



»» Bringen Sie uns auf Ideen!

Wir laden Sie ein, ein aktiver Teil unseres „forums“ zu sein: Bringen Sie Ihre Ideen, Tipps und Artikelvorschläge ein oder senden Sie uns einen Kommentar zu einzelnen Artikeln.

Kontakt:

Frau Jönke Hacker, hacker@comenius.de

»» Arbeitsfelder der DEAE

Die Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung e.V. (DEAE) ist der bildungspolitische Dach- und Fachverband der Evangelischen Erwachsenenbildung in Deutschland. Die DEAE agiert forschend, verbindend und praxisbegleitend und ist dem Öffentlichkeitsauftrag des Evangeliums und der Bildungsverantwortung der Kirche verpflichtet. Die Kompetenzen und Interessen der Evangelischen Erwachsenen- und Weiterbildung werden von der DEAE auf Bundesebene gebündelt, entwickelt und fachlich sowie politisch vertreten.

Thematisch sind für die DEAE vor allem vier Bereiche zentral:

» FAMILIE UND GENERATION

Im Kontext lebensbegleitender Bildung unterstützt die DEAE die Fundierung und Entwicklung von Angeboten für alle familiären Lebensphasen und -formen. Die Wahrnehmung der gesamten Familie – nicht nur der Kinder – in ihrer jeweiligen Lebenslage und mit ihren spezifischen Ressourcen sowie die besondere Berücksichtigung selbstorganisierter, ehrenamtlicher Strukturen zeichnet die familienunterstützende Arbeit der DEAE aus. In diesem Sinne fördert die DEAE auch die wachsende Agilität und Interessenvielfalt im Alter. Sie steht für mehr Dialog zwischen den Generationen, für bessere Vernetzungen in den Kommunen, Gemeinden und Quartieren und für die Entwicklung von diesbezüglichen Qualifizierungsprogrammen.

» PROFESSIONELLE PRAKTIKEN

Fragen zur Professionalität und Leitungsbeschreibung, zum Qualitätsmanagement und Generationenwechsel in Einrichtungen werden von der DEAE sowohl wissenschaftlich als auch kollegial bearbeitet. Die DEAE bietet vielfältige Gelegenheiten für professionsbezogene Debatten, Reflexionen und Initiativen. Mit ihren Beratungs-, Qualifizierungs-, Vernetzungs- und Publikationsmöglichkeiten stärkt sie die Berufsidentität, Expertise und Innovationsfähigkeit von Mitarbeitenden in der Evangelischen Erwachsenenbildung.

» KULTUR UND ZIVILGESELLSCHAFT

In kultureller und politischer Hinsicht agiert die DEAE, indem sie hier bestehende Bildungspraxis anhand wissenschaftlicher und zivilgesellschaftlicher Diskurse weiterentwickelt, Vorreiterprojekte initiiert und aktuelle Debatten vom Standpunkt konkreter Bildungspraxis beleuchtet. Das Spektrum reicht dabei von Problemen der Diskriminierung und gesellschaftlichen Teilhabe über die Entwicklung kreativer, musischer Fähigkeiten und medienpädagogischer Formate bis hin zu Fragen christlicher Kulturprägung und Globalen Lernens. Insbesondere aber setzt die DEAE Akzente durch interkulturelle Ansätze, zivilgesellschaftliche Energieprojekte, quartiersbezogene Konzeptentwicklungen und eine kontroverse Erinnerungskultur.

» THEOLOGIE UND RELIGION

Die DEAE denkt und handelt in evangelischer Verantwortung. In ihren Projekten, Veranstaltungen und Veröffentlichungen verbindet sie andragogisches Bildungshandeln mit religiösen Fragestellungen, theologischen Traditionen und interreligiöser Verständigung. Die DEAE weiß um Trends und Herausforderungen der religionspädagogischen Praxis, sie kennt die Debatten der Theologie, Religions- und Kulturwissenschaft und setzt entsprechende Akzente in der Erwachsenenbildungslandschaft. Ebenso bereichert die DEAE die religionspädagogischen und theologischen Diskurse und Praktiken, indem sie dort klassische und aktuelle Gesichtspunkte der Erwachsenenbildung einbringt.

»» Liebe Leserinnen und Leser,

wenn niemand mehr an die Fußballweisheit glaubt, dass ‚das Spiel auf dem Platz entschieden wird‘, dann dürfte auch kaum noch jemand mit Live-Übertragungen vor einen Bildschirm zu locken sein. Wettbüros, Sportkneipen, Fernsehsender, Sponsoren, Vereine und Spieler hätten drastische Einbußen zu beklagen, die Stimmung in den Stadien wäre dahin, es gäbe schließlich nur noch vorgefertigte Spiele zu sehen – berechenbar mit einer komplizierten Formel (bestehend aus den Schlüsselfaktoren: Mannschaftsleistung – Einzelleistung, Kadergröße – Krankenstand, Trainer- und Betreuerleistung, Taktik – Gegentaktik u. a.).

„Ja, und?“, denken jetzt sicherlich unsere fußballdistanzierten Leserinnen und Leser, und befürchten: „Diskutiert diese Ausgabe irgendwie ein dominierendes Freizeitkultursegment? Muss etwa mit Beiträgen über Erwachsenenbildung in der Vereins- und Fankultur gerechnet werden?“ – Nein, keine Sorge ... vielleicht ein anderes Mal.

Es geht uns diesmal um kein besonderes Bildungssegment, sondern um die Frage, wie *eigenständig* Anbieter von Erwachsenenbildung ihre Wissensquellen erschließen können, wie *autonom* sie ihre Problemdeutungen vornehmen können, wie *innovativ* die Praxis konzeptionell wirkt. Und diese Fragen stellen wir, weil wir überzeugt sind: Wer von ‚unserer dynamischen Wissensgesellschaft‘ spricht, der sollte von ‚unseren diktierten Qualitätsverständnissen‘ oder ‚unseren akademischen Wissensregimen‘, von grassierender ‚Projektitis‘ oder vom gewachsenen ‚staatlichen Steuerungszugriff‘ auf Bildungsgeschehen im Lebenslauf nicht schweigen.

Oftmals suggerieren wissenschaftliche Befunde und politische Zielsetzungen, es sei nur *noch geregelt* umzusetzen, was gewisse Studien, Vereinbarungen und Qualitätsverfahren enthalten. Wäre aber tatsächlich nur ein derart glattes ‚Know-how‘ gefragt, dann hätten alle intuitiven, kreativen und kritischen Köpfe der Bildungspraxis schon längst den Rücken gekehrt. Man bräuchte sich in dem Fall auch nicht weiter auf Stör- und Krisenfälle von Bildungsabläufen zu konzentrieren, da es doch genügen würde, wenn Wissenschaft und Politik sich zu ihren Ansätzen und Anliegen selbst ausführlich Rückmeldung geben – durch Screeningtests und Pilotprojekte, mittels Evaluationen und Abschlussberichte. Bildung im Lebenslauf, so gesehen, käme einer Fußballsendung mit überbrückter Vor- und Nachberichterstattung gleich, einer Sendung, in der man sich ausschließlich auf Statistiken, grafische Darstellungen und Expertenmeinungen stützt und

lediglich der Anschaulichkeit und Emotionalität wegen zwischendurch noch ein paar Sätze von Akteuren auf dem Platz sowie ein paar Sequenzen des Spiels selbst einspielt.

Gewiss, Bildung im Lebenslauf ist kein Spiel, sie ist aber sicher auch keine vorgefertigte Praxis ohne Spielräume. Im Schwerpunkt unserer aktuellen Ausgabe stellen wir deshalb zur Diskussion, wie Spielräume der Erwachsenenbildungspraxis konkret aussehen können und in welcher Weise darüber gesprochen und geschwiegen wird. Wir bringen Ansätze zur Sprache, die behaupten, Zwischenfälle und Abweichungen im Bildungsgeschehen – also die Fälle, in denen ‚Richtig-Falsch-Kalkulationen‘ nicht aufgehen, seien weniger die Ausnahme als vielmehr das eigentliche Geschäft, die sprudelnde Quelle für Professionalität. Die Autorinnen und Autoren schreiben gegen eine ‚Bürokratisierung‘ und ‚Hierarchisierung‘ der nicht curricularen Bildungssektoren, inspiriert etwa vom Soziologen Ulrich Oevermann (S. 17/18), von den Konzepten einer ‚Citizen Science proper‘ (S. 53) oder einer ‚Wissensallmende‘ (S. 22), vom ‚Laienpriestertum‘ Luthers (S. 26/27) und sogar von den ‚Garküchen Bangkoks‘ (S. 7). Insgesamt wird für ein ausgewogeneres Verhältnis zwischen Forschungs-, Politik- und Handlungsgeschehen plädiert, für mehr Reziprozität zwischen den politisch-akademischen Außenposten mit ihren Praktiken und den praktischen Binnenperspektiven mit ihren Theorien. Die gemeinsame These lautet: Wird die Versiertheit der Praxis gegenüber der Politik und Wissenschaft mehr gewürdigt und beachtet, so kann Wissensgenerierung und Wissensvermittlung kollaborativer und demokratischer, aber auch adäquater und sachgemäßer betrieben werden.

Eine nicht nur akademische Lesezeit wünscht Ihnen
Ihr

Steffen Kleinf

Steffen Kleint



Dr. Steffen Kleint

Wissenschaftlicher
Mitarbeiter, Comenius-
Institut

Redaktionsleitung forum
erwachsenenbildung

kleint@comenius.de

» **schwerpunkt – Praxiswissen entwickeln**

Gertrud Wolf

Wie Praxis Wissen schafft – Ein Plädoyer 17

Wer über Praxis nachdenkt, kommt nicht daran vorbei, zugleich über das Verhältnis von Praxis und Theorie nachzudenken. Das klingt langweilig, ist es aber nicht! Denn daran knüpft auch die Frage an, wer in der Lage ist, anschlussfähige Neuerungen und tatsächliche Impulse zur Professionalisierung zu geben? Die These des Textes lautet: Ohne die Praxis sind echte Neuerungen und Entdeckungen nicht zu haben. Daher gilt es, die Praxis darin zu bestärken, auch in Wissensbelangen wieder mehr und bewusster auf ihre eigene Kreativität und Innovationskraft zu setzen.

Jana Truman

Woher weißt Du das? Zum Umgang mit Wissen aus subversiven und kollaborativen Kontexten 22

Viele Menschen engagieren sich heute in zivilgesellschaftlichen Initiativen und entwickeln dort durch gemeinsame Erfahrungen, Recherchen und Aushandlungsprozesse ein breites Wissen. Dieses wird jedoch häufig nicht anerkannt. Der Beitrag hinterfragt auf Grundlage empirischer Befunde diese Abwehr und diskutiert Ansätze für die Erwachsenenbildung.

Andreas Seiverth

Wissensproduktion durch Erwachsenenbildungsprojekte – zwischen Politik und Wissenschaft 26

Der Beitrag zeigt an Beispielen aus der Projektarbeit der Deutschen Evangelischen Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (DEAE), welche Art von Praxiswissen für Akteure im Rahmen politisch initiiertes und staatlich geförderter Erwachsenenbildungsprojekte hervorgebracht wird und welche Fragestellungen dies aufwirft. In exemplarischer Weise wird darauf hingewiesen, wie ‚Übersetzungs- und Vermittlungswissen‘ sich durch spannungsreiche Projektpraxis generiert.

» **nicht vergessen!**

Klaus Heuer

Praxiswissen – als Wissen durch die Praxis 31



» **aus der praxis**

Annegret Zander
Die Küche als Bildungsort 6

Eckhard Rahlenbeck
Sozialpioniere im Quartier: Die Mehrgenerationen-Nachbarschaften..... 10

Heidi Schließer-Sekulla
Es hat bereits über 100.000 Mal „klick“ gemacht 12

Christoph Meyer
Der Generationsrechenschieber – eine aktivierende Methode
für die historisch-politische Bildung 14

» **einblicke**

Christian Bernhard
Europäische Erwachsenenbildung im Netz erleben und mitgestalten 32

Ulrich Klemm
Asyl und Einwanderung – ein Lackmustest
für moderne Erwachsenen-/Weiterbildung..... 34

Kerstin Gralher
Wer Musik versteht, hört mehr 37

Peter Orth
Weihnachten – ein Zugang für Erwachsene
über ‚ungewöhnliche Bilder‘ 39

Gertrud Wolf
Dreimal hoch! Hochbegabt – Hochsensitiv – Hochsensibel 42

» **service**

Filmtipps 46

Publikationen 47

Veranstaltungstipps 55

Impressum 58

» Die Küche als Bildungsort



Pfarrerin Annegret Zander, Theologische Fachreferentin

Fachstelle Zweite Lebenshälfte im Referat Erwachsenenbildung, EKKW
 annegret.zander@ekkw.de
 www.fachstelle-zweite-lebenshaelfte.de

„Nicht das Vielwissen sättigt die Seele, sondern das Verspüren und Verkosten der Dinge.“

(Ignatius von Loyola)

Ein Applecrumble und Spirituelle Biografiearbeit

Im Rahmen einer Schulung von Seniorbegleiterinnen und -begleitern lud ich die Teilnehmer/innen zum Thema „Spirituelle Biografiearbeit“ in die Atelierküche meines damaligen Tagungshauses ein. Ich verteilte bunte Schürzen, Schüsseln, Messerchen und Äpfel von der Streuobstwiese. Während wir schälten und schnipelten, fragte ich nach und nach in die Runde, welche Erinnerungen aus der Kindheit sie mit Spiritualität verbinden. Die Frauen und Männer erzählten vom Kirchgang mit der Oma, von Engelsbildern über dem Ehebett, von silbernen betenden Händen auf braunem Holz im Bilderrahmen, von der Großmutter am Küchentisch, den Kindergebeten ... Ich hatte entsprechende Bilder dabei und klebte sie auf die Fliesen neben dem runden Tisch, die Gebete notierte ich auch dort. Während Streusel geknetet und schließlich die Äpfel mit Zucker, Zimt und Streuseln in die Auflaufformen geschichtet wurden, konnte ich weitere Denkanstöße einflechten. „Hat sich etwas aus dieser Zeit in Ihrer Spiritualität gehalten? Was hat sich verändert? Was nährt Sie heute?“ Auch die zwei Frau-



en, die sonst eher still am Rande der Gruppe zu finden waren – beide in einem Altenheim als Hauswirtschaftshilfen tätig – beteiligten sich jetzt ebenso lebhaft an den Gesprächen wie die pensionierte Gymnasiallehrerin und der ehemalige Angestellte. Je mehr es duftete, desto freier und tiefergehender sprachen wir. Was für ein Unterschied zu den Treffen im Seminarraum! Schließlich gingen die Teilnehmenden nicht nur klüger nach Hause, sondern, wie jemand zum Abschied sagte: ‚Wirklich satt an Leib, Geist und Seele.‘ – Dies war die Geburtsstunde meiner „Küche-als-Bildungsort-Theorie“.

Meine „Küche-als-Bildungsort-Theorie“

Wen auch immer ich frage – und meistens bekomme ich es ungefragt erzählt: In der Küche hält man sich nicht nur auf Partys am liebsten auf, hier treffen sich immer alle, hier kommt man an die notwendigen Quellen. Sie sind essbar, trinkbar, spürbar. Bei Partys und Familienfeiern erlebe ich seit meiner Kindheit in Küchen immer die interessantesten, persönlichsten und anrührendsten Gespräche. Auch das erzählen mir viele.

Inzwischen ist eine Küche, die ursprünglich für ein Atelier gebaut wurde, innerhalb eines offenen Seminarraums inspirierender Teil meiner Arbeitsstelle. Meist steuern die Besucher/innen der Fachstelle diesen Platz zuerst an. Die Atelierküche ist Zeugin vieler Kochbegegnungen, tiefen Philosophierens, kreativen Planens und von Geschmacksbildung im zweifachen Sinn. Initiator dieser Küche und damit auch meiner Theorie ist *Christoph Riemer*, der als freier Künstler seit über zwanzig Jahren innerhalb der EKD-Bildungsarbeit mit, wie er sagt: ‚transmedialer Geschmacksbildung‘ experimentiert. So brachte er mir bei, wie man Teilnehmende mit einfachen Zutaten in ein kreatives, wohlschmeckendes und beglückendes Tun hinein lockt. Ich experimentiere inzwischen unerschrocken selbst, wie man Geschmäcker und Themen verknüpfen kann, wie sich gleichzeitig auf geistiger und geschmacklicher Ebene Erwachsenenbildung weiterentwickeln kann.

Mein These lautet: Die Küche ist ein Bildungsort, an dem durch das gemeinsame Tun (und dies ist das entscheidende Element!) die Barrieren von Milieus, Sprachen und Kulturen, Alter und oft sogar Geschlecht überwunden werden und sich nachhaltige, gegenseitige, ganzheitliche und häufig auch spirituelle Bildungsprozesse ereignen.

