, das 1922 vom *Katholischen Lehrverband des Deutschen Reiches* und dem *Verein katholischer deutscher Lehrerinnen* gegründet und auf Beschluss der Vollversammlung des *Verbandes der Diözesen Deutschlands* zum 30. Juni 1980 aufgelöst wurde.

In seiner ambitionierten Arbeit zieht Markus Müller entsprechend umfangreiche Quellen heran und rekonstruiert sehr sorgfältig die gesamte Organisationsgeschichte des katholischen Bildungsinstituts; insbesondere für die Zeit nach 1945 wurde von ihm Archivmaterial in einer erheblichen Größenordnung ausgewertet. Müller zeigt auf, wie komplex die Zusammenhänge zwischen dem Institut und anderen Organisationen sich gestalteten und wie entscheidend diese von gesellschaftlichen und epochalen Entwicklungen des 20. Jahrhunderts beeinflusst wurden. So ist im Spiegel des Instituts geschehens gut zu verfolgen, wie sich der bildungspolitische und bildungsorganisatorische Entscheidungs-, Gestaltungs- und Handlungsbedarf in Deutschland seit 1922 entwickelte. Etwa zeichnet die Arbeit deutlich nach, dass die Etablierung der Erziehungswissenschaft in den 1970er-Jahren – trotz der zunächst überwiegend evangelischen Lehrstuhlinhaber/innen – auch auf katholischer Seite eine wesentliche Rahmenbedingung für die Institutsentwicklung darstellte.

Akteure der Institutsentwicklung waren vor allem die Verbände: etwa der ‚Verband der katholischen Lehrerschaft Deutschlands‘, der sich in den für andere Konfessionen und auch für Lehrerinnen offenen Verband ‚Bildung und Erziehung‘ transformierte, oder der ‚Verein katholischer deutscher Lehrerinnen‘, welcher ungleich stärker an Abgrenzung und einem traditionellen Berufsbild festhielt. Neben der verbandlichen Pluralität und den zeitweise heftigen Konflikten identifiziert Müller zugleich vielschichtige Haltungen in der katholischen Kirche, die während des Zweiten Vatikanischen Konzils eine besondere Dynamik erfährt und das Institut zunehmend mit unklaren Anforderungen konfrontiert. Aber auch das Institut selbst ist von Pluralität gekennzeichnet, zum Beispiel in der philosophischen Ausrichtung der Leitung und Mitarbeiter/innen in den 1950er-Jahren, späterhin in den vertretenen Disziplinen. Bemerkenswert ist daher die Suche nach einem passenden Organisationsprinzip: so seit den 1950er-Jahren die Orientierung an Bildungsbereichen wie der Erwachsenenbildung oder ab 1970 die Gliederung

in übergreifende Aufgabenbereiche wie „Kommunikation/Information/Dokumentation“, „Forschung und Experiment“, „Theorie und Praxis“.

Müller macht deutlich, wie das Institut angesichts der starken kirchlichen und verbandlichen Erwartung, eine katholische Pädagogik zugleich normativ und wissenschaftlich zu vertreten, zunehmend wankt. Sinnfälliger wird das Festhalten an einer dezidiert katholischen Pädagogik seitens katholischer Kirche und Verbände an den Rechristianisierungsbemühungen in der Nachkriegszeit und den anhaltenden Konfliktthemen wie Bekenntnisschule, konfessionelle Lehrerbildung oder Zölibat katholischer Religionslehrerinnen. Müllers Analyse lässt hier die Interpretation plausibel erscheinen, dass das Interesse an einer trennscharfen katholischen Pädagogik sehr tief verankert war und dann je nach Situation und Zusammentreffen von entsprechenden Umständen immer wieder entscheidend wirksam wurde. Jedenfalls lässt sich diesbezüglich nicht von einer offen kommunizierten und gegenüber dem Institut kohärent vertretenen Strategie sprechen. Dem entgegen stand nicht nur die innerkatholische Pluralität, sondern auch viele Modernisierungsnotwendigkeiten, mit denen man die Anschlussfähigkeit an Bildungspolitik, Bildungsadministration und die Pädagogik beziehungsweise Erziehungswissenschaft sichern musste. Wenn sich Interessenlagen und Semantiken wandeln, wenn sich Handlungslogiken, Kulturen einzelner gesellschaftlicher Teilbereiche pluralisieren, so steigen die Verständigungs- und Diskursnotwendigkeiten sowie der Bedarf an Klärung, Abgleich und Ausgleich von Interessen – sowohl institutions- und organisationsintern als auch im Verhältnis zur gesellschaftlichen Umwelt.

Als Direktor des Comenius-Instituts und damit quasi aus Sicht eines evangelischen Organisationspendants kann der Rezensent die Lektüre von Müllers Thesen für aktuelle evangelische Debatten um konzeptionelle Ausrichtungen, Organisationsentwicklungen, Verbandseinflüsse und konfessionelle Legitimität nur empfehlen. Die Publikation lässt sich als institutionelle Lerngeschichte inspirierend lesen, und als solche wirkt sie dann auch beunruhigend beziehungsweise ernüchternd. Etwa gibt es zwar Motive, Stimmungen und Koinzidenzen, die am Ende zur Institutsschließung führten, doch den Geschichtsabbruch des katholischen Bildungsinstituts kann auch Müller – wie er selbst einräumt – aufgrund begrenzter Quellenzugänglichkeit nicht befriedigend aufklären. Bislang sind hier entscheidende Gründe hinter den Verlautbarungen nur unzureichend zugänglich.