Auch wenn ich dafür plädiere, dass jeder Bildungsort und insofern auch jede Kirchengemeinde eine nicht nur hygienisch korrekte, sondern vor allem schöne Küche haben sollte – also eine, in der man sich sofort wohlfühlt und wirklich zusammen kochen kann: Zur Not geht es auch ohne Herd. Sicher aber funktioniert meine Theorie nicht ohne Geschmacksherausforderungen, nicht ohne Gelegenheiten, das Unbekannte zu kosten, nicht ohne ein Schmecken in die Tiefe, nicht ohne das Riechen und Philosophieren über dem Küchenbrettchen. Ein Leitbild sind mir die Garküchen Bangkoks geworden. Hier hat man auf der Straße die unterschiedlichsten Geschmäcker zur Auswahl und kann sich sein Essen nach eigenem Interesse zusammenstellen – eine Fülle, die inspiriert und herausfordert. So habe ich über das Experimentieren zwischen Küche und Kirche mein Bildungsverständnis auch insgesamt deutlich erweitert:

Wir brauchen keine (Koch-)Profis – wir experimentieren lieber

Ich selbst kann nur mäßig gut kochen, jedoch bin ich experimentierfreudig. Außerdem ist es immer so, dass in der Küche ungeahnte Talente zu Tage kommen und die Mitkochenden/Mitlernenden ihr Wissen und Können gerne teilen. Im *Tun* lernen wir voneinander. Am spannendsten und schmackhaftesten wird es, wenn ein paar Zutaten und Anregungen bereit stehen und wir dann ins Experimentieren kommen. Zum Beispiel in der „Schnittchenwerkstatt“, entwickelt von Christoph Riemer, Playing Artist Gabi Erne (bekannt durch das Frauenmahl) und der Schulköchin Susanna Chen (Zutatenliste und

Anleitung zu finden über Suchwort „Playing Arts Schnittchenwerkstatt“). Viele einzelne Zutaten stehen bereit, dazu Brettchen, Mörser, Pürierstab und der Vorschlag, jeweils zu zweit mit der Kombination von Zutaten zu experimentieren. Man schnippelt, rührt zusammen, probiert, verwirft, kostet bei den Nachbarn, wirft waghalsig die unwahrscheinlichste Zutat dazu und ist vom Ergebnis überwältigt. Am Ende entstehen Schnittchen, die nur noch sehr entfernt mit deutschem Abendbrot zu tun haben. Das geht kaum alleine. Das Wissen und die Experimentierfreude der Gruppe katapultieren das Bekannte in eine neue Dimension:

Ein Rezept, wiederholt gekocht, fällt niemals gleich aus

Abhängig von den Personen, die es kochen, den Zutaten, den Möglichkeiten in einer Küche etc. entsteht immer ein anderes Ergebnis. Diese Erfahrung ist für mich das wichtigste Bild für Erwachsenenbildung: Hier darf nicht nur per Standardrezept auf vorweggenommene und daher abprüfbare Endprodukte zugearbeitet werden. Im offenen Prozess ereignet sich etwas, das im besten Fall zu etwas Neuem, einer neuen Erfahrung führt. Eine Bildungsinitiatorin in der Küche hat dabei die Aufgabe, inhaltliche und organisatorische Impulse zu setzen und den Überblick (Timing, integrierende oder irritierende Impulse zur rechten Zeit) zu behalten. Zugleich ist sie immer auch Lernende. Die Gruppe entwickelt durch ein wirklich gemeinsames Tun etwas, das nicht nur die Summe der einzelnen Zutaten ist. Ein neuer Geschmack, eine neue Erkenntnis entsteht.

In der Küche findet das Leben statt – die Verbindung von (Lebens-)Themen und Geschmäckern

Wir bieten keine Kochkurse an, sondern verbinden Geschmäcker mit Themen. Wie bei den privaten Küchenerlebnissen kommen die Teilnehmenden oft „zur Sache“, erzählen von ihren Lebenserfahrungen, diskutieren ziemlich fokussiert und gleichberechtigt, während die Hände und weitere Sinne arbeiten. Über die Geschmäcker und das Vollziehen von Handlungen sacken die Themen tiefer (siehe die Beispiele unten).

Auf der Zunge zergehen lassen – Nachschmecken als eigener Wert

Leicht verfällt man in den Alltagstrott, spricht „Das war lecker“ und denkt nicht weiter nach. Anders hier: Wir zelebrieren das Nachschmecken. Bei Christoph Riemer ist das Wort „lecker“ auf dem Index. Stattdessen: „Was kommt dir in den Sinn, wenn du wirklich schmeckst?“ Das kann wie die Beschreibung eines Weines enden oder in einem poetischen Satz. Wir nehmen uns Zeit, um nachzusinnen: Was hat nicht nur meine Zunge berührt, überrascht,



Gemeinsames Schnippeln in der „Schnittchenwerkstatt“

auf neue Pfade geführt? Entdeckungen werden auf kopierte Teller geschrieben, Erfahrungen ausgetauscht. Nicht selten haben wir etwas über uns selbst gelernt.

Zur Inspiration hier nun einige Geschmacksanregungen (ich verzichte bewusst auf Rezepte, s.o.):

Ganz ohne Flamme

Man nehme Apfelschnitze aus verschiedenen Gärten und Streuobstwiesen – vielleicht sogar von den Teilnehmenden selbst mitgebracht und verkoste. Innerhalb eines Initiativtreffens für sozialraumorientierte Altenarbeit haben wir diese Geschmacksprobe angezettelt, um Unterschiede und Verbindendes schmeckbar zu machen. Mutige mischen Zucker mit verschiedenen Pfeffersorten und anderen Scharfmachern, um die Obststückchen darin einzustippen. Da bekommt z.B. Hebräer 4,12 ganz neue Dimensionen.

Potluck für den Himmel

Mit der Aufgabe ‚Wie schmeckt der Himmel? – Bringen Sie bitte etwas Teilbares mit, das Ihrer Meinung nach himmlisch schmeckt‘ verbrachten Leiterinnen von Seniorenkreisen einen seligen Nachmittag. Die Fülle des Mitgebrachten war umwerfend. Hier wurden (Text-)Impulse, Biblisches und das Teilen von Geschmäckern miteinander verbunden, Fremde einander näher gebracht, Stille aus der Reserve gelockt und poetische Annäherungen an das Symbol „Himmel“ entdeckt. Besonders eindrücklich waren die Erinnerungen an „himmlisches Essen“ aus der Kindheit. Im Mangel der Kriegs- und Nachkriegszeit wurden geröstete Brotstückchen zum Festessen, die Erinnerung daran zum Tröster. (Mehr dazu in unserem Blog: Suchwort Himmel.) Mein Himmel war ein frisch angerührter schaumiger Lemon Curd, gleich gefolgt von Grüner Soße mit Kräutern direkt aus dem Garten.



Das Brot aus der Pfanne

Ich besitze inzwischen einen tragbaren Gaskocher aus dem türkischen Laden um die Ecke. Dieser Kocher wurde zu meiner mobilen Miniküche. Ich backe in Kirchen und Seminarräumen sehr viel Pfannenbrot. Das hat etwas Archaisches, das kulturenübergreifend viele Erinnerungen hervorruft und als christliches Ursymbol sehr stark greift. (Mehr zum Brotbacken über Suchworte „Brotlabor Webdoku Junge“.)

Abramovic und die Zwiebel

An einem Karfreitag lud ich einander fremde Personen zum gemeinsamen Kochen und Filmschauen „Marina Abramovic – The Artist is Present“ ein. Es gibt ein Video der Performancekünstlerin, in dem sie eine riesige rohe Zwiebel isst und dabei über ihr Leben jammert. Dies wollte ich eigentlich nachspielen, entschied mich dann aber doch dafür, die Zwiebeln ohne Leiden zu verarbeiten: aus Yotam Ottolenghis vegetarischem Kochbuch gefüllte Zwiebeln und Kichererbsenpfannkuchen mit Zwiebeln. Der Karfreitag drang in alle Poren: durch die Konfrontation mit einer Künstlerin, sehr viele kochinduzierte Tränen und zutiefst persönliche Gespräche über die Inszenierung von Leid und Selbstverletzung. Alle waren überrascht, was an Erkenntnisgewinn und Ehrlichkeit gegenüber fremden Menschen entstanden war.

Die Jahreslosung im Kochtopf

Mit einer Gruppe von Kolleginnen arbeitete ich an der Jahreslosung „Wir haben hier keine bleibende Stadt, sondern die zukünftige suchen wir.“ Wir hatten bewusst die Atelierküche als Forschungsort gewählt. Diesmal brachten alle kleine Texte, Bücher, Bilder und eine Geschmacksprobe mit, die man mit den anderen teilen könnte. Wir fragten uns: Wie schmeckt Heimat? Wie Kartoffelbrei. Wie Milchreis mit Zimt und Zucker. Wie Spagetti. Wie Kochkäse. Wie ... Wir entscheiden uns für die erdverbundene Kartoffel. Als Pellkartoffel, Kartoffelbrei und, ja!, als Chips (zweimal frittieren, dann wird es knusprig).



Dazu suchten wir für das Flüchtige Wildkräuter am Wegesrand: beim Sammeln in den Mund gesteckt, in Bierteig ausgebacken, direkt aus der Pfanne gegessen. In einem Pesto und als Kräuterbutter in Verbindung mit der Kartoffel gebracht. Beim Sammeln und Kochen sprachen wir über Heimat. Die fremde Heimat Kirche, die Suche nach den Orten, an denen wir uns mit Gott und einander verbunden fühlen. Wir sprachen über die Wortspeisen, die uns nähren, Rituale die sättigen. Eine nährende Exegese. Die Küche wurde zur Kapelle auf dem Weg. Inzwischen verwechselte ich übrigens die Wörter „Küche“ und „Kirche“ ziemlich oft.

Also, liebe Leserin, lieber Leser: Nur Mut! Ab in die Küche! Es gibt viel zu entdecken: Menschen, Themen, Geschmäcker ...

Das Experimentieren geht weiter.

Mit Christoph Riemer bin ich viel in Sachen „Spirituelle Garküche“ unterwegs. Riemer bringt gerne fremde Geschmäcker ins Spiel, z.B. aus Asien. Wir haben für Pfarrkonferenzen, Teams und sogar eine Synode Geschmacksvielfalt nach Themen inszeniert. Auf dem großen Bildungskongress des „Archivs der Zukunft“ in Bregenz wurde sehr viel Brotteig geknetet, gemeinsam Geschmacksvielfalt und Wissen entwickelt. Die Lebendigkeit und der Genuss überraschen alle Beteiligten immer wieder.

Für mehr schöne Küchen:
www.helmut-oesting.de

Für spirituelle Garküchen:
www.christophriemer.de



» Sozialpioniere im Quartier: Die Mehrgenerationen-Nachbarschaften



Eckhard Rahlenbeck,
M.A.

eckhard.rahlenbeck@
yahoo.de

Der Journalist Eckhard Rahlenbeck war 18 Jahre Vorsitzender der Evangelischen Erwachsenenbildung im Landkreis Esslingen. Er gestaltete mit einer Baugemeinschaft ein Mehrgenerationen-Projekt im neuen Quartier „Alte Weberei“ in Tübingen.

„Es sollen hinfort wieder sitzen auf den Plätzen Jerusalems alte Männer und Frauen, jeder mit seinem Stock in der Hand vor hohem Alter, und die Plätze der Stadt sollen voll sein von Knaben und Mädchen, die dort spielen.“ Sacharja 8,3-5

In schöner Regelmäßigkeit erreicht das Thema Pflegereform unsere Medien. Als

großer Wurf angekündigt, wird dann wieder nur an Reformschräubchen gedreht. Politiker und Wahlvolk finden wenig Gefallen an einem Kernproblem unserer Epoche. Die Bewältigung der vierten und letzten Lebensphase hat als Medienstoff wenig Unterhaltungs- oder Erregungswert, und so wird die Lebensqualität im Alter verdrängt – bloß nicht daran denken, dass man einmal auf Hilfe und Unterstützung angewiesen sein sollte. Die Fakten bleiben aber so unangenehm wie unmissverständlich: Wir nehmen schnurstracks Kurs auf eine *soziale Klimakatastrophe*, weil durch die demografische Entwicklung die Zahl der Pflegebedürftigen massiv steigt, ohne dass irgendeine Aussicht bestünde, die erforderlichen Pflegeleistungen bereitzustellen. 30.000 Pflegekräfte fehlen bereits heute, bis 2030 werden es zehnmal mehr sein.

Es wird also höchste Zeit, sich von der verbreiteten Illusion zu verabschieden, Pflege und Zuwendung der gebrechlich Gewordenen könne wie bisher vom Sozialstaat (samt Pflegeversicherung und Dienstleistern) oder von den bis zur Selbstaufopferung sorgenden Angehörigen gestemmt werden. Das reicht nicht, es geht um mehr: Wir alle sind gefordert! Die Zivilgesellschaft ist am Zug, denn der Verlust der sozialen Bindekräfte steht auf dem Spiel, immer mehr Menschen in Deutschland vereinsamen. Laut Statistischem Bundesamt erreichte 2012 die Zahl der Mini-Haushalte mit ein und zwei Personen einen Rekordhöchststand. Bereits 41 Prozent sind nur noch mit einer Person bewohnt. Darum muss die Debatte um den demografischen Wandel aus der sozialpolitischen Sackgasse. Die Erwachsenenbildung ist gefordert. Sie muss bestehende

Wohnformen hinterfragen und mithelfen, die Entwicklung des generationenübergreifenden Wohnens zum Schwerpunkt in Landkreisen und Kommunen zu machen. Wenn die Verwandtschaftskreise schrumpfen und nicht mehr halten, was man sich einst von ihnen versprach, wenn nahe Angehörige in der Umgebung immer rarer werden, wenn eine Netzwerkmarmut sich ausbreitet, dann ist eine zukunftsfähige Gesellschaft mehr denn je auf eine Kultur der Begegnung und Zuwendung angewiesen. Es ist ein Segen, dass es Wege gibt, die den Autor dieses Beitrags davon überzeugten, wie gemeinschaftliches Bauen und Wohnen zu solchen tragfähigen Netzen führen können. Ich möchte von einem Weg berichten.

2009 beschloss die Stadt Tübingen, eine Industriebrache einer ehemaligen Textilfabrik in ein neues Wohnquartier umzuwandeln. Tübingen gehört wie Freiburg zu den Pionierstädten in Deutschland, die schon früh Projekte für Baugemeinschaften gefördert haben.

Der Start einer Baugruppe ist zunächst unverbindlich. Auf freiwilliger Basis entwickeln die Beteiligten ihre Bauwünsche. Sie sprechen Freunde und Bekannte an, kommen über Bildungsangebote zusammen oder machen über Projektbörsen im Internet auf sich aufmerksam. Wer keine Lust mehr hat, steigt aus. Der Entwicklungsprozess ist aber nicht ohne. Manche Gruppen scheitern, weil sie auch nach endlosen Debatten nicht ‚zu Potte‘ kommen. Darum lohnt sich ein *Projektsteuerer und -moderator*, etwa ein in Baugemeinschaftsprojekten erfahrener Bauingenieur, eventuell auch ein in Gruppen- und Diskussionsprozessen versierter Erwachsenenbildner. Der Profi bringt Bauwissen in die Gruppe ein, vermittelt Kostenbewusstsein. Der Erwachsenenbildner fasst Diskussionsstände zusammen und übernimmt im Konfliktfall die Rolle eines Mediators.

Mit einer Hand voll Freunden und einem Projektbetreuer bewarben wir uns also um ein Grundstück im neuen Quartier. In unserem Konzept stand: „Unser künftiges Zuhause soll mehr sein als nur eine Behausung“. Wir wollen „Menschen unterschiedlicher Generationen ein Wohnen und Wirken in gelebter Nachbarschaft ermöglichen“ und „aktives, verantwortliches und erfülltes Miteinander mit individueller Lebensgestaltung“ verbinden. Wir dachten ans Alter und schufen eine Alternative zum Lebensende im Altenheim, in dem wir direkt

in unser Haus eine Pflegeeinrichtung einbauen. *Gemeinsam planen und bauen – das schweißt zusammen*: Die Samariterstiftung ist als eine von 16 Parteien der Baugemeinschaft beigetreten. Sie betreibt eine Wohngemeinschaft für sieben Pflegebedürftige. Im Sommer 2015 war unser Haus bezugsfertig. Insgesamt sind wir nun vierzig Personen, darunter acht Kinder. Der Älteste ist 79.

Bauen in Gemeinschaft rechnet sich: Es ist in der Regel zehn und mehr Prozent günstiger als die vom Bauträger erstellten „Wohnungen von der Stange“, weil weder Profitmargen noch Vermarktungskosten anfallen und weniger Steuern und Gebühren als beim Wohnungskauf zu zahlen sind. Die Räume werden ökonomisch genutzt. Was in den privaten vier Wänden Platz wegnimmt, wie Waschmaschinen und Fitnessgeräte, landet nun in gemeinschaftlich genutzten Räumen. Zur guten Nachbarschaft gehört, dass man sich auch, wenn nötig, das Auto leiht.

Soziale Nähe empfinden wir als Bereicherung und Chance. Unser begrünter Innenhof lädt zum Verweilen ein und ein Gemeinschaftsraum zu gemeinsamen Aktivitäten. So wie wir gemeinsam feiern, kochen, essen, Programme und Projekte gestalten, so wollen wir uns gegenseitig helfen, uns Unterstützung anbieten und sie in Anspruch nehmen. Rechtlich gesehen sind wir eine Wohnungseigentümergeinschaft, aber Baugemeinschaften gedeihen auch in Form von Genossenschaften. Vorzeigeprojekte gibt es reichlich¹. Die *Wiederbelebung der alten Genossenschaftsidee* sorgt für bezahlbaren Wohnraum gerade in Ballungsgebieten. Die Regional- und Kommunalpolitiker müssen es nur wollen.

Die neuen Wohnviertel bilden ein *Gegenmodell zu den tristen Problemquartieren* – auch ein Gegenmodell zu Quartieren, in denen sich die Reichen hinter Mauern verbarrikadieren. Bewachte Wohnanlagen, sogenannte ‚Gated Communities‘, sind auch in Europa keine Seltenheit mehr. Sozialforscher wie der Stuttgarter Wohnsoziologe Gerd Kuhn sehen darin ein Warnsignal, das sich in kriminalisierten, zerfallenden Gesellschaften breitmacht: „Zunehmend wird das Alltagsleben von Angst geprägt. Die Menschen haben Angst vor Gewalt und sehen ein Mittel, um sich zu schützen, in der Abgrenzung.“²

Pflegevermeidung ist die beste Vorsorge: Es gibt ermutigende Zeugnisse, wie Hausgemeinschaften in Krisen, bei Krankheiten und sogar im Sterben helfen können. Untersuchungen der ‚Initiative Soziales neu gestalten‘ (SONG) der Bertelsmann-Stiftung mit Trägern der Altenhilfe bestätigen: In gemeinschaftlichen Wohnprojekten gelingt alten Menschen eine bessere gesundheitliche Entwicklung und es entsteht ein geringerer Pflegebedarf. Die zugewandte Nachbarschaft motiviert und aktiviert. Elisabeth Hollerbach, eine der Initiatorinnen der Wohnbau-Genossenschaft Wagnis in München, hält es für



zentral, dass „unsere cleane Gesellschaft auch alte Menschen, auch Verfall, auch Menschen mit Behinderungen erlebt, dass unsere Kinder damit ganz natürlich umzugehen lernen.“³

Entdecken wir also den tieferen Sinn, der in dem Wort ‚Gewohnheit‘ steckt: Die Art des Wohnens prägt unsere Lebensstile. Schaffen wir also mehr vitale Begegnungsräume, die ein Miteinander fördern, das den ganzen Lebenskreis begleitet – vom Hineingeborenwerden bis zu einem vollendeten Abschied in Würde.

Wichtige Links:

Netzwerk Soziales neu gestalten
www.netzwerk-song.de

Forum Gemeinschaftliches Wohnen
www.fgw-ev.de

Kuratorium Deutsche Altershilfe
www.kda.de

Netzwerk Frankfurt für gemeinschaftliches Wohnen e.V.
www.gemeinschaftliches-wohnen.de
(darin auch eine PDF-Broschüre ‚planen – bauen – leben. Baugemeinschaften in Tübingen‘)

Kirche findet Stadt
... für eine partnerschaftliche Entwicklung lebenswerter Quartiere
www.kirche-findet-stadt.de

¹ Vgl. Rahlenbeck, E. (2011): *Farben des Alters – Wo Leben voll endet*. Stuttgart. Hier beschreibt Rahlenbeck Schauplätze altersgerechter Lebensformen.

² Vgl. o. A., S. 18.

³ Rahlenbeck, E.: *Zukunft Quartier – Neue Lebensräume mit engagierter Nachbarschaft*, Hörfunkfeature SWR 2, Manuskript und Podcast über SWR-Mediathek.

» Es hat bereits über 100.000 Mal „klick“ gemacht ...



Heidi Schließer-Sekulla

Fachreferentin für Presse- und Öffentlichkeitsarbeit im Dekanat Ried

oeffentlichkeitsarbeit.ried@ekhn-net.de

Projektidee und Hintergrund

Unter www.digitale-elternbildung.de ist eine neue Internetseite des Zentrums für Bildung zu finden mit Selbstlernmodulen rund um Erziehungsfragen und den Familienalltag. Damit gibt es erstma-

lig einen kostenlosen Zugang zu nicht kommerziellen und fachlich fundierten Inhalten, die Eltern in Übergangssituationen unterstützen und begleiten. Die drei Selbstlernmodule zu den Themenschwerpunkten „Bindung“, „Alltag mit Kindern gestalten“ und „Das Beste für mein Kind“ sind auch für die Fort- und Weiterbildung von ehren- oder hauptamtlichen Eltern-Kind-Gruppenleitungen geeignet. Alle Inhalte der Plattform können zudem zur Unterstützung der Arbeit mit Familien in Kirchengemeinden, Familienzentren und Familienbildungsstätten kostenlos eingesetzt werden.

Eltern fällt es aufgrund der veränderten Lebenssituation immer schwerer, sich an Präsenzangeboten der Eltern- und Familienbildung, wie z. B. Eltern-Kind-Gruppen, zu beteiligen oder sich längerfristig an Angebote zu binden. Gleichzeitig wächst jedoch durch steigende Anforderungen an Erziehung und Bildung von Kindern der Bedarf nach fundierter Elternbildung. Das macht neue Bildungsformate erforderlich, um die Zielgruppe Eltern und Familien zu erreichen und ihnen einen Zugang zum Lebenslangen Lernen zu ermöglichen. Hier stehen alle Bildungseinrichtungen vor einer großen Herausforderung, digitale Lernwege auszuloten und als sinnvolle Ergänzungsangebote zu dem laufenden Präsenzangebot weiterzuentwickeln.

Dieser Hintergrund war 2013 der Auslöser, das Thema „Digitale Lernwege und -angebote“ anzugehen und für die Elternbildung einen Grundstein für

die Ausrichtung im Umgang mit der digitalen Vielfalt zu legen. In einem zweijährigen Arbeitsprozess entstanden drei Module, die Anfang des Jahres einem Fachpublikum im Rahmen eines „kickoff“ in Frankfurt präsentiert wurden. Das Hauptanliegen des Projektteams war es, ausgehend von Fragen, die Eltern mit Kindern von 0–3 Jahren am meisten beschäftigen, fachlich geprüfte Informationen zur Verfügung zu stellen, die methodisch und didaktisch als Selbstlernmodule aufbereitet sind.

Das Projektteam der Plattform www.digitale-elternbildung.de besteht aus insgesamt vier Pädagoginnen, die mit unterschiedlichen methodischen und didaktischen Blickrichtungen auf das Thema schauen. Um dem Lernen „unabhängig von Zeit und Raum“ gerecht zu werden, wurden passende Expertinnen und Experten zu unterschiedlichen Schwerpunkten ausgewählt, die in kurzen Video- oder Audiobeiträgen zu Wort kommen und dort ihr Fachwissen kurz und bündig platzieren.

Finanziell gefördert wurde die Entwicklung der drei Module vom Hessischen Kultusministerium.

Methode und Didaktik

Um unterschiedliche Lernzugänge und Bildungsgewohnheiten von Menschen zu berücksichtigen, werden die Informationen in verschiedenen medialen Formen und mit verschiedenen Zugängen angeboten. Neben informativen Texten ist das Wissen der Expertinnen und Experten in Form von Audio- oder Videoclips abrufbar. Über den Youtube-Kanal können Eltern, die über diesen Zugang nach Informationen suchen, die Video-Clips direkt auffinden.

Die Internetseite ist so konzipiert, dass sie nicht ‚für sich steht‘, sondern einen Service bietet, der eine Verbindung von digitaler und analoger Bildung anregt und ermöglicht. So können alle Inhalte in Präsenzangebote der Eltern- und Familienarbeit einbezogen werden. Ein Schwerpunkt bei der Erstellung der Module war die Konzeption des Materialpools, der ein weitreichendes Archiv sein kann für diejenigen, die in Eltern-Kind-Gruppen arbeiten und zur Vorbereitung oder für die Durchführung von Gruppeneinheiten Anregungen und Impulse suchen.

Alle Module sind auch als PDF zusammengefasst und so für die Vorbereitung von einer Gruppeneinheit in der Eltern-Kind-Arbeit gut zu verwenden. Die Video- und Audiobeiträge dürfen heruntergeladen und in allen pädagogischen Kontexten

Zentrum Bildung der EKHN
www.digitale-elternbildung.de

Projektteam:
Paula Lichtenberger, Anja Dürringer, Heidi Schließer-Sekulla, Lisa Zierock, Beate Baum-Dill, Tobias Albers-Heinemann.

oder zur eigenen Fort- und Weiterbildung verwendet werden. Besonders interessant sind sicherlich die serviceorientierten Video- und Audio-Beiträge, wie z. B. Spielanleitungen, Lieder, Kniereiter und Traumreisen, die direkt in der Gruppenarbeit eingesetzt werden können.

Inhalte der Selbstlernmodule auf der Elternplattform

Ausgehend von den Fragen, die Eltern heute am meisten beschäftigen, wurden folgende Themenschwerpunkte ausgearbeitet:

Meine Beziehung zum Kind – zwischen Festhalten und Loslassen

In diesem Bereich lernen Eltern die Bedeutung einer sicheren Bindung ihres Babys zu seinen Bezugspersonen kennen und erfahren, wie sie die Bindung festigen können. Die Beiträge dieses Bereichs bieten weiterhin die Möglichkeit, die Vor- und Nachteile der verschiedenen Betreuungsformen zu betrachten und für sich abzuwägen.

Meine Zeit mit meinem Kind – Alltag gestalten mit Liedern und Ritualen

Im Fokus stehen der Familienalltag und Impulse, den Tagesablauf mit einfachen Mitteln bewusst zu gestalten. Der Blick wird auf die gemeinsame Zeit, die Eltern und Kinder miteinander verbringen, gelenkt, und es gibt Anregungen für die Beschäftigung mit dem Kind. Ein Kapitel gibt vielfältige Anregungen zur religiösen Erziehung in der Familie.

Das Beste für mein Kind – zwischen Fördern und Überfordern

Alle Eltern wollen „das Beste“ für ihr Kind, aber was ist das überhaupt? Die Beiträge in diesem Baustein wollen den Druck, der auf Kindern und Eltern lastet, kritisch hinterfragen und Anregungen bieten, wie es im Alltag ohne Druck und Stress gelingen kann, das Kind auf natürliche Art und Weise anzuregen, zu fördern und in seiner Entwicklung zu unterstützen.

Struktur und Aufbau der Module

Die Inhalte sind in Form von Selbstlernmodulen gestaltet, die über den Inhalt des Bausteins informieren sowie fachliches Hintergrundwissen zum jeweiligen Thema und konkrete Anregungen zu dessen Umsetzung im Familienalltag anbieten. Am Ende eines jeden Selbstlernmoduls findet sich eine Kommentarfunktion, die den Kontakt zu Fachkräften der Familienbildung ermöglicht und den Austausch unter den Eltern befördert.

Alle Lernbausteine können unabhängig voneinander bearbeitet werden. Sie haben keine feste Reihenfolge und bauen nicht aufeinander auf, stehen aber in inhaltlicher Verbindung miteinander.

The image shows a screenshot of a digital parent education platform. On the left, there is a sidebar with a search bar and a list of themes: "LEHRGÜTERNE", "BRÜDITHEK", and "WIRE THEMEN". The main content area is titled "Digitale Elternbildung – Leben mit Kindern" and features three video thumbnails with captions: "Meine Zeit mit Kind", "Meine Beziehung zum Kind", and "Das Beste für mein Kind". A search bar is visible at the top of the main area.

Die Inhalte sind unter einer Creative-Commons-Lizenz frei nutzbar, d. h. allen Bildungseinrichtungen ist es erlaubt, auf die Internetseite hinzuweisen und sich zu verlinken, die Inhalte kostenfrei zu nutzen und die Selbstlernmodule in eigene Lernprogramme zu integrieren.

Erfahrungen und Perspektiven

Es sind weitere Module angedacht. Als nächster Schritt beschäftigt sich das Projektteam mit der „Männerperspektive im Erziehungskontext“ und wird die bestehenden Module weiterentwickeln und um Aspekte ergänzen.

Auch für die Fort- und Weiterbildung in der Eltern- und Familienbildung ist es interessant, die medialen Möglichkeiten didaktisch zu nutzen, um Lernplattformen und blended-learning-basierte Konzepte zu entwickeln, die große Anteile selbstgesteuerten Lernens unabhängig von „Raum und Zeit“ ermöglichen. Denn auch die Lebenssituation von DozentInnen im Bereich der Elternbildung hat sich verändert. Da viele während der eigenen Familienphase auf freiberuflicher Basis tätig sind, ist die Teilnahme an den zeitintensiven und ausschließlich präsenzbasiert konzipierten Fort- und Weiterbildungsangeboten erschwert. Zudem ist vor dem Hintergrund verschiedener pädagogischer Ausbildungen ein unterschiedlicher Fort- und Weiterbildungsbedarf gegeben. So ist die Erstellung und Umsetzung eines Blended-Learning-Konzeptes in Zusammenarbeit mit dem Bistum Limburg mit dem Ziel, Multiplikatorinnen und Multiplikatoren für Eltern-Kind-Gruppen auszubilden, bereits in Planung.

» Der Generationsrechenchieber – eine aktivierende Methode für die historisch-politische Bildung



Prof. Dr. Christoph Meyer

Hochschule Mittweida,
Fakultät Soziale Arbeit

christoph.meyer
@hs-mittweida.de

Intergenerationeller Dialog schafft Geschichte(n)

Einschlägige Studien sagen: Das Geschichtswissen der Deutschen, insbesondere der Jüngeren, ist äußerst lückenhaft, besonders was die Zeitgeschichte angeht. Etwa 40 Pro-

zent der Schüler, so ergab eine Studie der FU Berlin im Jahr 2013, meinen, es gebe kaum Unterschiede zwischen dem NS-Regime, der DDR und der heutigen Bundesrepublik. Woran das liegt, ob am mangelhaften Geschichtsunterricht oder an im Computerzeitalter abgerissenen Erzählfäden zwischen Eltern und Kindern, mag hier dahingestellt sein. Die Bildungslücken sind jedenfalls eklatant. Weniger abstrakte Geschichtsvermittlung als vielmehr das konkrete Gespräch anhand persönlicher Erlebnisse und deren Einordnung in größere Zusammenhänge kann da hilfreich sein.

Im Folgenden wird eine Methode vorgestellt, die helfen kann, einen Gesprächsfaden zwischen den Generationen zu knüpfen: *der Generationsrechenchieber*. Einsetzbar ist er vielfältig, in der Jugend- und Erwachsenenbildung, in historisch-politischen Seminaren, in Schule und Hochschule, in der generationsübergreifenden Arbeit, etwa mit alten Men-

schen, selbst individuell in der Familie am Küchentisch.

Für den Begriff „Generation“ gibt es unterschiedliche Definitionen: Zu nennen sind einmal die Alterskohorten (Geburtsjahrgänge von–bis), zum anderen die genealogischen Generationen (Enkel, Kinder, Eltern, Großeltern), dann die Lebensalter und -phasen (Kindheit, Jugend, Erwachsenenalter, Senioren) und schließlich die politischen oder Erlebnisgenerationen, je nach Teilhabe an bestimmten historischen Zeitabschnitten und Ereignissen. Um es plastisch zu machen: Die ‚Jugend von heute‘ hat ganz andere Dinge erlebt als ‚die Jugend‘ von 1945. Es ist also eine ganz andere Generation. Aber ob 1945 oder 2015: ‚Die Jugend‘ wird stets vor denselben, durch das spezifische Lebensalter bedingten Problemen stehen: Ablösung von den Eltern, selbstständig werden, Zugang zu Ausbildung und Beruf finden etc. Insofern ist sie gleichzeitig auch dieselbe Generation. Es lohnt sich, darauf zu achten und es als Anknüpfungspunkt für einen intergenerationellen Dialog zu nutzen.

Die Zeitleiste als beliebter Methodenbaustein

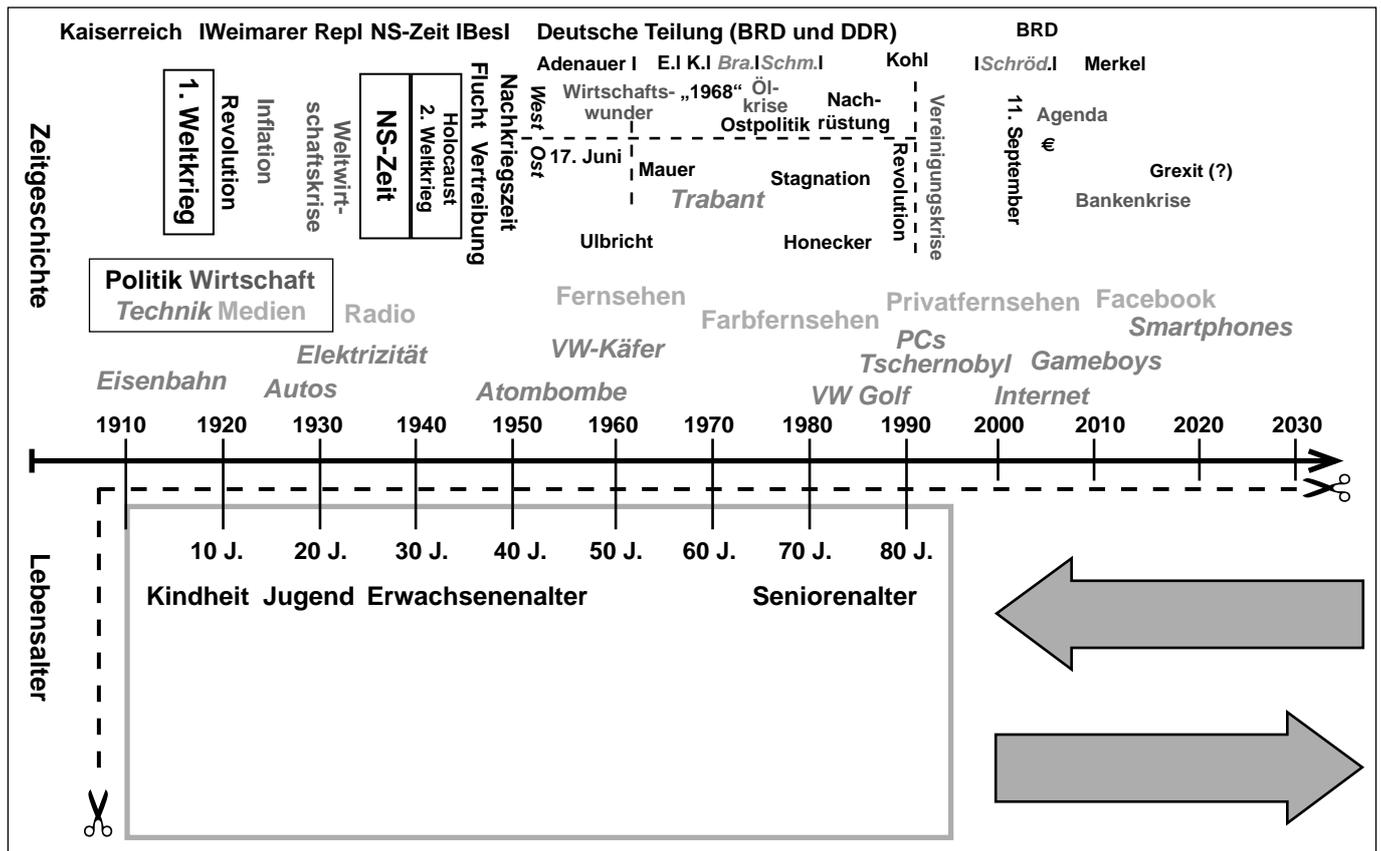
Zur Verdeutlichung und Veranschaulichung von Geschichte wird häufig mit Zeitstrahlen oder Zeitleisten gearbeitet. Schon eine chronologische Geschichtserzählung ist eine Art Zeitstrahl. Im Anhang historischer Bücher ist oft eine Zeittafel zu finden und ebenso folgt ein Museumsrundgang meist einem Zeitstrahl. Egal, welche Art von Museum, ob es um Kunst, Technik oder auch um Politik geht: Zeitstrahlen finden sich überall. Nicht nur in den Ausstellungen selbst, auch in der dazugehörigen Software oder in Internetpräsentationen (siehe Infokästen).

Die politisch-historische Bildung verwendet den Zeitstrahl oft als Instrument zur Veranschaulichung. Häufig wird ein einfacher Zeitstrahl auch als auflockerndes Kennenlernspiel in Seminaren verwendet.