Im Blick auf zukünftige Herausforderungen, denen sich die Kirche im Bereich von Bildung zu stellen hat, wird es darauf ankommen, dass sie ihren Selbstbezug mit einem ausreichenden Maß an Selbstreflexivität und an Klärung ihres normativen Rahmens ausgestaltet. So genannte kirchliche Binnensichten sind damit nicht nur Ausgangspunkte kirchlichen Handelns, sondern Gegenstand eigener Reflexion. Die Balance zwischen Wissenschaft auf der einen Seite und der Legitimierung von zu verantwortender Praxis auf der anderen Seite ist durch ausreichende Diskurs- und Verständigungsmöglichkeiten herzustellen. Die Voraussetzungen hierfür zu erkennen und bereitzustellen, ist ein mühsame, aber lohnenswerte Aufgabe.

Volker Elsenbast

Direktor des Comenius-Instituts, Münster



Heike Binne u. a. (Hrsg.)

Handbuch Intergeneratives Arbeiten

Perspektiven zum
Aktionsprogramm
Mehrgenerationenhäuser

€ 39,90, 460 S., Opladen u. a. 2013
Verlag Barbara Budrich
ISBN: 978-3-8474-0132-2

In Zeiten gestiegener Lebenserwartungen und nicht mehr gegebener Wohnortnähe von Familienmitgliedern unterschiedlicher Generationen ist eine Begegnung der Generationen innerhalb von Familienstrukturen nicht mehr selbstverständlich. Das Handbuch „Intergeneratives Arbeiten“ versucht die gesellschaftliche Relevanz und die theoretischen Grundlagen des intergenerativen Arbeitens in Zeiten von Globalisierung darzustellen und einen Ausblick über die heutigen Generationenbeziehungen und -verhältnisse zu geben. Das Aktionsprogramm Mehrgenerationenhäuser (kurz: MGH/MGHs), welches 2006 ins Leben gerufen und bis Dezember 2014 verlängert wurde, sehen die Autoren als Ergebnis unterschiedlicher gesellschaftlicher Diskurse, die hier zusammengeführt werden. In einem Haus sollen alle Generationen integriert werden, damit Lebenslaufumbrüche so besser abgefedert und bewältigt werden können. Das, was „Familie“ heute nicht mehr abfangen kann, wird im MGH in ein familienpolitisches Konzept umgewandelt: Durch Partizipation unterschiedlicher Generationen, einer Solidarität untereinander, wird die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben für alle ermöglicht. Insbesondere der niedrigschwellige Zugang zu familienunterstützenden Angeboten wird im Buch stets positiv betont.

Im ersten und zweiten Teil des Buches erfährt der Leser mehr über demografische und generationale Aspekte, außerdem über spezifische Lern- und Aneignungsmuster der intergenerativen Bildung und Arbeit. Hier wird insbesondere unter der Verwendung von Begriffen wie „Generativität“ auf die Bedeutung von Begegnungen zwischen Jung und Alt innerhalb der Familien Deutschlands eingegangen, aber auch Begegnungen im öffentlichen Raum, außerhalb der Familie, werden in die Betrachtung miteinbezogen. Das MGH fungiert dabei als Ort der Begegnungen und versucht, einen Brückenschlag zwischen Menschen verschiedenen Alters zu schaffen. Dabei gehen die Autoren davon aus, dass „die Gestaltung von Generationenbeziehungen in der Praxis für alle Beteiligten mit Prozessen des Lernens und der Persönlichkeitsentfaltung verwoben ist“ (S. 10). Dass es genügend Einrichtungen und Projekte gibt, in denen Menschen unterschiedlichen Alters aufeinandertreffen, wird hier nicht hinterfragt, sondern eher, dass dies noch lange nicht bedeutet, dass sich die Generationen auch begegnen. Das Buch beleuchtet hier die Aspekte, die solche Begegnungen fördern und zum Erfolg werden lassen, wobei eine wesentliche Voraussetzung des intergenerativen Arbeitens und Lernens für die Autoren darin besteht, dass öffentliche Räume so organisiert sind, dass verschiedene Generationen dort gemeinsame Ziele haben und ein Klima der gegenseitigen Wertschätzung herrscht: Durch den Austausch von Erfahrungen in sozialen Interaktionen lernen Alt und Jung voneinander, miteinander und übereinander, müssen dafür aber auch die nötige Offenheit, Respekt und die Bereitschaft, Lehrender und Lernender zu sein, mitbringen. Generativität wird nicht als Ziel, sondern als Mittel

auf dem Weg zur Schaffung von mehr Lebensqualität für alle Generationen begriffen.

Insgesamt wird Intergeneratives Arbeiten im Buch als Komponente des Bildungsangebots verstanden, da es zur gesellschaftlichen und kulturellen Entwicklung eines Landes beiträgt. Die Unterteilung der klassischen Erwerbsbiografie in Phasen überzeugt die Autoren nicht mehr. Sie unterstützen den Gedanken, dass die Arbeitsleistung gleichmäßiger über den Lebenslauf verteilt werden muss und die Felder Bildung, Arbeit, Freizeit und Familie so freier und flexibler gewichtet werden können als bisher.