Zeitstrahlen sind ferner in der Biografiearbeit verbreitet, wobei es nicht um historische Daten, sondern um die Erarbeitung eines Lebenslaufs geht. Ziel ist, einen Gesamteindruck der Biografie zu erhalten. Dazu werden auf einer Zeitleiste die Lebensjahre, und zu diesen wiederum wichtige Ereignisse (Geburt, Einschulung, Ausbildung, Hochzeit, Krankheiten...) eingetragen. Mit einer solchen

Für eine Dauerausstellung zum Leben des Namensgebers des Herbert-Wehner-Bildungswerks in Dresden habe ich 2006 einen Zeitstrahl auf einer 3,50 Meter breiten und einen Meter hohen Folie abgebildet. Die oberen drei Viertel der Tafel bestehen aus Fotos und Texten, gegliedert nach den Lebensphasen des Politikers und im unteren Viertel befindet sich ein dreigliedriger Zeitstrahl; erstens mit biografischen Daten zu Wehner (1906–1990), zweitens mit wichtigen Ereignissen der deutschen Geschichte und drittens mit wichtigen Ereignissen der Weltgeschichte im 20. Jahrhundert (dokumentiert unter <http://archiv.wehnerwerk.de/herbertwehner/dauerausstellung/hwwwand.html>, wirklich anschaulich wird es aber erst vor Ort).

Online interessant ist zum Beispiel das Deutsche Historische Museum Berlin, wo das „Lebendige Museum Online“ mit einem illustrierten Zeitstrahl von 1815 bis heute aufwartet; ab 1850 wiederum ist dieser unterteilt in lauter Einzelzeitstrahlen zu jedem einzelnen Jahr der modernen deutschen Geschichte (vgl. <https://www.dhm.de/lemo>).



Der Generationsrechenschieber

ven, zur Verfügung zu stellen. Die Anwender/innen können dann selbst ihre Lebensereignisse auf der Skala eintragen, um sie mit der zweiten Skala, derjenigen der historischen Ereignisse, in Beziehung zu setzen. So entstehen etwa Fragen wie: ‚Was bedeutet es, wenn die Hochzeit der Eltern, die Geburt des ersten Kindes oder der Berufseinstieg zeitlich in etwa mit dem Ende der deutschen Teilung zusammengefallen ist?‘ Sollte im Seminar genügend Zeit zur Verfügung stehen, dann kann man mit etwas technischem Aufwand die Teilnehmenden auch reihum ihre Fragen und Erkenntnisse präsentieren lassen. Das habe ich bereits im Seminar ausprobiert, allerdings anhand eines bestimmten Themas, nämlich der Medienbiografie der Teilnehmenden: Sie wurden gebeten, die wichtigsten Sendungen, Zeitungen, Medien etc. ihrer Kindheit beziehungsweise Jugend in eine auf Folie kopierte Lebensalterskala einzutragen und diese dann dem ganzen Seminar vorzustellen.

Mir ist bewusst, dass die von mir verwendete Skala der Lebensalter teils unwissenschaftlich ist, natürlich auch zeitgeschichtliche Lücken aufweist und die Ereignisse zum Teil willkürlich ausgewählt sind. Es lassen sich aber leicht weitere Be-

reiche hinzufügen, z.B. regionale Ereignisse, Mode, Sport, Kunstgeschichte, Musik usw. Und technisch ist es möglich – etwa in Form einer Computergrafik mit entsprechender Software, die thematischen Skalen zu erweitern und die Ereignisschiene zu vertiefen (etwa durch Herein- und Herauszoomen von weiteren Details). Verbesserungsmöglichkeiten gibt es viele. Aber möglicherweise ist vor Perfektion gerade zu warnen.

Die Unvollkommenheit und der ‚Mut zur Lücke‘ führen dazu, dass im Gespräch vieles nachgetragen und in Frage gestellt werden kann. Es geht darum, eben nicht alles vorzukauen, sondern gemeinsam mit den Teilnehmenden ein Bild von Biografie und Geschichte im intergenerativen Dialog zu erarbeiten.

Das Arbeiten mit dem Generationsrechenschieber bietet vor allem dafür eine Chance, es ermöglicht, dass mehr hinterfragt wird und mehr hängenbleibt als im Rahmen einer herkömmlichen Geschichtsvermittlung.

schwerpunkt

»» Wie Praxis Wissen schafft – Ein Plädoyer

„Alle geistige Berührung gleicht der Berührung eines Zauberstabs. Alles kann zum Zauberwerkzeug werden.“
(Novalis)

Zwischen Praxis und Wissenschaft scheinen die Fronten meistens klar: Auf der einen Seite die Praktiker, auf der anderen Seite die Theoretiker. Die Praxis macht, die Wissenschaft untersucht und macht die Praxis auf der Basis ihrer Untersuchungsergebnisse besser. So die Theorie. Auf der Wissenschaftsseite finden sich zunehmend selten Praktiker, aber immer mehr Theoretiker, die über die Professionalisierung der Praxis nachdenken und forschen. Die Praxis als Untersuchungsgegenstand? Dabei fällt auf, dass auf der Wissenschaftsseite immer weniger ehemalige Praktiker zu finden sind, beziehungsweise sich eben immer mehr ausschließlich akademische Laufbahnen in Forschung und Lehre durchsetzen. Wie ist es um das Miteinander von Wissenschaft und Praxis bestellt, wenn vermittelnde Personen – die Macher unter den Forschern und die Forscherinnen unter den Macherinnen, zunehmend fehlen?

I. Wissen und Profession

Seit vielen Jahren mäandern die Begriffe Professionalität, Profession und Professionalisierung durch den erwachsenenpädagogischen Diskurs. Für die einen geht es dabei vor allem um eine akademische Verberuflichung der Erwachsenenbildung, für die

anderen geht es vor allem um die spezifischen pädagogischen Leistungsmerkmale in der beruflichen Praxis. Schlichtweg um die Frage: Was kann ein Pädagoge Besonderes? Was sind seine spezifischen Kompetenzen? Was unterscheidet ihn von anderen? Warum braucht es spezifische Kompetenzen, um ein guter Trainer, eine gute Erwachsenenbildnerin zu sein? Und schließlich welches sind die Schlüsselkompetenzen von Erwachsenenpädagogen? Also, was macht gute Praxis aus? Was macht Professionalität aus?



Dr. Gertrud Wolf

Leiterin der Evangelischen Arbeitsstelle Fernstudium im Comenius-Institut, Frankfurt/Main
wolf@comenius.de
www.fernstudium-ekd.de



Für Hans Tietgens ist Professionalität eine „situative Kompetenz“, die sich darin zeigt, „die Fähigkeit nutzen zu können, breit gelagerte, wissenschaftlich vertiefte und damit vielfältige abstrahierte Kenntnisse in konkreten Situationen angemessen anwenden zu können. Oder umgekehrt betrachtet: in eben diesen Situationen zu erkennen, welche Bestandteile aus dem Wissensfundus relevant sein können. Es geht also darum, im einzelnen Fall das allgemeine Problem zu entdecken“¹. Dieser Auffassung entspricht das traditionelle Ausbildungsverständnis: Erst muss man sich (wissenschaftliches) Wissen aneignen und dann wendet man es in Serie praktisch an. Wie bei der Frage nach der Henne und dem Ei bleibt aber auch hier ungeklärt, wie das Wissen eigentlich entstanden ist. Wie kommt das Wissen in die Wissenschaft? Und wie kommt es von dort wieder in die Praxis?

Versucht man hierauf Antworten zu finden, so stellt man schnell fest, dass sich genau hier auch die Frage nach dem Verhältnis von Wissenschaft und Praxis stellt.

Für den Soziologen Ulrich Oevermann ist die Praxis nicht bloß ein Anwendungsfeld für wissenschaftlich gewonnenes Wissen, sondern der Ausgangspunkt desselben. Professionalisiertes Handeln zeigt sich demnach nicht einfach in der Anwendung von wissenschaftlichem Wissen, sondern vielmehr in der ständigen Erzeugung von neuem Wissen.

II. Die autonome Praxis

Zentral für Oevermanns Verständnis ist die Annahme, dass Pädagogik im Rahmen einer autonomen Praxis stattfindet. Diese Praxis ist dadurch gekennzeichnet, dass sie nicht vorhersehbar, also auch nicht gänzlich planbar ist. Zwar strukturieren Pädagogen durch didaktische und methodische Planung den Seminarverlauf, in der Praxis muss dann aber fortwährend mehr oder weniger stark nachjustiert oder sogar ganz neu ausgerichtet werden. Luhmann hat dies das Technologiedefizit der Pädagogik genannt. Für Oevermann zeigt sich nun in der ständigen Bewältigung dieses Technologiedefizits gerade das professionalisierte Handeln der Praxis.

¹ Tietgens, H. (1988): Professionalität für die Erwachsenenbildung. In: Gieseke, W. (Hrsg.): Professionalität und Professionalisierung. Bad Heilbrunn/Obb., S. 28–75.

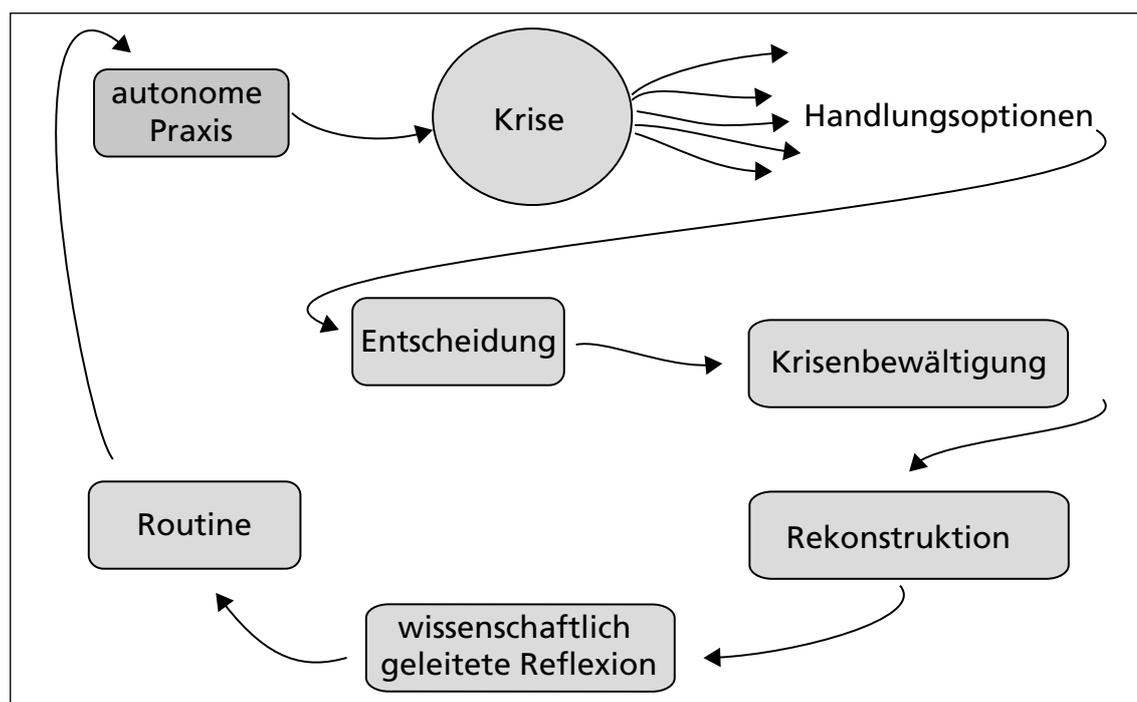
² Oevermann, U. (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.) (1996): Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a. M., S. 70–182.



Praktiker kennen das: Ein Seminar ist wunderbar geplant, perfekt strukturiert, methodisch vollkommen durchdacht, aber ständig durchkreuzen die Teilnehmer die Pläne des Kursleitenden. Sie stellen Fragen, die nicht vorhergesehen waren, verhalten sich anders als erwartet, lehnen eine Methode ab, lassen eine Diskussion ausufern oder bringen interessante neue Aspekte ein, an die man zuvor nicht gedacht hat, mal streiten sie sich mit einem Kursteilnehmer, mal kritisieren sie die Kursleiterin, mal sind sie kaum zu motivieren, mal wollen sie am liebsten die Führung übernehmen. Und wenn die Teilnehmer alle rundlaufen, dann schießt mit Sicherheit der Hausmeister quer und der schöne Yogaraum ist besetzt und in dem Ersatzraum funktioniert der Beamer nicht. Pädagogische Praxis ist stets zukunfts offen und dadurch gekennzeichnet, dass sie permanent und spontan Problemlösungen entwerfen muss, für die sich im Praxisvollzug ergebenden, nicht vollends prognostizierbaren Handlungsprobleme.² Für die Pädagogik ist also die Krise der Normalfall, auch Erwachsenenbildner sind Krisenbewältiger par excellence.

Für viele Pädagoginnen und Pädagogen ist aber genau das ein Problem, zum Beispiel wenn es darum geht, mit ‚schwierigen‘ Teilnehmenden oder Schülerinnen bzw. Schülern umzugehen. Das Problem entsteht jedoch erst dadurch, dass Krisen als Störfelder der pädagogischen Praxis angesehen werden und die Meinung weit verbreitet ist, dass Krisen am besten mit Routinen aufgelöst werden können. Orientiert man sich aber an dem Krisenmodell von Ulrich Oevermann, so konstituieren Krisen geradezu die pädagogische Praxis. Sie sind für Pädagoginnen und Pädagogen und Andragoginnen und Andragogen das, was das Leder für den Schuster ist.

Krisen entstehen immer dann, wenn im Rahmen einer zukunfts offenen (also nicht vollends vorhersehbaren) Praxis eine Situation entsteht, die nicht durch eine Routine geschlossen werden kann. Zum Vergleich: Ein Flug mit einer modernen Maschine und einer professionellen Crew verläuft dann reibungslos, wenn es nicht zu Krisen kommt. Die Arbeitspraxis von Flugkapitänen und Bordpersonal ist nämlich hochgradig routiniert. Im Gegensatz zum Pädagogen ist der Pilot nach Möglichkeit ein reiner Routinearbeiter: Für ihn ist die Routine der Normalfall und die Ausbildung sieht vor, ihn auf die fortwährende Anwendung von Routinen vorzubereiten. Sollte es dennoch zu einer Krise kommen, schaut der Pilot in sein Handbuch und sucht nach einer passenden Checkliste. Auch für Notverfahren gibt es Checklisten, die standardmäßig vorgeben, was der Pilot zu tun hat. Er wird gerade nicht dafür ausgebildet, für Krisen eigene kreative Lösungen zu finden, deshalb ist seine Praxis auch nicht autonom. Krisen sind in der Luft- und Raumfahrt eine absolute Ausnahmesituation, deshalb eignen sie sich auch hervorragend als Filmmaterial, wie etwa



Krisenbewältigung im Vollzug der autonomen Praxis als Vermittlungsort von Praxis und Theorie

Apollo 13. Für Pädagogen allerdings kennzeichnet die Krisenbewältigung das Alltagsgeschäft. Bedauerlicherweise kommt dieser Unterschied aber nicht in allen pädagogischen Ausbildungs- und Studiengängen zum Tragen, das gilt für die allgemeine Pädagogik ebenso wie für die Erwachsenenpädagogik.

III. Krise als Normalfall

Krisen entstehen, wenn Routinen scheitern. In der Luftfahrt stürzen Flugzeuge in der Regel ab, wenn die Routinen gescheitert sind, in der Erwachsenenbildung beginnt die eigentliche Arbeit. Nach Oevermann bedeuten Krisen die nach einer Schließung rufende Öffnung der Zukunft. Die autonome pädagogische Praxis bietet in so einem Moment einen Spielraum von verschiedenen Handlungsmöglichkeiten, die keine bewährten Routinen darstellen und deshalb nicht im Sinne einer ‚Richtig-Falsch‘-Kalkulation ausgewählt werden können. Hier zeigt sich nun die Kraft der professionalisierten Praxis, die dennoch – intuitiv – eine Entscheidung trifft, ohne dabei den Anspruch der Begründbarkeit für diese Entscheidung vollends aufzugeben, obwohl er zeitgleich nicht einzulösen ist. Praktiker kennen solche Situationen zuhauf und sie „erfinden“ ständig Lösungen für solche Krisen, ohne dass ihnen das vielleicht immer so bewusst ist. Hierin liegt aber ein immenses Innovationspotential der Praxis.

Professionalität und Wissenschaftlichkeit entstehen nach diesem Modell erst dann, wenn die eigentliche Krisenbewältigung schon abgeschlossen ist, nämlich in der nachgeordneten Rekonstruktion der Krise und ihrer Bewältigung sowie ihrer ebenso nachgeordneten Reflexion, aus der dann eine neue Routine hervorgehen kann: „denn die Krise bedeu-

tet die nach einer Schließung rufende Öffnung der Zukunft. Und diese Schließung wäre so lange keine, solange sie nicht als wirklich Neues, sich zukünftig Bewährendes emergierte, sondern stattdessen auf eine Dogmatisierung des schon gescheiterten Alten zurückfiel.“³ Krisenbewältigung ist damit der eigentliche Ausgangspunkt pädagogischer Innovationen.

Die nachstehende Abbildung zeigt, wie sich bei der Bewältigung von Krisen zwei Phasen unterscheiden lassen: In der primären Phase kommt es zur **aktiv-praktischen Entscheidung, zu einer Aktion**, die immer auch eine spontane, reflexartige, intuitiv von der Richtigkeit überzeugte Entschließung ist und der **Unausweichlichkeit des Sich-entscheiden-Müssens** folgt. In der sekundären Phase kommt es zur **Rekonstruktion** der spontanen ersten Entschließung und ihrer Überprüfung auf der Basis von Wissenschaft. Ein Beispiel hierfür liefern Fallbesprechungen in der Medizin oder auch der Rechtslehre.