Im dritten Teil des Buches stehen ökonomische Modelle der Finanzierung generationenbezogener Interventionen in der Kommune, dem Land und Bund im Vordergrund. Interessant ist die These, dass Beteiligte nur dann ein echtes Interesse an intergenerativen Angeboten entwickeln, wenn sie für sich auch einen „Benefit“ ausmachen können. Intergeneratives Arbeiten wird hier zusammengefasst als eine Investition gesehen, die ganze Stadtquartiere positiv beeinflussen und sich auch den kritischen Blicken ressourcenkritischer Betrachter stellen kann. Es wird klar herausgearbeitet, dass es zur Bewältigung gesellschaftlicher Probleme beiträgt.

Der vorletzte Teil des Handbuchs versucht multigeneratives Arbeiten in die Traditionslinien der Gemeinwesenarbeit einzubetten, wobei die Anfangsfrage gestellt wird, ob MGHs eine Renaissance oder konsequente Weiterentwicklung derselben darstellen. Vorgänger oder andere bereits bestehende Einrichtungen wie Mütter- und Familienzentren der Gemeinwesenarbeit werden skizziert und Ähnlichkeiten zum MGH aufgezeigt. Spannend ist die Bedeutung der Nachbarschaft, die hier in den Vordergrund gerückt wird und die in einer ungebundenen Gesellschaft wieder an Bedeutung gewonnen hat. MGHs werden so als Knotenpunkte aktiver Nachbarschaft verstanden, die zu einer lebendigen Beteiligungskultur beitragen.

Schließlich werden im letzten Abschnitt des Buches Facetten des Aktionsprogramms MGH vorgestellt, wobei die unterschiedlichen Beiträge in diesem Teil des Buches sehr zusammengewürfelt erscheinen. Am Ende bleibt hängen, dass das MGH als ein Baustein einer strategischen Sozialpolitik für die Zukunft an Bedeutung gewinnt: Mehrgenerationenhäuser werden als Impulsgeber und Partner für sozialen Zusammenhalt dargestellt, Orte an denen es möglich ist, dass sich alle Generationen alltäglich begegnen, um voneinander zu lernen und sich gegenseitig zu unterstützen, im Sinne einer „Wahlfamilie“.

Das Buch verdeutlicht so die Wichtigkeit und Bedeutung von intergenerativem Arbeiten in unserer heutigen Gesellschaft auf vielfältige und facettenreiche Art und Weise. Dennoch hätten ein kongruenterer Aufbau der Aufsätze bzw. kurze Erläuterungen zur Auswahl der Texte dem Leser zu rascheren Schlussfolgerungen verholfen und nicht das Gefühl entstehen lassen, in einen ungeordneten Wald von Ansichten hineingelaufen zu sein.

Franziska Görner

Master of Arts in Erwachsenenpädagogik und
Bachelor of Arts in Kulturwissenschaften
Berlin



Thomas Olk, Thomas Gensicke

Bürgerschaftliches Engagement in Ostdeutschland

Stand und Perspektiven

€ 39,99, 256 S., Wiesbaden 2014

Springer VS

ISBN: 978-3-658-03787-1

Obleich das Thema „Bürgerschaftliches Engagement“ (BE) seit den 1990er-Jahren in Deutschland im Kontext einer Diskussion um die Zivil- oder Bürgergesellschaft angekommen ist und vielfältige politische und wissenschaftliche Aktivitäten ausgelöst hat, sind die Entwicklungen in den neuen und alten Bundesländern unterschiedlich verlaufen.

Die vorliegende Studie wurde vom Bundesministerium des Innern in Auftrag gegeben und greift auf zwei Datenpools zurück: Zum einen wurden die Ergebnisse zu den neuen Bundesländern aus den Freiwilligensurveys von 1999, 2004 und 2009 herausgefiltert und zum anderen wurden 40 leitfadengestützte Experteninterviews in den neuen Ländern durchgeführt. Fragestellung und Ziel sind ein Vergleich zwischen den neuen und alten Bundesländern sowie zwischen den neuen Bundesländern.

Im Grußwort zur Studie schreibt Christoph Bergner, Beauftragter der Bundesregierung für die neuen Bundesländer: „Wer sich in Vereinen und Verbänden, in Institutionen und Initiativen für das Gemeinwesen, andere Menschen und unsere Umwelt engagiert, trägt damit auch zum Gelingen unserer Demokratie bei“ (S. 5). Hier drängt sich sogleich die Frage auf, wie kompatibel diese an sich richtige Feststellung mit der seit Ende 2014 entstandenen PEGIDA-Bewegung („Patriotische Europäer gegen die Islamisierung des Abendlandes“) aus Dresden ist? Dieses – im Kern – bürgerschaftliche Engagement drückt ein Unbehagen an der vorhandenen politischen Kultur aus. Diffuse und reale Unsicherheiten über die Zukunft in den neuen Bundesländern äußern sich in Ängsten vor Überfremdung, Islamisierung und drohender Armut in Deutschland. Ist PEGIDA damit Ausdruck bürgerschaftlichen Engagements? Und: Bestätigt PEGIDA die in der Studie von Olk und Gensicke getroffene Aussage, dass derzeit eine Annäherung des Engagementpotenzials zwischen Ost und West stattfindet und sich Ungleichzeitigkeiten zunehmend nivellieren? Interessant ist auch die Feststellung, dass in den neuen Ländern sogar mehr Menschen an öffentlich-politischen Aktionen im Untersuchungszeitraum teilgenommen haben als in den alten Bundesländern (S. 196).

Von großer Bedeutung für BE sind die Siedlungsstrukturen. Während in den Ballungszentren in Ost und West das Engagementpotenzial ähnlich ist, sind in ländlichen Regionen deutliche Unterschiede zu registrieren in dem Sinne, dass der Osten über eine deutlich geringere Engagementquote ver-

fügt. Diese Ost-West-Unterschiede in ländlichen Regionen sind auch ursächlich für das Gesamtergebnis des Vergleichs zwischen den neuen und alten Bundesländern verantwortlich. Daraus kann geschlossen werden, dass das Problem des BE im Vergleich Ost-West vor allem ein Problem des ländlichen Raumes ist. Eine Erklärung für dieses Stadt-Land- und Ost-West-Gefälle liegt in der mangelhaften Infrastruktur im Osten. Die öffentliche Infrastruktur ist ein wesentlicher Indikator für die Wirksamkeit und die Intensität einer Zivilgesellschaft. Hier haben die neuen Bundesländer klare Strukturdefizite gegenüber dem Westen. Hinzu kommen eine höhere Arbeitslosigkeit, fehlende Arbeitsplätze und Unterbeschäftigung in den neuen Bundesländern. Bezüglich des BE wirkt sich dies aber wiederum in einer stärkeren Motivation dieser Milieus aus, d. h. Arbeitslose im Osten sind häufiger freiwillig engagiert als im Westen.

Im zweiten empirischen Teil der Studie, den Interviews, geht es um qualitative Aussagen und um Bewertungen. Dabei wird deutlich, dass BE im Osten oftmals mit dem traditionellen Vereinswesen und der Geselligkeit in Verbindung gebracht und weniger als Ressource für gesellschaftliche Aufgaben verstanden wird.

Ein zentrales Ergebnis der quantitativen und der qualitativen Analyse ist der Defizitcharakter ländlicher Räume. Sowohl zwischen Ost und West als auch innerhalb der neuen Bundesländer klafft eine Diskrepanz zwischen städtischen und ländlichen Regionen. Der ländliche Raum ist das zentrale Problemfeld beim BE.

Am Ende der Studie steht ein umfangreicher Katalog mit Handlungsempfehlungen (S. 225–242), der sich auf unterschiedliche politische, raumordnungspolitische, soziale und kulturelle Praxisfelder bezieht und unterschiedliche Akteure anspricht.

Erstaunlicherweise scheint Erwachsenenbildung in diesem Kontext keine Rolle zu spielen. Sie findet keine Erwähnung. Dies überrascht, da die Erwachsenenbildung und vor allem die Allgemeine Weiterbildung wie z. B. Volkshochschulen oder Kirchliche Träger über eine lange Tradition bürgerschaftlicher Bildungsarbeit verfügen und sich seit den 1990er-Jahren stark eingebracht haben. Die Entwicklungschancen für BE in ländlichen Regionen durch die Erwachsenenbildung werden von den Autoren der Studie unterschätzt bzw. in Unkenntnis vernachlässigt.

Insgesamt ist die Studie brauchbar und ein nützlicher „Steinbruch“, um sich ein Bild vom BE in den neuen Bundesländern zu machen. Nicht gesehen wird allerdings die große Bedeutung von Bildungsprozessen im Kontext eines lebenslangen Lernens. Dieser Aspekt muss bei Folgestudien stärker thematisiert werden.

Prof. Dr. Ulrich Klemm

Honoraryprofessor für Erwachsenenbildung / Weiterbildung

Universität Augsburg

E-Mail: klemm@vhs-sachsen.de



Katherine Bird, Wolfgang Hübner

Handbuch der Eltern- und Familienbildung mit Familien in benachteiligten Lebenslagen

€ 19,90, 206 S., Opladen u. a. 2013

Verlag Barbara Budrich

ISBN: 978-3-8474-0102-5

Das Handbuch geht auf die 2010 im Auftrag der AWO verfasste Expertise „Familien in benachteiligten und von Armut bedrohten oder betroffenen Lebenslagen als Adressaten von Elternbildung und Elternarbeit“ zurück. Neben den notwendigen Aktualisierungen ist zu der Expertise ein zweiter Teil hinzugekommen, der Module für Teamfortbildung und Trägerfortbildung enthält, die auf diese Weise einer breiteren Fachöffentlichkeit zugänglich gemacht werden.

„Ziel dieses Handbuchs ist es, überkommene Zuschreibungen und Vorurteile zu hinterfragen und stattdessen eine neue Differenzierung der Familien, die in Armut oder Benachteiligung leben, zu erarbeiten, in die auch die Perspektive der Eltern mit einbezogen wird.“ (S. 15)

Anhand von qualitativen und regionalen Studien werden sechs Kategorien der Armutserfahrung abgeleitet, in denen vor allem auch die unterschiedlichen Lebenslagen der von Armut betroffenen Familien Berücksichtigung finden (S. 54): 1) Gestörte Selbstwirksamkeit, 2) Genussvolles Konsumieren, 3) In den Tag hinein leben, 4) Ausgebrannt und überarbeitet, 5) Souveräne Bewältigung, 6) Gemachte Fremdheit. Diese Kategorien sollen dazu dienen, die Erziehungskompetenz und Unterstützungswünsche der besagten Familien differenziert darstellen zu können und somit Anknüpfungspunkte für Familienbildung zu finden.