Nach Oevermann kann wissenschaftliche Erkenntnis deshalb „immer nur nachträglich rekonstruierend die Geltung dessen überprüfen, was die Praxis selbst in der Krisenhaftigkeit und Offenheit ihres Tagewerks vollbracht hat“ (ebd., S. 79). Wissenschaft kann dieses praktische Vollbringen nicht ersetzen, schon gar nicht kann es ihr vorauslaufen. Ihre Aufgabe ist es vielmehr, diese im praktischen Handlungsvollzug gefundenen Lösungsansätze zu rekonstruieren und auf ihre Geltungsansprüche hin zu überprüfen. Durch die theoretische Darlegung sorgt Wissenschaft dann zugleich für die Nachvollziehbarkeit, wodurch Transferpotenzial geschaffen wird.

³ Oevermann, U. (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.) (1996): Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a.M., S. 72.

Allenfalls kann Wissenschaft durch verschiedene Methoden Praxisituationen simulieren. Spiel, Gedankenexperiment oder Laborsimulation werden aber in den sozialbezogenen Wissenschaften immer ein Stück weit hinter dem zurückbleiben, was das echte Leben an Fallkonstellationen schafft. Es ist außerdem davon auszugehen, dass das Innovationspotential in einer authentischen Situation schon deshalb höher ist, weil das Gehirn in Stresssituationen zu anderen Reaktionsweisen in der Lage ist. Durch technische Simulation – etwa im Flugsimulator – lässt sich zwar gut authentischer Stress erzeugen, soziale Stresssituationen sind jedoch nicht in gleicher Weise zu simulieren. Insofern ist die Pädagogik in besonderer Weise auf die Innovationsfähigkeit im Praxisvollzug angewiesen.

IV. Die wissenschaftliche Selbsterzeugung

Durchforstet man nun die Lebensläufe von Lehrstuhlinhabern in der Erwachsenenbildung, so trifft man immer weniger auf Personen, die noch mit echten Praxiserfahrungen aufwarten können. Bestenfalls hat jemand am Ende seiner Dissertation mal als Trainer gejobbt. Dass jemand neben seiner akademischen Lehr- und Forschungstätigkeit noch ‚praktiziert‘, kommt quasi nicht vor. Immer häufiger rekrutiert sich die wissenschaftliche Elite der Erwachsenenbildung aus Personen ohne jede Praxiserfahrung. Der Umgang mit Studierenden ist kein Ersatz dafür. Überspitzt könnte man sagen: In der Wissenschaft mangelt es an Personen mit echtem Sachverstand über das, worüber sie dozieren. Das ist teilweise so, als würde in einer medizinischen Vorlesung jemand erklären, wie man eine Appendektomie vornimmt, der noch niemals einen entzündeten Blinddarm entfernt hat.

In anderen Wissenschaften ist es durchaus angesehen, wenn neben Forschung und Lehre noch praktiziert wird. Beispielsweise wären Luise Reddemanns oder Ulrich Sachsens bahnbrechende Arbeiten zum Selbstverletzenden Verhalten als ‚reine‘ Forschung ohne ihr gleichzeitiges authentisches Involviertsein in ihre Therapietätigkeit nicht denkbar. Gewiss ist es durch ihre klinische Verankerung für

Psychologen oder Mediziner leichter, Wissenschaft und Praxis so eng miteinander zu verbinden. Gleichwohl braucht es als Basis doch einen bestimmten Forschungshabitus, in welchem die Praxis schon jene Dignität besitzt, die sie als relevant für die Erzeugung (und nicht bloß für die Anwendung!) von wissenschaftlichem Wissen auszeichnet.



Es ist ein großer Unterschied, ob die Praxis als Feld für Forschungs- und Entwicklungszwecke angesehen wird oder umgekehrt die Wissenschaft als Verstehens- und Reflexionsinstrument für die Praxis. Letzteres gelingt nur, wenn man in die Praxis geht. ‚Vor Ort‘ ist ein Begriff aus der Bergmannssprache und kennzeichnet das Abbaugelände beziehungsweise den Teil der Strecke, an dem vorangehrieben wird. Arbeiten vor Ort bedeutet also, dass man fündig geworden ist oder bald fündig wird, aber auch, dass man sich die Finger schmutzig macht, zupacken muss, und nicht nur beobachtend daneben stehen kann. Das heißt, hier gelten auch andere Hierarchieregeln als in der Universität. Praxistätigkeit bedeutet ein hohes Maß von Verunsicherung durch das fortwährende Erleiden von Krisen, aber dadurch zugleich auch die fortwährende Erzeugung von neuem Wissen.

V. Die Unterschätzung der Praxis

Auf Seiten der Praxis sind die Barrieren gegenüber wissenschaftlichem Denken nicht geringer. Skepsis gegenüber einer formalisierten und sicher teilweise auch zu Recht als unverständlich oder überzogen empfundenen Wissenschaftssprache verhindern die Auseinandersetzung mit dem wissenschaftlichen Diskurs. Erlebte oder befürchtete Arroganz Erfahrungen stehen der Kommunikation zwischen Praktikern und Wissenschaftlern zusätzlich im Weg. Das führt dazu, dass Praxis und Wissenschaft oft nur wie Parallelwelten nebeneinander her existieren. Hier und da gibt es vielleicht Kontaktstellen. So liest man in wissenschaftlichen Bewerbungen etwa, dass sich jemand durch gute Praxiskontakte auszeichnet, während in Praxisbewerbungen jemand herausstellt, dass er bei xy studiert oder zumindest an einem Forschungsprojekt teilgenommen hat.

Das führt nicht bloß dazu, dass der Austausch zwischen Praktikern und Theoretikern oberflächlich bleibt, sondern auch dazu, dass Praktiker ihre eigenen Leistungen unterschätzen. Auch der oft formulierte Vorwurf in Richtung der Theoretiker „Was wissen die schon von der Praxis?“ klingt mehr nach unterschwelliger Selbststigmatisierung als nach einer selbstbewussten Einschätzung der eigenen Fähigkeiten.

Gerade deshalb ist es wichtig, dass sich Praktiker ihrer eigenen – wissenschaftlichen – Stärken bewusst werden. Der Ansatz von Oevermann liefert hierfür eine gute Basis. Für ihn ist professionalisiertes Handeln selbst derjenige gesellschaftliche Ort, an dem die Vermittlung von Theorie und Praxis stattfindet. Diese Vermittlung findet NICHT innerhalb der Wissenschaft statt. Der Versuch, die Vermittlung von Theorie und Praxis im Feld der Wissenschaft anzusiedeln, führt zu einer Bevormundung durch die Wissenschaft und beschädigt die Autonomie der Praxis. Ohne diese Autonomie können Krisen nicht als Momente erlebt wer-

den, in denen sich die Zukunft öffnet und eine innovative Schließung ermöglicht wird. Damit ergibt sich ein bedeutsamer Unterschied zwischen professionalisiertem und bürokratischem Handeln, nämlich in der Differenz von Krisenbewältigung auf der einen Seite und routiniertem Handeln auf der anderen. Dort, wo Pädagogik routinemäßig und/oder bürokratisch abgehandelt werden soll, kann sie per definitionem also nicht mehr professionalisiert sein. Der Charme professionalisierten Handelns liegt einerseits in der Autonomie der Praxis und andererseits in der Aufgabe zur fortwährenden Krisenbewältigung, die zwar intuitiv, aber zugleich auch mit dem Anspruch der Begründbarkeit erfolgt, was die Notwendigkeit einer wissenschaftlichen Ausbildung von Pädagogen begründet. Die Forderung nach pädagogischer Professionalität macht die Praxis also nicht eben leichter (im Sinne routinemäßiger Tätigkeit), dafür aber umso interessanter und wertvoller.

VI. Die Vermittlung von Praxis und Wissenschaft

Wenn Praxis durch ihre Fähigkeit, Krisen zu generieren und zu schließen hier eine Aufwertung erfährt, so bleibt doch noch zu klären, welche Aufgabe der Wissenschaft dabei zukommt. Was heißt Begründbarkeit? Was bedeutet Rekonstruktion und unter welchen wissenschaftlichen Bedingungen erfolgt sie? Erst dann kann deutlich werden, was Vermittlung von Theorie und Praxis wirklich bedeutet.

Während im Praxisvollzug noch die Frage nach der Verantwortung für die jeweilige Handlungsentscheidung eine große Rolle spielt, steht bei der Rekonstruktion die Problematisierung von Geltungsfragen im Vordergrund. Oevermann zufolge handelt es sich dabei um eine tendenziell von der Praxisverantwortung sich entfernende, geistig-intellektuell sich verselbständigende Bearbeitung von Geltungsansprüchen, die einem unvoreingenommenen Blick folgt und sich am Prinzip der Wertfreiheit orientiert. Professionalisierung des pädagogischen Handelns erfolgt demnach in der Vermittlung einer spontanen, verantwortungsvollen, charismatischen Praxishandlung und einer von der Verantwortung tendenziell gelösten, quasi wertfreien und neutralen theoretischen Reflexion derselben. Nur in dieser Kombination ist es übrigens vertretbar (und sinnvoll) für Wissenschaft Wertfreiheit einzuklagen.

Die rekonstruktive Phase der Krisenbewältigung gelingt nur dann, wenn sie sich hinreichend von der unmittelbaren Entschließung im autonomen Praxisvollzug lösen kann. Hierzu bedarf es einer weitgehenden Rationalisierung mit Hilfe von Theorie und wissenschaftlicher Methodik. Professionalisierung der Praxis kann also nur dann gelingen, wenn Praktiker auch das wissenschaftliche Handwerkszeug für die rekonstruktive Phase erworben haben. Eine Verselbstständigung der rekonstruktiven Phase ohne Bezug zu einer vorausgehenden aktiv-praktischen

Entscheidungsphase bedeutet hingegen langfristig eine Aufgabe der Innovationsverpflichtung und der Krisenbewältigung, damit einen Umschwung hin zu bürokratischem Routinehandeln und schließlich den Verlust von Wissenschaftlichkeit.

VII. Fazit

Im Praxisvollzug begegnen sich dann als vermittelbare Gegensätze eine moralischer Verantwortung verpflichtete Praxisentscheidung und eine von dieser Verantwortung tendenziell befreite wissenschaftliche Reflexion. Vermittlung von Theorie und Praxis ist Teil der Praxis, nicht der Theorie. Professionalisiertes Handeln bedeutet Krisenbewältigung im Vollzug einer autonomen Praxis, allerdings unter dem Anspruch, dass die Krisenbewältigung sich prinzipiell den Begründungsansprüchen wissenschaftlicher Rationalität stellt. Zu unterscheiden sind daher zwei Phasen: die primäre, aktiv-praktische Entscheidungsphase, die quasi auf dem Höhepunkt der Krise eine Lösung generiert und eine sekundäre Rekonstruktions- und Reflexionsphase. Praktiker haben immer Zugang zur ersten Phase und können ihr Handeln weitgehend selbst professionalisieren, indem sie sich das Handwerkszeug für die zweite Phase aneignen und Methoden entwickeln, damit die zweite Phase nicht zu kurz kommt. Formen der Supervision, der kollegialen Fallberatung, ein achtsamer und selbstkritischer Bezug zum eigenen Praxishandeln sind hierbei wichtige Bausteine, die weiterentwickelt und personell wie institutionell verankert werden müssen.

Wissenschaftler verfügen über Methoden und Theorien für die sekundäre Phase, haben jedoch nicht ohne Weiteres einen Zugang zur primären Phase. Dieser lässt sich nur sehr bedingt durch Beobachtung oder Simulation ersetzen.

Wenn neues Wissen in der Erwachsenenbildung tatsächlich im Wesentlichen im Praxisvollzug, nämlich durch die Generierung und Bewältigung von Krisen entsteht, dann verhindert die wissenschaftlich verbürgte Produktion von Praxisroutinen regelrecht Innovationen. Pädagogische Verfahren, Abläufe, Routinen sind so gesehen auch Entwicklungsstörungen. Den Praktikern kommt eine große Bedeutung für die Weiterentwicklung von Praxis und Wissenschaft zu. Zwischen Theorie und Praxis geht es nicht einfach um einen Brückenschlag, sondern um einen dynamischen Vermittlungsprozess! Der gesellschaftliche Ort, an dem diese Vermittlung stattfindet, ist das professionalisierte Handeln selbst. Krisenmomente der pädagogischen Praxis sind eben weniger ein Ballast des Arbeitsalltags, sondern markieren den Moment, in dem eine Vermittlung von Praxis und Theorie stattfindet und tragfähige Innovationen entstehen können. Im Praxisalltag gilt demnach das Wort von Friedrich Nietzsche: „*Alle Hindernisse und Schwierigkeiten sind Stufen, auf denen wir in die Höhe steigen.*“ Auf geht's!

» Woher weißt Du das? Zum Umgang mit Wissen aus subversiven und kollaborativen Kontexten



Dr. Jana Truman

Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Duisburg-Essen, Fakultät für Bildungswissenschaften, Fachgebiet Erwachsenenbildung/Politische Bildung
jana.trumann@uni-due.de

I. Alltagswissen im Fokus

Mit der Idee eines anders organisierten Zusammenlebens engagieren sich gegenwärtig Menschen verstärkt in zivilgesellschaftlichen Initiativen und Projekten, etwa in Bürgerinitiativen, Gemeinschaftsgärten,



Repair-Cafes, Tauschnetzwerken, Wohnprojekten und vielem anderen mehr. Dieses Engagement schließt an den Allmende- bzw. Commons-Gedanken an, der von einer gemeinschaftlichen Verantwortung für Gemeingüter ausgeht und auf die Nachhaltigkeit gesellschaftlicher Entwicklung abhebt.¹ Ausgangspunkt ist der Gedanke einer anderen Organisation des Zusammenlebens, wo Menschen in ihrem jeweiligen Lebensumfeld in relativ selbstbestimmten, kleinen Handlungszusammenhängen gemeinschaftlich aktiv an einem Projekt arbeiten und Handlungsalternativen zum Bisherigen entwickeln.² Die Top-Down-Perspektive wird verlassen und gesellschaftliche Entwicklung aus Sicht der handelnden Subjekte neu betrachtet. Wenn nun die jeweils unterschiedlichen Perspektiven auf Welt und die konkrete Ausgestaltung des Zusammenlebens kooperativ, im Dialog, reflektiert und weiterentwickelt werden, dann sind solche kollaborativen Handlungsräume auch Lernräume.³ Etwa dann, wenn sich die Beteiligten in der Umsetzung ihrer Ideen einem Handlungsproblem gegenübersehen, das sich nicht ohne Weiteres verstehen lässt und für dessen Lösung kein adäquates Wissen vorhanden ist.⁴ Im Rahmen der Commons-Debatte wird in diesem Zusammenhang auf *Wissensallmenden* hingewiesen, was bedeutet: Im Rahmen von Projekten und Initiativen wird themenspezifisches Wissen generiert, welches gemeinschaftlich genutzt werden kann.⁵

Von Dritten wird das in solchen Lern-Handlungsräumen erzeugte Wissen sehr unterschiedlich aufgefasst. Einerseits wird es etwa in der Citizen-Science- oder Commons-Debatte stark gemacht und für nachhaltige gesellschaftliche Entwicklungen als bedeutsam hervorgehoben,⁶ andererseits bleiben die vielfältigen Lernmöglichkeiten in nicht institutionellen Kontexten in Bildungsplanung und Bildungsalltag aber häufig unberücksichtigt und das dort erzeugt Wissen wird gar argwöhnisch beäugt. Auch wenn vor dem Hintergrund Lebensbegleiten

den Lernens selbstgesteuertes und informelles Lernen stark an Bedeutung gewonnen hat (etwa zu sehen an den Zertifizierungsbestrebungen und der Förderung von Selbstlernkompetenzen in Schule und Hochschule), wird die selbsttätige Aneignung von Wissensbeständen im Zuge konkreter gesellschaftlicher Gestaltungsprozessen jedoch häufig abgewehrt als aufgenommen. Untermauert wird diese negative Perspektive auf Selbstgelerntes dann mit dem Hinweis darauf, dass die Gefahr bestehe, ‚Falsches‘ zu lernen und damit das System gefährdet sei. Deshalb sei eine korrigierende Einordnung im Rahmen institutioneller Bildungsangebote notwendig.⁷ „Das Wissen von Laien [wird] bisher bei den Wissenschaftsprofis [...] unterschätzt und nicht wirklich ernst genommen. Es bleibt ihnen ‚zu einfach‘, wohl oft auch methodisch zu wenig abgesichert“⁸ Was jedoch falsch und was richtig ist, wer das festlegt und ob institutionalisiertes Lernen immer auch ‚das Richtige‘ vermittelt, bleibt dabei ausgeblendet. Eine solche vereinfachte Gegenüberstellung (gut/schlecht, richtig/falsch, verfasst/nicht verfasst, formell/informell usw.) erscheint zu einseitig. Finke ruft daher zu einer „Rehabilitierung des normalen Alltagswissens“ auf und macht sich im Rahmen der Citizen-Science-Bewegung für eine Überwindung der Gegenüberstellung von Experten und Laien stark.⁹ In Konsequenz bedeutet dieses Plädoyer, solche Lernhandlungen überhaupt erst einmal deziert in den Blick zu nehmen und in ihrer Eigenheit zu betrachten. Vor diesem Hintergrund wurden in einer eigenen empirischen Studie Bürgerinitiativen als selbsttätig initiierte Lern-Handlungsräume analysiert.¹⁰

Die subjektwissenschaftlichen Überlegungen von Klaus Holzkamps waren dabei interessant, weil dort die Expansivität und Handlungsorientierung von Lernprozessen stark gemacht wird.¹¹ Zu Lernhandlungen kommt es dann, wenn

¹ Vgl. u. a. Ostrom, E. (1999): Die Verfassung der Allmende: jenseits von Staat und Markt. Tübingen; Mattei, U. (2012): Eine kurze Phänomenologie der Commons. In: Helfrich, S./Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.) (2012): Commons. Für eine neue Politik jenseits von Staat und Markt. Bielefeld, S. 70–78.

² Vgl. auch Kratzwald (2014): Urbane Commons. Experimente in umkämpften Räumen. In: KW.I.2, S. 27–28.

³ Vgl. Overwien, B. (2013): Informelles Lernen in politischer Aktion und sozialen Bewegungen. In: AB, H. 3, S. 247–254; Truman, J. (2013): Lernen in Bewegung(en). Politische Partizipation und Bildung in Bürgerinitiativen. Bielefeld.

⁴ Vgl. Holzkamp, K. (1995): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt a. M./New York.