Obwohl sich in den letzten Jahren viel verändert hat, werden immer noch zu wenige benachteiligte Eltern von der Familienbildung angesprochen. Dazu braucht es andere, niedrighschwellige und vernetzte Strukturen, das Gespräch mit den Eltern, nicht über sie und die Fähigkeit, auf Lebens- und Lernerfahrungen wertschätzend eingehen zu können. Die Autor/inn/en unterscheiden dabei vier Formen der Familienbildung: institutionelle, informelle, mediale und mobile. Für jede der vier Formen benennt das Buch viele Beispiele, wie solche niedrighschwelligigen Strukturen in Deutschland schon umgesetzt worden sind.

Es gibt wenige öffentliche Quellen mit Informationen über die Ansprache von Eltern in benachteiligten Lebenslagen, über ihre Motivation an Angeboten teilzunehmen, und ihre Rückmeldungen. Einen Zugang zu entsprechenden Bildungsangeboten scheinen Eltern fast ausschließlich über Mund-zu-Mund-Propaganda und persönliche Ansprache zu bekommen. Ist der Zugang gelungen, so ist es wichtig, neu gelerntes Material auch in Handlungsprozesse umsetzen zu lernen. Aus Befragungen hat sich ergeben, dass alle Themen nachgefragt werden, die Unterstützung in alltäglichen Erziehungsfragen und zur aktuellen Problembewältigung bieten, in denen es um Werte und Normen, Regeln und Grenzen, interkulturelle Unterschiede, Gesundheit und Ernährung, um Bildungsunterstützung für ihre Kinder und Kenntnisse über das Schulsystem, um Elternforen, Elterncafés und den Austausch

mit anderen Eltern geht (vgl. S. 113). Eltern suchen Entlastung und Unterstützung, soziale Einbindung, Kompetenzerfahrung und Autonomie (vgl. S. 115).

Wendet man die gewonnenen Erkenntnisse auf die sechs Kategorien der Armutserfahrung an und fragt sich, was das nun für die Angebote von Familienbildung bedeutet, heißt das z. B. für die multiple Problemlage der Kategorie 1: Gestörte Selbstwirksamkeit, dass Familienbildung ein Teil einer Präventionskette sein kann. Eltern mit gestörter Selbstwirksamkeit haben häufig aufgegeben, in ihrem Leben etwas verändern zu können. Familienbildung könnte offene Angebote, Elterncafés, Gespräche mit anderen Eltern einbringen sowie Angebote, die die Alltags- und Erziehungskompetenz fördern und damit Wege zur Selbstwirksamkeitserfahrung eröffnen.

Oder bei den überwiegend jungen Menschen der Kategorie 3: In den Tag hinein leben, für die Freiheit und Unabhängigkeit kennzeichnend ist, kann Familienbildung über mobile oder mediale Möglichkeiten unterstützen, neue, erreichbare Ziele zu formulieren, oder mit Angeboten zur persönlichen psychologischen Entwicklung (Selbstverwirklichung) und mit Rat zu Erziehungsfragen. Elterntalk oder FamTische, eigene Websites, Blogs oder Chatrooms werden dafür als Beispiele angeführt.

Grundsätzlich muss die Bereitschaft der Eltern zur Zusammenarbeit vorhanden sein. Die persönliche Ansprache ist dafür eine entscheidende Voraussetzung. Seitens der Fachkräfte braucht es Geduld und eine offene, wertschätzende Grundhaltung. Die Aufgaben müssen klar definiert sein, regelmäßig reflektiert und supervidiert werden. Eine gute, vertrauensvolle örtliche Vernetzung ist hilfreich. Als noch zu lösende Aufgaben benennt das Buch u. a., dass es auffallend wenige Angebote für Menschen gibt, die über die Maßen belastet und gestresst sind, dass Väter selten erreicht werden, dass Hilfestellungen für den Umgang mit Armutslagen aufgrund äußerer Umstände fehlen und dass für diejenigen der Armutskategorie 2, die „genussvoll konsumieren“, noch kaum eine Ansprache gefunden wurde, die ihnen das Gefühl gibt, akzeptiert zu werden.

Sollen Familien in Armutslagen angesprochen werden und an Möglichkeiten der Familienbildung partizipieren, sollten für sie keine Kosten entstehen!

In Teil II des Buches werden fünf Module für die Fortbildung von Fachkräften der Familienbildung vorgestellt, die für Teams und Träger sehr hilfreich zur Vorbereitung der konkreten Zusammenarbeit mit Familien in benachteiligten Lebenslagen sind. In ihnen werden die Zugangsschwellen, die Motivation und Ressourcen, das Umfeld und die Selbst- und Fremdwahrnehmung der Menschen in benachteiligten Lebenslagen reflektiert und mit Beispielen aus der Praxis unterfüttert. Das Abschlusskapitel enthält sieben Erfahrungsberichte bzw. Fallbeispiele, anhand derer Unterstützungsmaßnahmen und begleitende Angebote erarbeitet werden können.

Ein interessantes Buch, das mit seinen neu entwickelten Kategorien eine differenziertere Betrachtung der Zielgruppe eröffnet, mit Vorurteilen konfrontiert und mit den vielen Praxisbeispielen und den Fortbildungsmodulen auf die konkrete Arbeit gut vorbereitet. Ein echtes Handbuch für alle, die sich in diesem Arbeitsfeld engagieren wollen.

Margit Baumgarten

Evangelisches Zentrum Kiel / Fachstelle Familien
E-Mail: margit.baumgarten@familien.nordkirche.de



Dieter Nittel u. a.

Pädagogische Arbeit im System des lebenslangen Lernens

Ergebnisse komparativer Berufsgruppenforschung

€ 29,95, 290 S., Weinheim 2014

Beltz Verlag

ISBN: 978-3-7799-2930-7

„Lebenslanges Lernen“? – Diese Begriffsbildung klingt plausibel, zugleich aber auch suggestiv und bedarf als Leitidee gerade aufgrund dieser scheinbaren Plausibilität der Klärung. Denn auf der einen Seite verführt gerade die Suggestionskraft des Begriffs möglicherweise zu Unklarheiten, Defiziten und Fehlschlüssen in der Umsetzung und im Selbstverständnis pädagogischer Arbeit. Und auf der anderen Seite ist der mit dieser Leitkategorie des „lebenslangen Lernens“ angelegte Rahmen ja auch erst konstruktiv auszumessen und pädagogisch-systemisch zu profilieren. Was trägt das pädagogische Paradigma des „lebenslangen Lernens“ konkret aus – für pädagogische Praxis, pädagogisches Professionsverständnis und Kooperativität? Welche Relevanz hat dies für das „pädagogische System“ in einer auch wirtschaftlichen Zwängen unterworfenen Gesellschaft? Der vorliegende Band ist der Ergebnisbericht des Projektes „Pädagogische Erwerbsarbeit im System des lebenslangen Lernens. Berufliche Selbstbeschreibungen und wechselseitige Funktions- und Aufgabenzuschreibungen“ (PAELL-Studie). In professionstheoretischer und dabei „strikt vergleichender Perspektive“ (vgl. S. 5) wurden 1.601 pädagogische Mitarbeiter/innen befragt. Zudem fanden 27 Gruppendiskussionen mit mehr als 100 Akteuren statt. Der durchgängig wissenschaftliche Duktus lädt den/ die pädagogische/n Praktiker/in zugegebenermaßen nur bedingt zur Lektüre ein. Die Ergebnisse lohnen aber die Mühe, denn sie sind empirisch gesichert, in den Voraussetzungen nachvollziehbar und transparent angelegt. Die Lektüre lohnt sich aber auch deshalb, weil die Ergebnisse in guten Teilen bahnbrechend sind: Der Diskurs zu Idee, Relevanz und Bedeutungsumfang „lebenslangen Lernens“ wird mit dieser Untersuchung und den darin zum Tragen kommenden Grundeinsichten professionstheoretisch auf eine neue Grundlage gestellt! Und hierin liegt auch einige Sprengkraft für verkrustete Strukturen in der Bildungspraxis. Einige wenige Beispiele: Die Untersuchung realisiert eine durchgängig „egalisierende“ Perspektive auf Berufe im „pädagogischen System“. Alle Berufe kommen in ihrer funktionalen Bedeutung in Bezug auf

lebenslanges Lernen in den Blick und öffnen diesen für die organisations- und berufstheoretischen Konsequenzen „lebenslangen Lernens“. Dadurch treten die Übergangsstellen zwischen den pädagogischen Berufs- bzw. Handlungsfeldern in neuer Weise in Erscheinung. Wer wollte bestreiten, dass sich daraus erhebliche bildungspolitische und bildungsorganisatorische Konsequenzen ergeben können? Sodann wird die Reichweite „lebenslangen Lernens“ in den Bildungsfeldern anhand der Beziehung von „Lizenz“ (also der Erlaubnisdimension) und „Mandat“ (also der Auftragsperspektive) betrachtet und aufgeschlüsselt. Dabei wird für die Bildungsarbeit ein durchgängiges Missverhältnis dieser beiden Aspekte konstatiert. So wird festgestellt: „Um den zumeist groß dimensionierten Auftrag zu realisieren, reichen die mit der gesellschaftlichen Lizenz verbundenen Machtmittel, Ressourcen und Qualifikationen in der Regel nicht aus.“ (S. 73). Auch hieraus ergeben sich bildungspolitische Imperative! Klärend wirkt außerdem die Bestimmung „pädagogischer Kernaktivitäten“: Unterrichten, Begleiten, Beraten, Organisieren, Sanktionieren. Hier wird schlüssig nachgewiesen, inwieweit in den Berufsfeldern Verengungen vorliegen. Wer wollte bestreiten, dass dies zur Erweiterung des Blickfeldes pädagogischer Praxis beiträgt und sich daraus Auswirkungen auf das Selbstverständnis und Kompetenzprofil pädagogischer Praktiker ergeben? Hochinteressant sind auch die Klärungen zu Arbeitsbedingungen und Arbeitszufriedenheit im pädagogischen System. Wie erwartet, spielen hier Gender-Aspekte eine wichtige Bedeutung. Die Ungleichbehandlung pädagogischer Berufe gerät vor dem Hintergrund lebenslangen Lernens so unter Druck. Zur tatsächlichen Orientierungskraft des „facettenreichen Begriffs“ des lebenslangen Lernens werden unterschiedliche Zugänge von Pädagoginnen ermittelt: etwa ein alltagsweltlicher, ein bildungspolitischer sowie ein auf den erziehungswissenschaftlichen Diskurs bezogener Zugang: „Der Multidimensionalität des lebenslangen Lernens“ werden pädagogische Praktikerinnen de facto nur „suboptimal gerecht“. Zudem zeigt sich, dass die Orientierungskraft lebenslangen Lernens in den pädagogischen Feldern unterschiedlich ausgeprägt ist: hoch ist sie vor allem im Elementar- und Primarbereich, moderat in Realschule und Sekundarstufe II, gering etwa im Tertiärbereich – dort vor allem aus Abneigung vor Instrumentalisierungen bzw. kulturkritischen Motivationen.