⁵ Vgl. Finke, P. (2014): Citizen Science. Das unterschätzte Wissen der Laien. München; Müller, C. (2011): Urban Gardening. Über die Rückkehr der Gärten in die Stadt. München.

⁶ Z. B. Finke a.a.O.; Helfrich, S./Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.) (2012): Commons. Für eine neue Politik jenseits von Staat und Markt. Bielefeld; Les Convivialistes (2014): Das konvivialistische Manifest. Für eine neue



„das Subjekt in seinem normalen Handlungsvollzug auf Hindernisse oder Widerstände gestoßen ist und sich dabei vor einer Handlungsproblematik sieht, die es nicht mit den aktuell verfügbaren Mitteln und Fähigkeiten, sondern nur durch [...] den Umweg des Einschaltens einer ‚Lernschleife‘ überwinden kann.“¹² Im kooperativen Lernprozess wird dann mit den unterschiedlich zur Verfügung stehenden Mitteln in Arbeitsteilung ein gemeinsames Thema bearbeitet und „überlappende Zonen des Wissens/Könnens“¹³ hergestellt. Gemeint ist damit, dass jeder Mitlernende sich ‚Teilwissen‘ aneignet, welches in der gemeinsamen Diskussion und Reflexion den Blick auf den jeweiligen Gegenstand erweitert. Kooperative Lernprozesse unterstützen durch die Perspektivenverschränkung somit eine differenzierte Gegenstandsbetrachtung, das Handlungsrepertoire wird vergrößert und eine unabhängigere Position ermöglicht.¹⁴ Mit Bezug auf den eingangs angesprochenen ‚unberechenbaren Selbstlernenden‘ ist dann „jemand, dessen Lernen sich frei entfalten kann, quasi ein Unsicherheits- und Risikofaktor“¹⁵ – eine Erklärung für die Skepsis oder Abwehr gegenüber selbsttätig initiierten Lernprozessen und den daraus resultierenden Wissensbeständen.

II. Empirische Befunde – Umgang mit Wissen in Initiativen

Die Studie hat diesen lerntheoretischen Zugang aufgenommen und danach gefragt, auf welche Handlungsprobleme Mitglieder von Initiativen in ihrer

Arbeit stoßen und wie sie diesen jeweils begegnen. Empirische Grundlage bildete eine über zwei Jahre durchgeführte teilnehmende Beobachtung mit Gruppengesprächen in fünf Initiativen aus den Bereichen Natur- und Umweltschutz sowie Verkehrsplanung und Stadtgestaltung. Die empirische Studie konnte zeigen, dass im Rahmen von Bürgerinitiativen sehr vielfältige Lern-Handlungen vollzogen werden, welche sich in einem Lern-Handlungsraum darstellen lassen, der durch die Dimensionen ‚individuell-kooperativ‘, ‚aufnehmend-weitergebend‘ und ‚aktional-reflexiv‘ gekennzeichnet ist.¹⁶ Mit Bezug auf die oben angesprochenen Wissensallmen den soll an dieser Stelle der Blick auf die ‚Aufnahme und Weitergabe von Wissen‘ in Bürgerinitiativen gerichtet werden.

In der Analyse des empirischen Materials zeigte sich, dass Initiativmitglieder in der Bearbeitung der jeweiligen Themenfelder nicht nur in vielfältiger Weise auf externes Wissen zurückgreifen, sondern auch die Weitergabe des selbsttätig angeeigneten Wissens an andere eine hohe Relevanz hat.

Bei der *Aufnahme von externem Wissen* ist vor allem eine *themen- und handlungsbezogene Ausdifferenzierung* zu beobachten: Werden zunächst auf den Einzelfall bezogene Verwaltungsvorlagen und Ähnliches bearbeitet, so zieht man im weiteren Lernverlauf relevant erscheinende Fachliteratur oder Expertenberichte hinzu und thematisiert deutlich vom Einzelfall abgehobene Aspekte, etwa anhand einer Studie zur Funktionsweise von Navigationsgeräten oder des Weltklimaberichtes. Eine

Kunst des Zusammenlebens. Bielefeld; Welzer, H. (2013): *Selbstdenken. Eine Anleitung zum Widerstand*. Frankfurt a. M.

⁷ Vgl. u. a. Patzelt, W.J. (2009): Politikfern sind die Ahnungslosen. In: *Kursiv – Journal für Politische Bildung*, H. 1, S. 12–17; Reischmann, J. (2014): Es ginge auch ohne. Gegenrede: informelles Lernen – Ein eindeutiges Jein. In: *Weiterbildung – Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends*. H. 5, S. 26–28.

⁸ Finke a.a.O., S. 17.

⁹ Vgl. Finke a.a.O., S. 62.

¹⁰ Trumann, J. (2013): *Lernen in Bewegung(en). Politische Partizipation und Bildung in Bürgerinitiativen*. Bielefeld.

¹¹ Vgl. Holzkamp, K. (1995): *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt a. M./New York.

¹² Vgl. Holzkamp, K. (2004): *Wider den Lehr-Lern-Kurzschluß*. Interview zum Thema ‚Lernen‘. In: Faulstich, P.; Ludwig, J. (Hrsg.): *Expansives Lernen*. Baltmannsweiler, S. 29–38.

¹³ Holzkamp a.a.O., S. 511.

¹⁴ Vgl. Holzkamp a.a.O., S. 528.

¹⁵ Holzkamp a.a.O., S. 523.

¹⁶ Vgl. Trumann, Jana (2013): *Lernen in Bewegung(en). Politische Partizipation und Bildung in Bürgerinitiativen*. Bielefeld.

zunehmende Beschäftigung mit dem eigenen Gegenstand bringt dann eine wachsende Tiefe des Gegenstandsaufschlusses mit sich. Dies bedeutet, der eigene Gegenstandsbereich weitet sich sukzessive aus, wird in einen größeren thematischen Kontext gestellt und nicht mehr nur die anfänglich zugrundeliegende Handlungsproblematik diskutiert und bearbeitet. Am Beispiel des Themas ‚Lärm‘ gestaltete sich die selbsttätig in Gang gesetzte thematische Ausdifferenzierung folgendermaßen: Zunächst interessiert die Lärmbelastung im Stadtviertel, dann wurden unterschiedliche Definitionen von Lärm recherchiert, später wurden generelle Auswirkungen von Lärm auf die Gesundheit diskutiert, um schließlich die Lärmbelastung der gesamten Stadt zu betrachten und nach diesbezüglichen ‚Lösungsmöglichkeiten‘ für ein gesamtstädtisches Konzept zu suchen.

Eine andere Möglichkeit der Aufnahme externen Wissens liegt in der *Kooperation mit anderen Initiativen, Vereinen oder Verbänden*, wie etwa dem BUND oder VCD. Mitglieder anderer Initiativen werden insbesondere dann einbezogen, wenn es um den Erwerb handlungspraktischen Wissens geht, wie etwa das geeignete Vorgehen bei Einwendungen gegenüber geplanten Vorhaben oder die erfolgreiche Ansprache von politischen Vertretern. Der Einbezug der fachlichen Expertise von Vereinen oder Verbänden beispielsweise durch die Veranstaltung von Vorträgen oder die Teilnahme an Fachtagungen dient dann der Vertiefung übergreifender Themenfelder, wie etwa der genannten Auswirkungen von Lärm auf die Gesundheit.

Neben der Aufnahme von externem Wissen konnte als Besonderheit des Lernhandelns in Bürgerinitiativen gleichzeitig eine *intensive Weitergabe des selbsttätig generierten Wissens* aufgezeigt werden. Zentral ist hier der Wissenstransfer zwischen einzelnen Initiativen, wo insbesondere länger existierende Initiativen als Ansprechpartner respektive Experten für die Mitglieder ‚neuer‘ Bürgerinitiativen fungieren und entsprechend beratend zur Seite stehen. Indem die Mitglieder der Initiativen auch den Bürgern des Stadtteils als Experten zu bestimmten Sachfragen den Stadtteil betreffend zur Verfügung stehen, verlässt die Expertise den ‚inner circle‘ der Initiativen. Mit Gründung eines Initiativenverbands und einer Wählergemeinschaft wird dieses Beratungsangebot darüber hinaus in eine andere quasi institutionelle Organisationsform transferiert. Die Wahl solcher Initiativen übergreifender und auch gegenstandsunabhängiger Organisationsformen wurde von den Initiativen-Mitgliedern als *erweiterter und nicht reglementierter Partizipationsraum* interpretiert, wo eine kritische Betrachtung von Themenfeldern und eine Diskussion der daraus resultierenden alternativen Perspektiven ermöglicht wird.

Das Repertoire der öffentlichen Weitergabe des angeeigneten Wissens ist breit gefächert. So wird

durch unterschiedliche Veranstaltungen (Infostände, Vorträge in Stadtteilzentren, Workshops, Radtouren, Feste u.v.m.) über die jeweiligen Themen informiert und kritische Aspekte werden zur Diskussion gestellt. Problemgegenstände der Initiative können so zum Thema der kommunalen Öffentlichkeit werden; so kann sich jede/r Bewohner/in der Stadt oder des Stadtteils in kooperative Lernhandlungen, die über den Rahmen der jeweiligen Initiativen hinausgehen, einbringen.

III. Impulse für die Bildungsarbeit

Das empirische Beispiel zeigt, wie unbegründet eine pauschale Skepsis gegenüber dem in Alltagszusammenhängen generierten Wissen ist. Dem verbreiteten Vorurteil der einseitigen und vereinfachten Diskussion von Themenfeldern in der Praxis kann, bezogen auf die untersuchten Bürgerinitiativen, eine hohe thematische und organisatorische Ausdifferenzierung selbstinitiierten Lernens entgegengesetzt werden.

Peter Finke sieht einen wesentlichen Unterschied der Wissensgenerierung von Experten und Laien im unterschiedlichen „Entstehungs- und Anwendungsraum des Wissens“¹⁷. Das im Rahmen von Bürgerinitiativen generierte Wissen ist stark an den jeweiligen Alltagszusammenhang und die dort vorgefundenen Problemgegenstände gebunden und dennoch überschreitet es diese. Das Wissen „der Profis [stammt dagegen] aus den Traditionen der verschiedenen Fächer, die immer Spezialperspektiven folgen“¹⁸. Das heißt, der jeweilige Gegenstand wird aus einer disziplinären Logik betrachtet, was dazu führen kann, dass dazu quer liegende Aspekte unberücksichtigt bleiben.

„Bei den Laien gibt es keinen Zwang, bestimmte abstrakte Themenfelder bearbeiten zu müssen, nur weil eine vorgegebene Wissenschaftssystematik oder die aktuelle Konkurrenzsituation dies erfordert“¹⁹.

Die Studie bestätigt dies empirisch, denn die Mitglieder der Bürgerinitiativen generieren sehr autonom und selbstbewusst ihre Lernthemen, Orte und Wege. Ihre Lernhandlungen orientieren sich dabei nicht an irgendeinem zuvor definierten und messbaren Output, sondern erfolgen in einem zunächst einmal ergebnisoffenen Prozess. Mit der Durchführung zum Beispiel von Parkfesten oder Radtouren wählen Bürgerinitiativen ganz bewusst unverbindliche, niedrigschwellige und weniger ‚förmliche‘ Arrangements. Sie verfolgen gegenüber etablierten Lehr-Lern-Settings eine ganz andere Praxis der Wissensaneignung und legen vor allem Wert auf „einen breiten Zugang zum Wissen und die aktive Beteiligung vieler Menschen an seiner Gewinnung“²⁰.

¹⁷ Finke, P. (2014): *Citizen Science. Das unterschätzte Wissen der Laien*. München, S. 62

¹⁸ Finke a.a.O., ebd.

¹⁹ Finke a.a.O., S. 65.

²⁰ Finke a.a.O., S. 7f.

Die Initiativenmitglieder verfolgen keine Exklusivitätsstrategien der Wissensgenerierung, sondern sind an einem möglichst breiten Dialog interessiert. Durch diesen Ansatz ist nicht mehr nur eine Seite der Besitzer oder die Konstrukteurin des Wissens, sondern die Grenzen zwischen Expertinnen/Experten und Laiinnen/Laien weicht auf.

Wissensaneignung ist im Rahmen der Initiativen stark gebunden an Wissensvermittlung, was damit an den Gedanken von Wissensallmenden – der gemeinschaftlichen Nutzung von Wissensbeständen – anknüpft. Macht- und Herrschaftsstrukturen werden aufgebrochen, was eine Demokratisierung und gemeinschaftliche Entwicklung von Wissen erlaubt.²¹

Welche Bedeutung haben solche zivilgesellschaftlichen Entwicklungen für die institutionalisierte Erwachsenenbildung? Zunächst sind in der Profession die selbsttätig initiierten Lern-Handlungsräume in ihren Eigenheiten wahrzunehmen, anzuerkennen und die dort generierten Wissensbestände nicht so gleich nach ‚falsch‘ und ‚richtig‘ einzuordnen. Zu beobachten ist gegenwärtig, dass in vielen Bildungsinstitutionen (etwa im schulischen Kontext) kooperative Lernprozesse durch ein dezidiertes Regelwerk und entsprechende Kontrollinstanzen (Zeitwächter, Regelwächter usw.) kontrolliert eingeübt werden sollen. Dem ist entgegen zu halten, dass „wenn man Prozesse anstößt, in denen alle Details einem genauen Plan folgen sollen und Ergebnisse bereits festgelegt sind, Kollaboration nicht funktionieren“²² kann. Vor diesem Hintergrund gilt es als pädagogisch Tätige/r die jeweils eigene Position zu beleuchten und das eigene Handeln auf implizite Ausschlussmechanismen zu befragen.²³ Bröse und Held weisen zum Beispiel darauf hin, dass das Zulassen eines größeren Handlungsspielraums der Lernenden für pädagogisch Professionelle häufig ein Problem darstelle.²⁴ Reflexionsfragen sind dann zum Beispiel: Welche Bedeutung hat für mich der Entstehungszusammenhang von Wissen? Beziehe ich Wissen aus Alltagszusammenhängen im Rahmen von Lern-Arrangements mit ein oder nicht? Zu wieviel Mitbestimmung durch die Lernenden in Planung und Durchführung von Veranstaltungen bin ich bereit? usw.

Nimmt man den offenen Charakter, die Perspektivenvielfalt und die Abwesenheit von Zwang als Kernelemente selbstinitiiert Lern-Handlungsräume ernst, dann macht es Sinn, die Zusammenarbeit von Erwachsenenbildung und zivilgesellschaftlichen Initiativen und Projekten wie zum Beispiel Bürgerinitiativen als offenes Angebot zu verstehen, welches je nach Interesse, Situation und Themenfeld mal intensiv, mal weniger intensiv genutzt werden kann. Lernthemen und -methoden, Wis-



sensquellen und -deutungen lassen sich hier nicht pauschal im Vorhinein festlegen oder steuern.²⁵ Die skizzierten Ergebnisse der empirischen Studie zeigen, dass Initiativen nicht losgelöst im luftleeren Raum agieren, sondern in vielfältige Kontexte eingebunden sind. Deutlich wird, dass die Initiativenmitglieder zur eigenen Wissensgenerierung bereits sehr vielfältig auf fachspezifische Wissensbestände und Ressourcen institutionalisierter Bildung zurückgreifen (zum Beispiel durch die Teilnahme an Workshops, Tagungen und Vorträgen). Eine Kooperation ist also nicht immer Neuland, sondern es kann an bestehende Praxen angeschlossen werden. Zudem treten sie beispielsweise mit der Veranstaltung von Vorträgen, Exkursionen und Workshops selbst als ‚Bildungsanbieter‘ auf kommunaler Ebene auf. Zurückgegriffen wird hierbei auch auf Ressourcen institutioneller Erwachsenenbildung, etwa in der Nutzung von Räumlichkeiten. Hier sind weitere Kooperationsmöglichkeiten denkbar, zum Beispiel die Aufnahme von Veranstaltungen in das jeweilige Veranstaltungsprogramm oder die Durchführung gemeinsamer Veranstaltungen.

Es erscheint sinnvoll, die jeweiligen Projekte und Initiativen vor Ort zur Kenntnis zu nehmen, mit ihnen in einen offenen Dialog einzutreten und gemeinsame Handlungsoptionen auszuloten. Die institutionalisierte Erwachsenenbildung kann auf diese Weise dazu beitragen, dass bei selbsttätig initiierten Lernsettings nicht mehr Skepsis und Abwehr im Vordergrund stehen, sondern perspektivisch ein ganzheitlicher Lern-Handlungsraum mit unterschiedlichen, aber gleichberechtigten Akteuren die Grundlage von Lernen und Bildungshandeln ist.

²¹ Vgl. Finke a.a.O.; sowie Terkessidis, M. (2015): Kollaboration. Berlin.

²² Terkessidis, M. (2015): Kollaboration. Berlin, S. 314.

²³ Bremer, H./Trumann, J. (2013): Der „subversive“ Charakter kritischer politischer Bildung. In: Widmaier, B./Overwien, B. (Hrsg.): Was heißt heute Kritische Politische Bildung? Schwalbach/Ts., S. 44–50.

²⁴ Bröse, J./Held, J. (2015): Partizipation. In: Allespach, M./Held, J. (Hrsg.): Handbuch Subjektwissenschaft. Ein emanzipatorischer Ansatz in Forschung und Praxis. Frankfurt a. M., S. 136–149.

²⁵ Vgl. Terkessidis, M. (2015): Kollaboration. Berlin, S. 314.

» Wissensproduktion durch Erwachsenenbildungsprojekte – zwischen Politik und Wissenschaft



Andreas Seiverth

Bundesgeschäftsführer der Deutschen Evangelischen Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung e.V. (DEAE)

a.seiverth@deae.de

www.deae.de

Projekte, die von einem bildungspolitischen Dachverband wie der DEAE verantwortet werden, sind eine Handlungsform, bei der ein kollektiver Akteur quasi wie ein empirisches verantwortliches Subjekt handelt. Die Identität eines Dachverbandes drückt sich einer-

seits in seinen Handlungen und seiner Organisation aus, andererseits in seinem theoretisch und geschichtlich artikulierten Selbstbewusstsein. Ausgehend von dem artikulierten Status und Begriff ‚Evangelische Erwachsenenbildung‘ werde ich exemplarisch deren Realisierung als Projektpraxis skizzieren und dabei den Akzent vor allem auf die Generierung von ‚Praxiswissen‘ legen.