Die Studie enthält somit bedeutende Ansätze und Anregungen für die Weiterentwicklung nicht nur des Professionsverständnisses pädagogischer Berufe, sondern auch für das Bildungssystem insgesamt.

Dr. Freimut Schirmmacher

Privatdozent für Praktische Theologie
an der Kirchlichen Hochschule Wuppertal/Bethel
E-Mail: freimut-schirmmacher@web.de



Peter Schreiner, Friedrich
Schweitzer (Hrsg.)

Religiöse Bildung erforschen

Empirische Befunde und
Perspektiven

€ 29,90, 304 S., Münster 2014

Waxmann Verlag

ISBN: 978-3-8309-3161-4

Der Band will – anlässlich des 60. Geburtstags des Direktors des Comenius-Instituts, Volker Elsenbast – den „Stand der Forschung in verschiedenen Bereichen religiöser Bildung“ (S. 12) vorstellen. Nach grundlegenden Klärungen im Eingangsteil „Übergreifende Perspektiven“ rekonstruiert der Hauptteil „Bildungsbereiche“ in fünf Rubriken wichtige Themengebiete. Dabei stehen meist die Übersicht der aktuellen Forschungsliteratur sowie Hinweise auf Forschungsdesiderate im Mittelpunkt. Historische Zusammenhänge kommen dagegen nicht in den Blick. Mit „Weitere Horizonte“ ist der abschließende Teil überschrieben.

Schon der einleitende Artikel der beiden Herausgeber macht auf die Stärke, aber auch das Problem dieses Bandes aufmerksam: Mit kundiger Hand skizzieren die beiden renommierten Religionspädagogen verschiedene Begründungszusammenhänge für religiöse Bildungsforschung. Sodann werden die dafür verwendeten methodischen Zugänge in ihren Vorzügen und Schwächen vorgeführt. Das 56 Titel nennende Literaturverzeichnis dieses nur 13 Seiten umfassenden Aufsatzes weist auf die systematische Eleganz hin, Zusammenhänge aufzuzeigen, ohne Differenzierungen zu unterschlagen. Derart kompakt und materialreich kann man sich im gesamten Band zu den einzelnen Themenbereichen empirischer Religionspädagogik kundig machen. Allerdings, nicht nur im einleitenden Beitrag bleibt der Begriff des „Religiösen“ ungeklärt. Das ist in einem Band mit dem Titel „Religiöse Bildung erforschen“ ein Problem, denn der Gegenstand, auf den hin Bildung untersucht wird, bleibt so ungeklärt. Hier hilft es nicht weiter, den – angeblich – nicht lehrbaren „Glauben“ (S. 20, 23), der auch empirischer Forschung verschlossen bleiben soll, unvermittelt einzuspielen. Allein im dritten Beitrag des Eingangsteils weist der katholische Religionspädagoge Boris Kalbheim auf die gegenseitige Verschränkung von Empirie und Theologie bei religionspädagogischer Forschung hin. Unter dem Titel „Normative und methodologische Aspekte empirischer Sozialforschung in der Religionspädagogik“ markiert Kalbheim – durchaus positionell – das Eintreten für marginalisierte Menschen als eine aus der Offenbarung abgeleitete Orientierung dieser Forschung. Die materialen Ausführungen des zweiten Teils („Bildungsbereiche“) nehmen diesen Hinweis aber nicht auf. Die Attribute „religiös“, „christlich“, „kirchlich“ und „evangelisch“ werden durchwegs permiscue verwendet und nicht in sich differenziert. Damit wird auch ausgeblendet, dass in der Religionswissenschaft selbst der Religionsbegriff erheblich kritisiert wird und seine empirische Profilierung soziologisch hart umstritten ist. Lediglich in dem Beitrag zu „Religiöse Bildung im Alter“ taucht eine für Feldforschungen wichtige soziologische Differenzierung auf. Im Anschluss an das mehrdimensionale Religionsverständnis von Charles Glock eröffnen sich dort vertiefte und auch theologisch relevante Einblicke.