I. Von der ‚Dignität der Praxis‘ und den Grenzen ‚pädagogischer Einwirkung‘

Die Evangelische Erwachsenenbildung sieht sich heute ebenso wie andere Trägerorganisationen der Erwachsenen- und Weiterbildung damit konfrontiert, dass sie primär anhand von empirischer Bildungsforschung ihr Selbstbewusstsein, ihr Aufgabenverständnis, ihre Leistungen und ihr Know-how darstellen, überprüfen und weiterentwickeln soll. Jenseits der weitläufig zu diskutierenden Frage, ob empirische Forschungsergebnisse methodologisch korrekt zustande gekommen sind (nach bestimmten Erhebungs-, Auswertungs- und Ableitungsverfahren), beschäftigt die Erwachsenenbildungspraxis vor allem, was Forschungsergebnisse konkret austragen, wie sehr sie in Handlungs- und Organisationszusammenhängen belastbar sind beziehungsweise in welcher Weise sie zu ergänzen, zu kritisieren, zu korrigieren oder zumindest zu ignorieren sind. Unzweifelhaft bedarf es dazu eines sowohl empirisch als auch theoretisch unteretzten Begriffs von Erwachsenenbildung, der eine *handlungstheoretische Selbstständigkeit* der Erwachsenenbildungspraxis kennt.

Zum Begriff der ‚Praxis‘ schicke ich voraus, dass damit ein gegenstands- und zielorientiertes Handeln gemeint ist, ein Handlungszusammenhang, der Fertigkeit beziehungsweise Kunstfertigkeit impliziert. So stehen die ‚Schmiedekunst‘ und die ‚Heilkunst‘ für ein bestimmtes Können und ermöglichen die Befriedigung von Bedürfnissen, die der Selbst-

behauptung menschlichen Lebens dienen. Stützt sich eine Praxis nicht nur auf Erfahrung und Routine, sondern ausdrücklich auch auf Theorie und entsprechende Lehre, so kann sie ‚wissenschaftsbasierte Praxis‘ genannt werden.

Aufgrund seiner Etymologie und seines historischen Gebrauchs erscheint der Begriff ‚Pädagogik‘ für die Erwachsenenbildung nicht allzu problematisch. Diese bezieht sich zwar in erster Linie auf das (an-)leitende Handeln mit Kindern (*paidos*: das Kind; *agein*: handeln/führen), doch schon Platon wendet in seinem Werk ‚Politeia‘ (‚Über den Staat‘) den Begriff der ‚Paideia‘ ebenso auf die Erziehung der ‚Wächter des Staates‘ (der Krieger) und der ‚Philosophen‘ (den zur Herrschaft bestimmten, aus dem Stand der Krieger rekrutierten Könige) an. Aristoteles begründet ideengeschichtlich dann eine Erziehung von Bürgern, deren Leben sich an einer praktisch erreichbaren Glücksidee ausrichtet. Und der politiktheoretische Diskurs der Neuzeit fragt ganz konkret, wie sich ein *Zugriff auf Untertanen praktisch durchsetzen und systematisch organisieren lässt*, denn es gilt stehende Heere aufzubauen, die zur Sicherung der absolutistischen Herrschaft unabdingbar sind. Zusammen mit der Einführung einer staatlichen Schulpflicht und der Durchsetzung eines organisierten Steuersystems bilden die stehenden Heere eine zentrale Machtressource für die Entwicklung des neuzeitlichen absolutistischen Staates. ‚Erziehung‘ bedeutete unter dieser Voraussetzung nicht nur die Entwicklung von Untertanenmentalität in der Kindheit. Ein geeignetes Instrument für die Erziehung von Erwachsenen ist dann das seit dem Religionsfrieden von 1555 geltende Prinzip einer ‚Religion in staatlicher Regie‘ (‚cuius regio, eius religio‘ – ‚wessen Herrschaft, dessen Religion‘).¹ – Vor dieser historischen Hintergrundfolie lässt sich nun *die*

¹ Wilhelm von Humboldt hat die erziehungs- und integrationspolitische, aber schon auf die ‚Nation‘ bezogene instrumentelle Funktion der Religion in einem Bericht an den König 1809 klar artikuliert: „Die schwierige Aufgabe ist, die Nation geneigt zu machen und bei der Geneigtheit zu erhalten, den Gesetzen zu gehorchen, dem Landesherrn mit unverbrüchlich treuer Liebe anzuhängen, im Privatleben mässig, sittlich, religiös, zu den Berufsgeschäften thätig zu sein und endlich sich gern, mit Verachtung kleinlicher und frivoler Vergnügungen, ernsthaften Beschäftigungen zu widmen. Dahin gelangt die Nation nur dann, wenn sie auf der einen Seite klare und bestimmte Begriffe über ihre Pflichten hat und diese Begriffe, vorzüglich durch Religiosität, in Gefühl übergegangen sind. Aus dieser Grundlage, die auch dem gemeinsten Volke unentbehrlich ist, entwickelt sich hiernach zugleich das Höchste in Wissenschaft und Kunst, das, auf einem andern Wege befördert, leicht in unfruchtbare Gelehrsamkeit oder in schwärmerische Trümmerei ausartet.“ (von Humboldt, W.: Bericht der Sektion des Kultus und des Unterrichts an den König. Dezember 1809. In: Ders.: Schriften zur Politik und zum Bildungswesen. Werke in fünf Bänden, Bd. IV, Darmstadt 2002

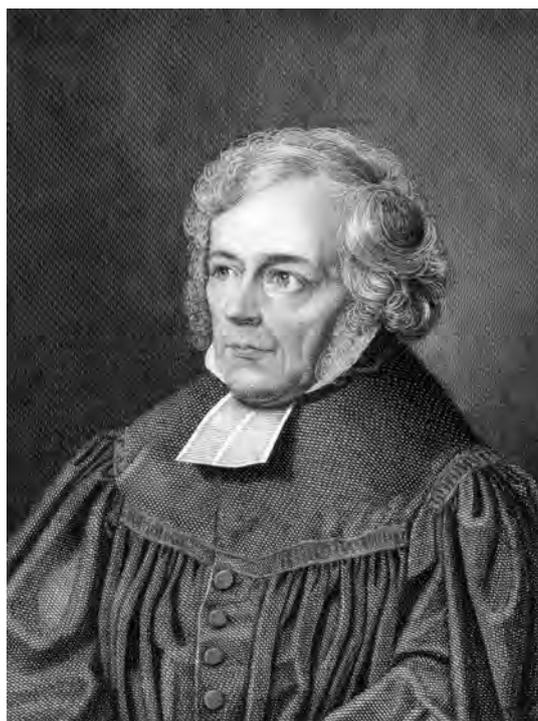


Kurhannoversches Infanterie-Regiment von Behr bei der Revue von Bemerode

gesellschaftspraktische und begriffliche Konstituierung von Erwachsenenbildung sehr gut skizzieren.

Als ein für Erwachsenenbildung konstitutives Theorem ist auf den von Friedrich D. E. Schleiermacher verwendeten Begriff der ‚Mündigkeit‘ zurückzugreifen, der in seiner Erziehungslehre die ‚Grenze der pädagogischen Einwirkung‘ markiert.² Schleiermacher trennt ‚Mündigkeit‘ nicht von seinem ‚Religionsverständnis‘, welches in reformatorisch-protestantischer Tradition die Subjektivität von religiösen Gefühlen fokussiert. Der Begriff der Mündigkeit ist daher doppelt kodiert: In religiöser Hinsicht erfordert Mündigkeit, dass jeder Mensch unabhängig von seinem gesellschaftlichen Status und seinen beruflichen Rollen, unmittelbar und unvertretbar vor Gott steht und sein Leben verantwortet; in politischer Hinsicht fordert Mündigkeit zum ‚öffentlichen Vernunftgebrauch‘ auf, womit im Sinne Immanuel Kants nicht bloß gemeint ist, der Mensch solle den Willen und den Mut aufbringen, sich seines eigenen Verstandes zu bedienen, sondern auch, er habe „von seiner Vernunft in allen Stücken öffentlichen Gebrauch zu machen.“³ Dieser religiös-politisch bestimmte Mündigkeitsbegriff begründet Schleiermachers Verständnis von ‚Praxis‘. In seinen Vorlesungen zur ‚Erziehungslehre‘ bringt er dieses Praxis-Verständnis mit der Rede von einer „Dignität der Praxis“⁴ zum Ausdruck.⁵ Die Dignität der Praxis ergibt sich aus der Reflexion auf den ‚selbstbewussten Charakter allen menschlichen Handelns‘, der darin besteht, dass Menschen ein Bewusstsein von ihrem Tun haben und dieses auch mit Gründen rechtfertigen können. So „(...) (leistet) die Theorie nur den Dienst, welchen das *besonnene Bewusstsein* überall in der Praxis leistet; denn wo wahre Besonnenheit ist, da wird auch im Leben immer auf den Komplex der Aufgabe gesehen, nicht auf den Augenblick allein.“⁶

Freilich steht Schleiermachers Charakterisierung der menschlichen Praxis nicht allein, sondern ist Teil eines für die Erwachsenenbildung maßgeblichen ‚Humanitätsdiskurses‘, der damals in den Publikationen von so unterschiedlichen Autoren wie Kant und Herder, ebenso wie in der Literatur der Empfindsamkeit und in den politischen Diskursen über die Erklärung und Institutionalisierung der Menschenrechte seinen Ausdruck fand.⁷ Die hier exemplarisch skizzierte Verhältnisbestimmung von Praxis und Theorie nimmt an, dass Mündigkeit sich auch einen praktisch-sozialen Ausdruck verschafft. In religiöser Hinsicht begründet dies bereits der frühe Martin Luther damit, dass jede christliche Gemeinde zu selbstständigem Urteilen im Blick auf die Auslegung der Bibel und die Interpretation der Lehre befähigt und berechtigt sei. In der Verstaatlichung der Reformation, die nach der Bauern- und Bürgerrevolution von 1524/25 einsetzte, ist Luthers *Autonomisierung und Demokratisierung des praktischen Urteilsvermögens* aber nicht gegen das päpst-



Friedrich D. E. Schleiermacher (1768–1834)

liche und priesterliche Interpretationsmonopol der damaligen katholischen Kirche zum Zuge gekommen.

Im Fragment *gebliebenen ‚Versuch einer Theorie des geselligen Betragens‘* hat Schleiermacher zudem eine Kommunikationsform idealisiert, durch die Individuen sich jenseits ihrer beruflichen und privaten Bestimmtheit und damit gesetzter Zwänge begegnen können (das Modell hierfür war der bürgerliche Salon).⁸ Die soziale Form dieser Geselligkeit ist dadurch charakterisiert, dass in ihr ‚alle Beschränkungen der häuslichen und bürgerlichen Verhältnisse auf eine Zeitlang verbannt sind und wegen des nothwendigen Mangels einer öffentlichen Gewalt, Jeder für sich selbst Gesetzgeber seyn, und Jeder auf alle Weise dahin sehen soll, dass das gemeine Wesen keinen Schaden leide‘⁹. Dieses Theoriefragment ist eine Theorie der Erwachsenenbildung *avant la lettre*, weil sie den pädagogischen Begriff der ‚Selbstbildung‘ ebenso impliziert wie den politischen Begriff der ‚Selbstbestimmung‘. Beide Begriffe konvergieren im Begriff der Mündigkeit, also der prinzipiellen Grenze des erzieherischen Einwirkens.

Auch diese Reflexionen Schleiermachers bieten einen zentralen Ausgangspunkt für die Begründung einer Profession, deren Charakteristikum die reflexive Begründung des beruflichen Handelns ist und die darüber hinaus als ‚allgemeine Erwachsenenbildung‘ in allen Sphären des gesellschaftlichen Zusammenlebens für die Entfaltung und Praktizierung von ‚Besonnenheit‘, *Offenheit*, *Perspektivenvielfalt* und nicht zuletzt, sondern entscheidend, für *Freiwilligkeit* eintritt.

(6. Aufl.), S. 201–238, S. 211). Daher dürfen „Moralität und Religiosität der Erwachsenen (nicht) vernachlässigt bleiben“ und muss so „wie die Erziehung auf die Jugend, (...) der Gottesdienst auf die Erwachsenen wirken.“ (ebd. S. 212)

² Wortwörtlich heißt es dort: „Wenn der Mensch mündig wird, dann hört die pädagogische Einwirkung auf (...)“. Vgl. Schleiermacher, F. D. E.: *Erziehungslehre* (1926). In: Winkler, M./Brachmann, J. (Hrsg.) (2000), *Schleiermacher. Texte zur Pädagogik*. Band 2. Frankfurt a. M., S. 16.

³ Kant, I.: *Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung*. In: *Werke in zwölf Bänden* (Hrsg. von Wilhelm Weischedel), Frankfurt a. M. 1964, S. 55.

⁴ Schleiermacher, F. D. E. (1926). *Erziehungslehre*. In: Winkler, M./Brachmann, J. (Hrsg.) (2000), *Schleiermacher. Texte zur Pädagogik*. Band 2. Frankfurt a. M., S. 11.

⁵ Schleiermacher sieht ein Primat der Praxis, denn für ihn ist „(...) die Praxis als das Erfahrungsmäßige (...) immer eher, und die Theorie folgt derselben erst, wenn man einsieht, dass das eine gut, das andere schlecht geraten sei, und wenn man überlegt, wie man dazu gekommen sei, dies oder jenes gerade so zu machen und nicht anders.“ (A.a.O., S. 7)

⁶ A.a.O., S. 62. (Hervorhebung AS). Vgl. die Diskussion des Begriffs „Praktisches Wissen“ im Schwerpunkt der *Deutschen Zeitschrift für Philosophie*, H 3 (2013), S. 353–433, hrsg. von Andrea Kern und David Horst.

⁷ Hans Joas hat diesen geschichtlichen Zusammenhang als einen ‚Prozess der Sakralisierung der Person‘ rekonstruiert. Faszinierend nachzulesen in seinem Buch: *Die Sakralität der Person. Eine neue Genealogie der Menschenrechte*. (2011). Frankfurt a. M..

⁸ Vgl. Schleiermacher, F. D. E.: *Versuch einer Theorie geselligen*



QVB-Lenkungsgruppe der EAEB in Baden: „Qualität muss messbar sein!“ (Pfr. Uwe Roßwag-Hofmann, Andreas Seiverth, Christina Clotz-Blankenfeld, Kirchenrat Helmut Strack, Helmut Schoof, Gardis Jacobus-Schoof, Pfrin. Johanna Renner)

II. Politische Steuerungsansprüche und erwachsenenpädagogische Verantwortung

In der Reformationszeit wurde der erste intellektuelle-politische Versuch unternommen, die Vernunftbegabung jedes einzelnen Menschen und die damit verbundene individuelle Unmittelbarkeit, sozusagen die ‚Zugänglichkeit Gottes‘, zu demokratisieren, wenn auch nur in Ansätzen, da die protestantische ‚Fürstenrevolution‘ (1521/1529) die Skepsis gegenüber der Erkenntnis- und Urteilsfähigkeit des ‚gemeinen Mannes‘ befestigte.¹⁰ Heute soll das gesamte gesellschaftliche und politische Leben ‚wissensbasiert‘ funktionieren und der Begriff der ‚Wissengesellschaft‘ hat Eingang gefunden in die strategischen und normativen Dokumente der Europäischen Union, insbesondere seit der „Lisabon-Strategie“ wurde er zum Leitbegriff des bildungspolitischen Diskurses.

Als Beispiel verweise ich hier auf die von der Europäischen Kommission ab Mitte der 1990er Jahre vorangetriebene Diskussion zur Einführung von Qualitätsmanagementsystemen (QMS) in die Bildungsarbeit. Inzwischen ist der Nachweis eines Qualitätsmanagementsystems für die Projektförderung der EU ebenso Standard wie für die staatliche Anerkennung und Förderung auf Länderebene. QMS haben einen doppelten Charakter: Sie stellen ein normativ-technisches Organisations- und Steuerungsinstrument für Einrichtungen dar, mit dessen Hilfe Organisationsziele, Prozessabläufe und materielle und personelle Ressourcen in eine ergebnisorientierte Balance gebracht werden können, vorausgesetzt – und dies ist entscheidend – die Einrichtungen verfügen über einen hinreichenden Grad von unternehmerischer Autonomie. Zugleich handelt es sich um formale Anerkennungssysteme, deren Wirksamkeit von der Überprüfungspraxis Dritter, den Zertifizierungsstellen, abhängig ist. Demnach stellt jedes QMS eine dem Professionalisierungs- und Organisationsentwicklungsdiskurses

der Erwachsenenbildung fremde, externe und zudem finanziell aufwändige Innovation dar. Die Bildungseinrichtungen sehen sich durch sie einem *staatlichen Steuerungszugriff* ausgesetzt, der potentiell die Gefahr enthält, sie in ihrer Werteorientierung zu delegitimieren und im Blick auf ihre materiellen und personellen Bedingungen zu überfordern. Die DEAE nahm angesichts dieses Eingriffs in die Organisationsentwicklungs- und Professionalisierungsprozesse der Erwachsenenbildung nicht nur kritisch Stellung, sondern entwarf 2002 selbst ein Qualitätsmanagement-Modell, das der Handlungslogik und den institutionellen Organisationsbedingungen Evangelischer Bildungseinrichtungen möglichst adäquat ist. Die Aufgabe bestand damals darin, den formalen Handlungstypus Qualitätsmanagement mit den Handlungsanforderungen erwachsenenpädagogischer Praxis zu vermitteln. Eine entscheidende Voraussetzung war es, die Akteurs-Perspektive der beteiligten Individuen in den Erarbeitungs- und Implementierungsprozess des QMS einzuführen sowie die jeweilige Einrichtung selbst als einen kollektiven Akteur begreifen zu lernen.¹¹

Einer der wesentlichsten Effekte der Einführungspraxis des DEAE-QMS, dem QVB-Modell („QVB – Qualitätsentwicklung im Verbund“), besteht darin, dass sich bei den Beteiligten durch deren Auseinandersetzungen mit ihren ‚institutionellen Gestaltungsaufgaben‘ eine *distanziert-reflektierende Haltung* gegenüber ihrer Einrichtung und ihrem jeweiligen Aufgabenverständnis etabliert. Die zentrale Aufgabe in der Einführung des QVB-Systems besteht darin, das Qualitätsverständnis der Einrichtung in diskursiver Weise in seinen Werte-, Bildungs-, Professionalitäts- und Rechtsdimensionen und im Zusammenhang mit gesellschaftlichen und pädagogischen Handlungskontexten zu entfalten und dabei von einer systematischen Bestandsaufnahme aller Gestaltungsbereiche (Organisation, Leistung, Personal, Ressourcen, Kommunikation usw.) auszugehen.