Die fünf Abschnitte des Hauptteils sind überschrieben mit: „Familie und Elementarbereich“, „Kinder, Jugendliche und Gemeinde“, „Schule und Religionsunterricht“, „Erwachsene“ und „Evangelische Bildungsberichtserstattung“. Entsprechend der Lebenswelt kommt es unvermeidbar zu gewissen Überschneidungen. So sind Eltern auch Erwachsene, spielen Ältere als Großeltern in Familien eine Rolle usw. Zu Recht weist Steffen Kleint in diesem Zusammenhang darauf hin, dass die familienbezogene Erwachsenenbildung in der andragogischen Forschung nur wenig beachtet wird (S. 67). Von daher lohnt sich auch aus erwachsenenbildnerischer Perspektive die Lektüre von Artikeln jenseits der Rubrik „Erwachsene“. In dieser Rubrik indes kartographiert Marion Fleige – unter Ausblendung jeder inhaltlichen Dimension – die verwaltungsmäßige Struktur Evangelischer Erwachsenenbildung. Die mit einem solchen Ansatz gegebene Problematik zeigt ein Satz wie folgender: „Glaubenskurse ... zählen ihrerseits nur dann zur Erwachsenenbildung, wenn sie über das kommunale Finanzierungssystem abgerechnet werden können und damit öffentlich teilfinanziert werden.“ (S. 212). Hier wird deutlich, wie schwer sich Erwachsenenbildner/-innen mit dem Gegenstand „Religion“ tun und wie sie ihm etwa flugs und je nach Modus von Statistik oder Refinanzierung Ethik, Weltanschauungen oder Philosophie zuschlagen. Einen ganz anderen Horizont eröffnet der zweite Beitrag zu „Erwachsene“. Sabine Grenz geht hier anhand eines Interviews mit einer älteren Frau dem „Zusammenhang von Geschlecht und Individualisierung (religiösen) Lebenssinns“ nach. Eindrücklich treten dabei die Komplexität heutiger Lebenswelten in einer ganz „normalen“ Biografie sowie die sich daraus ergebenden erwachsenenbildnerischen Herausforderungen zu Tage. Der dritte Artikel ist der Beitrag von Christian Mulia zu „Religiöse Bildung im Alter“. Anhand des referierten und in einem Fall von ihm selbst generierten empirischen Materials zeigt sich hier, wie wertvoll eine dimensionale Binnendifferenzierung des Religionsbegriffs ist. Derart lässt sich beispielsweise erforschen, dass viele Menschen in höherem Alter ihre früher erworbene religiöse Praxis beibehalten, sich aber ihr Gottesbild verändert (S. 239).

Bis dahin ist der Duktus des Bandes sachlich, alle Beiträger/innen stellen zu den jeweiligen Themenfeldern empirische Befunde zusammen, entwickeln weitere Forschungsfragen und arbeiten mit Literaturangaben, die durchweg auf aktuellem Stand sind und eine vertiefte Weiterarbeit erleichtern. Bei den drei Beiträgen zur Evangelischen Bildungsberichtserstattung schlägt der Ton um. Albrecht Schöll berichtet – systemtheoretisch wohlgerüstet und im Habitus distanziert – von einem handfesten Konflikt zwischen Wissenschaftlern des Comenius-Instituts und Vertreter/innen der Kirchen auf unterschiedlichen Ebenen. Das Ergebnis, ein Zurückziehen des Evangelischen Bildungsberichts (der im Netz noch als Verweis auffindbar, als Dokument selbst aber gesperrt ist), war wohl dem Umstand geschuldet, dass er Aussagen zum Religionsunterricht enthielt, die als politisch schwierig eingestuft wurden. Schöll interpretiert diesen Konflikt gemäß der unterschiedlichen Systemlogiken von Wissenschaft und Politik, also hier von CI-Mitarbeiter/innen und kirchenleitend Tätigen. Im darauf folgenden Beitrag stellt die Leiterin der EKD-Bildungsabteilung, Birgit Sandler-Koschel, die Kausa aus ihrer Sicht dar und ist bemüht, besonders theologische Gesichtspunkte einzubringen. Sie legt den Schwerpunkt dabei auf den Bericht zu den Kindertagesstätten und streift den Religionsunterricht nur am Rand. Und eine dritte Perspektive auf die Evangelische Bildungsberichtserstattung eröffnet der Bildungsreferent der badischen Landeskirche, Christoph

Schneider-Harpprecht, indem er das Scheitern des Projektes vor allem durch die Komplexität der Datenerhebung beim Religionsunterricht erklärt und dann positiv auf die Bildungsberichterstattung seiner Landeskirche verweist.

Nach diesen Niederungen der deutschen Kirchenpolitik führt der Schlussteil des Sammelbandes in die internationale Weite. Schulischer Religionsunterricht und Konfirmandenarbeit stehen dabei im Zentrum der Darstellungen.

Insgesamt beeindruckt im Band die vielfältigen Bezüge auf pädagogische Theoriebildung in ihren unterschiedlichen Ausprägungen und Bezügen. Hier trägt der jahrzehntelange, am Comenius-Institut sachkundig geführte Dialog schöne Früchte, zu denen man seinem jetzigen Direktor nur gratulieren kann. Dass dieses Institut wesentliche religionspädagogische Forschungsvorhaben angestoßen hat und begleitet, zeigt sich in vielen Beiträgen eindrücklich. Umso mehr fällt das Zu-

rücktreten beziehungsweise der Ausfall des Gesprächs mit der Praktischen Theologie auf. Die dortigen Bemühungen um ein kommunikatives Verständnis des Evangeliums könnte eine religiöse Bildungstheorie in zweifacher Weise bereichern. Es bestimmt den Themenbereich präziser als mit „Religion“. Dazu kommt mit „Kommunikation“ deren „Unwahrscheinlichkeit“ (N. Luhmann) in den Blick, was schroffe dogmatische Setzungen („Glaube“) überflüssig macht. Der Hinweis Kalbheims auf das Eintreten für Marginalisierte zeigt exemplarisch, wie theologische Gesichtspunkte die Forschungsperspektive – im ursprünglichen Sinn – „evangelisch“ profilieren können.

Prof. Dr. Christian Grethlein

Ev.-Theol. Fakultät
Westfälische Wilhelms-Universität Münster