Im Rahmen der ‚Qualitätsentwicklung im Verbund – QVB‘ der DEAE wird seit 2004 *empirisches Wissen über Einrichtungen generiert*, dessen Verbesserungs- und Entwicklungspotentiale nicht an andere delegierbar ist, sondern an die ‚Autoren‘ selbst adressiert bleibt und zu Veränderungsschritten motiviert.

Die Nutzung des Beschreibungsinstrumentariums, das mit dem QVB-Modell bereitsteht, führt zu einem empirisch-praktischen Wissen, das – im Sinne Schleiermachers – vorrangig ist gegenüber den theoretisch-normativen Zielsetzungen der Beteiligten und dazu auffordert, die Perspektiven von Kompetenzbereichen und Handlungsebenen stärker zu verschränken. In Schleiermachers Worten fungiert QVB als ein instrumentelles ‚besonnenes Bewusst-

Betragens. In: Seiverth, A. (Hrsg.) (2002), *Am Menschen orientiert. Re-Visionen Evangelischer Erwachsenenbildung*. Bielefeld, S. 151–155.

⁹ Zit. nach: a.a.O., S. 152.

¹⁰ Vgl. zu dieser These Rosenstock-Huessy, E. (1951): *Die europäischen Revolutionen*. Stuttgart.

¹¹ In diesem Sinne entwickelt die DEAE im Rahmen eines BMBF-Projektes 2002 ein Qualitätsmanagementmodell, das für dezentral organisierte, mit wenig personellen und materiellen Mitteln ausgestattete und an erwachsenenpädagogischen Wertbegriffen orientierte Bildungseinrichtungen handhabbar ist. Zuerst wurde mit Prof. Jörg Knoll ein „QVB-Modell“ erarbeitet und dieses Modell wurde von der DEAE, in Kooperation mit der Arbeitsgemeinschaft Evangelischer Erwachsenenbildung in Bayern (AEEB), zu einem eigenen Zertifizierungsverfahren aufgebaut. Vgl.: www.deae.de/QVB

sein' des Aufgabenkomplexes von Einrichtungen. Um solche, auf Praxiswissen basierende Effekte zu erzielen, bedarf es allerdings einer Arbeit, die man mit Fug und Recht als ‚Übersetzungsarbeit‘ im Sinne des Erlernens einer neuen Sprache zu verstehen hat. Das im DEAE-Projekt entwickelte QVB-Modell befähigt die Beteiligten, sich gleichsam in ‚zwei Sprachen‘ artikulieren zu können – und jeder, der eine Fremdsprache gelernt hat, weiß, dass es Grenzen der Übersetzbarkeit gibt, aber auch neue Artikulationsmöglichkeiten und Erfahrungsräume, die sich der vertrauten eigenen Sprache verschließen.

III. ‚Humankapitalentwicklung‘, Projektanforderungen und professionelle Haltung

Der sogenannte ‚PISA-Schock‘, der durch international vergleichende Untersuchungen zum ‚Output‘ des primären Bildungssystems erzeugt worden ist, reiht sich ein in eine durch gesellschaftliche Krisen motivierte staatliche Bildungspolitik, die das Handlungssystem ‚Erziehung und Bildung‘ zunehmend als *Interventions- und Gestaltungsinstrument für gesellschaftspolitische und ökonomische Reformen* nutzt. Waren es für die preußischen Bildungsreformen (in Verbindung mit anderen sozial-, gesellschafts- und militärpolitischen Reformen wie zum Beispiel der Einführung der Gewerbefreiheit) noch die Erfolge der französischen Revolutionsarmeen und die Niederlage Preußens, die eine *Mobilisierung der Bürger* – nicht nur für militärische Zwecke – zur politischen Aufgabe machte, so besteht gegenwärtig der Ansporn vor allem darin, in der internationalen Bildungskonkurrenz aufzuholen. Indes, der spezifisch familienbildungspolitische Imperativ dieses Ansporns ergibt sich nicht aus der defizitären Leistungsbilanz des Schulsystems, sondern aus einer seiner Hauptursachen: In kaum einem anderen Land sind die Bildungsverläufe derart *herkunftsabhängig* wie in Deutschland. Hier bestimmen noch nicht Wissen und Leistung, sondern immer noch



Konsultationsgruppe der EAEB in Baden mit dem Qualitätszertifikat nach WVVB Stufe B (Helmut Schoof, Pfr. Dr. Michael Lipps, Dipl.-Päd. Verena Reichel, Pfr. Jörg Hinderer, Kirchenrätin Franziska Gnändinger, Joachim Faber M.A., Pfrin. Johanna Renner)

wesentlich der soziale Status und das Kapital von Familien über die jeweiligen Lebensgestaltungschancen; es sind offensichtlich vor allem exklusive familiäre Bedingungen, die eine autonome Lebensführung erlauben. Diese Forschungserkenntnis wurde für die Familienpolitik zu einem entscheidenden politischen Handlungsimpuls. Dieser Impuls, für den die Haushaltsansätze der Ministerien die primären Erfolgsindikatoren sind, ist vorgeprägt durch den globalpolitischen strategischen Handlungsrahmen, welchen die Bundesregierung im Jahr 2008 als ‚Qualifizierungsoffensive Deutschland‘ definierte. Innerhalb des hier vorgegebenen Orientierungs- und Begründungsrahmens konnte das Bundesfamilienministerium beträchtliche Haushaltsmittel akquirieren und eine Handlungsstrategie entwickeln, die vor allem im Bundesprogramm ‚Elternchance ist Kinderchance‘ zum Ausdruck kommt. Im Fokus dieses Programms, das die verfassungsrechtlichen und bildungspolitischen Kompetenzen der Länder sorgfältig respektiert, steht die Idee, bildungsbenachteiligte Familien dadurch zu unterstützen, dass Fachkräfte der Familienbildung zu ‚Elternbegleitern/innen/n‘ weiterqualifiziert werden. Die Elternbegleiter/innen finden spezifische Zugänge zu den genannten Familien, um diese dann bei der Förderung der Bildungsverläufe ihrer Kinder zu unterstützen. Politisch und bildungstheoretisch legitimiert sind die eingesetzten finanziellen Mittel, da das Bundesprogramm bei den Ursachen ansetzt und versucht, die Herkunftsabhängigkeit der Bildungsverläufe zu neutralisieren, das heißt, die Lebenschancen der nachwachsenden Generation in einer wissensbasierten Wirtschaft und Dienstleistungsgesellschaft zu verbessern. Im Kern ist diese Legitimation zusammengesetzt aus einer bildungsökonomischen Argumentation, die von einer *finanziellen Rendite von Investitionen in frühkindliche Bildungsbereiche* ausgeht, und aus der *Definition der Familie als Ort, an dem gesellschaftliches ‚Humanvermögen‘ herzustellen und zu sichern ist*.¹² Dem funktionalen, leistungsorientierten Verständnis von

¹² „Die Anforderungen, die die moderne Gesellschaft an das Wissen, an die Verlässlichkeit, an die Effizienz und Kreativität des Handelns stellt, sind in erster Linie Ansprüche an die Qualität der Bildung und der Erhaltung des Humanvermögens in den Familien. Gefordert ist sowohl der Aufbau sozialer Daseinskompetenz (Vitalvermögen) als auch die Vermittlung von Befähigungen zur Lösung qualifizierter gesellschaftlicher Aufgaben in einer arbeitsteiligen Wirtschaftsgesellschaft, der Aufbau von Fachkompetenz (Arbeitsvermögen) im weiten Sinne.“ (Zitat von H. G. Krüsselberg in: Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen beim Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2010): Familie, Wissenschaft, Politik. Ein Kompendium der Familienpolitik.)



Familien korrespondiert die Einsicht, dass die Familien in ihrem so definierten Verantwortungsbereich auf die Unterstützung des Staates und der öffentlichen Hand angewiesen sind. Das durch Gesetze, Förderprogramme und durch wissenschaftlichen Forschung etablierte Prinzip der ‚öffentlichen Verantwortung für die Familienbildung‘ stellt den Referenz- und Handlungsrahmen zur Verfügung, um die politisch-wissenschaftliche Problem- und Aufgabendefinition: ‚bildungsbenachteiligte Eltern durch qualifiziertes Fachpersonal zu unterstützen, in erwachsenenpädagogische Handlungskontexte übersetzen zu können. Diese Übersetzungsleistung herzustellen und im Prozess weiterzuentwickeln ist eine Aufgabe, die der DEAE im Verbund mit fünf weiteren Trägerorganisationen der Familienbildung seit 2011 obliegt.

Die professionspolitische Aufgabe des Projektes besteht darin, praktische Zugangswege und -formen zu denjenigen Eltern zu finden, die von den unterschiedlichen Einrichtungen der Familienbildung bis jetzt nicht oder unzulänglich erreicht werden. Und die damit implizierte praktische Aufgabe lautet: Transformation des umstandslos und selbstverständlich vorausgesetzten asymmetrisch-hierarchischen Verhältnisses zwischen fachlichen Expertinnen/Experten und unterstützungsbedürftigen Eltern in der Art, dass Eltern sich selbst als ‚Expertinnen und Experten in eigener Sache‘ erfahren können. Elternbegleiter/innen wird eine praktische Haltung nahe gebracht, die durch die Momente der Freiwilligkeit, der Selbst- und Situationsreflexivität (‚Besonnenheit‘) sowie offene Deutungs- und Handlungsperspektiven charakterisiert ist.¹³ Ermög-

licht wird eine ‚Begleitung‘ der Eltern, ein Begriff, der – theoretisch-philosophisch gesprochen – dem Vorrang einer individuell-respektvollen Beziehung, der ‚Grenze pädagogischer Einwirkung‘ – also kurzum: dem Prinzip der ‚Dignität der Praxis‘ und der ‚Mündigkeit von Erwachsenen‘ Ausdruck verleiht.

IV. Fazit

Auf einer institutionellen Ebene müssen die Einrichtungen der Erwachsenenbildung lernen, in ihr professionelles Aufgabenverständnis die Fähigkeit der ‚Übersetzung‘ von Handlungslogiken und Praxisanforderungen zu integrieren. Am Beispiel der Familienbildung zeigt sich exemplarisch: Die professionelle Begleitung von Eltern mit der ihr zugrundeliegenden ‚dialogischen Haltung‘ bleibt von einem Spannungsverhältnis bestimmt. Elternbegleiter/innen zeichnen sich dadurch aus, dass sie ein Rollen- und Aufgabenbewusstsein habitualisieren, das die ‚Qualitäten‘ von ‚Geselligkeit‘ nutzt, um situationsgerecht und geistesgegenwärtig die Selbstwirksamkeit und Anerkennung von Eltern und Kindern unterstützen zu können. Dies gelingt nicht ohne ‚theoretische Zugänge‘, die sich freilich in der alltäglichen Praxis zu bewähren haben.¹⁴

Politik und Wissenschaft können zwar Probleme und Anforderungen definieren, für deren Lösung und Bewältigung sind sie jedoch auf professionelle Akteure angewiesen, die nicht über Sanktions- oder Machtmittel und auch nicht über finanzielle Anreize verfügen, die aber durch ihr Praxiswissen und ihre professionelle Haltung die Differenz von ‚Zugriff und Zugang‘ einerseits wahren und andererseits erfahrbar und produktiv werden lassen.

¹³ Dass der Begriff der ‚Begleitung‘ in der Leitlinie und den Anforderungen an das Curriculum des Programms mit dem Begriff der ‚Beratung‘ verknüpft worden ist, überspielt das Problem, für die selbstgestellte Aufgabe Zugänge zu finden und verlässliche Begleitung von Eltern zu ermöglichen und erschwert zugleich die professionspolitische Aufgabe, das Handlungs- und Berufsprofil der ‚Elternbegleiter/innen‘ deutlich zu machen.

¹⁴ In dieser Hinsicht verdankt das Projekt ‚Elternchance ist Kinderchance‘ die wichtigsten Anstöße Frau Prof.in Sigrid Tschöpscheffler, die als wissenschaftliche Beraterin für das Projekt tätig war. Ihr Vortrag ‚Vielfältige Zugänge finden – Situationsorientierter Ansatz in der Familienbildung‘ ist verfügbar unter: www.deae.de/Elternchance-ist-Kinderchance. Zum Begriff ‚Bewährung‘ vgl.: Behrend, O.: Autonomie und soziale Bewährung bildungsbenachteiligter Familien. Abrufbar unter: www.deae.de/Elternchance-ist-Kinderchance.



Curriculumsentwicklung der DEAE für das Projekt „Elternchance ist Kinderchance“

» Praxiswissen – als Wissen durch die Praxis



Klaus Heuer

Deutsches Institut für
Erwachsenenbildung
Leibnitz-Zentrum für
Lebenslanges Lernen e.V.
Bonn
heuer@die-bonn.de

Praxiswissen ist ein schillerndes Konzept. Es tritt in der Professionalitätsentwicklung der Erwachsenenbildung in drei Formen auf: als Wissen über die Praxis (insbesondere in Theorien der Professionalitätsentwicklung), als Wissen für die Praxis (z. B. Ratgeber-Literatur), als Wissen (generiert) durch die Praxis.

Was das Letztere, das originäre Praxiswissen angeht, so möchte ich an die sich dabei vollziehende Übersetzung abstrakter Wissensbestände sowie an die Generierung neuen, an die Praxis gebundenen Wissens erinnern.

Erwachsenenlernen verstehe ich als Anschlusslernen an aus der eigenen Praxis gewonnenen und eingeübten Lernwegen. Die Herausforderung für den in der Erwachsenenbildung Tätigen besteht meiner Auffassung nach darin, den Teilnehmenden diesen Anschluss an vorhandenes Berufs- und Theoriewissen und andere biografische Vorerfahrungen zu ermöglichen und als Ausgangspunkt des Lehr-Lern-Prozesses zu nutzen. Diese Kompetenz entsteht in einem selbstreflexiven – möglichst kommunikativ evozierten – an den Erkenntnisgegenstand gebundenen Prozess, wobei der Lehrende quasi prototypisch dieses Anschlusslernen an (fach-)wissenschaftliche Themenstellungen einübt und später in Lehr-Lernprozessen anwendet.

Hans Tietgens hat diese zentrale Aufgabe erwachsenenpädagogischer Professionalität folgendermaßen beschrieben: „breit gelagerte, wissenschaftlich vertiefte und damit vielfältige abstrahierte Kenntnisse in konkreten Situationen anwenden zu können.“¹ Die pädagogischen Handlungsanforderungen sind nach diesem Verständnis breit gefasst und beschränken sich nicht auf methodische und didaktische Kompetenzen. Sie sind dem (fach-)wissenschaftlichen Bezug untergeordnet.

Genau diese Forderung war es, die die sogenannten ‚frühen Einführungsseminare der PAS/DVV‘ in den 1960er Jahren im Grunde ausmachte und in den 1970er bis in die 1990er Jahre über die ‚SESTMAT-Studienbriefe‘ betrieben wurde. Hier sollte diese Übersetzungsleistung in erfahrungsgesättigten, Praxiswissen produzierenden Kommunikationszusammenhängen von Lehrenden in der

Erwachsenenbildung eingeübt werden. Ob diese Effekte jemals eingetreten sind und wie sie ausgesehen haben, ist bislang leider nicht beforscht.

Mir ist zurzeit nur eine Initiative bekannt, die einen solchen Selbstverständigungsdiskurs führt und seit 2007 in Arbeitsheften dokumentiert: der Arbeitskreis „Nachdenken über Volkshochschulen“ in Baden-Württemberg. Die Arbeitsweise dieses Kreises kennzeichnet das nachfolgende, in ein Arbeitsheft einleitende Zitat:

„Die gewonnenen Erkenntnisse sind immer vorläufige, bilden Anstöße für neue Aussagen und Hypothesen. Die Beschäftigung mit offenen Fragen und laufenden Entwicklungen muss eben ständig weitergehen. Dies ist eine Daueraufgabe, die zum Kern des Volkshochschulcharakters gehört. Zugleich entstehen dabei immer wieder neue Themen, Fragestellungen, Herausforderungen, denen wir uns stellen müssen.“²

Inwieweit in einem allgemeineren Sinne das an der Universität Tübingen entstandene Online-Videofall-Laboratorium diese Fortbildungstradition aufzunehmen vermag und der Herausbildung von Praxiswissen dienen kann, wird die Zukunft zeigen. Jedenfalls wird daran anschließend derzeit im Projekt „KELLE“ (Konzeptionelle Grundlagen für die Entwicklung eines Lehrportals für Lehrkräfte in der Erwachsenenbildung) im DIE versucht, videogestützte Deutungsarbeit an Fällen konzeptionell in ein Portal für die Professionalitätsentwicklung von Lehrkräften zu übersetzen.

¹ Tietgens, H. (1988): Professionalität für die Erwachsenenbildung. In: Professionalität und Professionalisierung. Bad Heilbrunn, S. 28-75, S. 37.

² Bourseaux, F. P. (Bearb.) (2015): Arbeitsergebnisse und Protokolle. VHS Leinfelden-Echterdingen, Einleitung.

» Europäische Erwachsenenbildung im Netz erleben und mitgestalten



Christian Bernhard

Leitung der Nationalen Koordinierungsstelle „Electronic Platform for Adult Learning in Europe“ (EPALE)

bernhard@bibb.de,
www.na-bibb.de
<http://ec.europa.eu/epale/de/>

Die Europäische Kommission fördert seit vielen Jahren durch das Programm ERASMUS+ die Vernetzung von Professionellen der Erwachsenenbildung und beruflichen Weiterbildung zum Austausch und ge-

genseitigen Lernen. Sie stellt damit Strukturen zur Verfügung, die den Austausch von Praxiswissen, das wechselseitige Lernen voneinander und Innovation ermöglichen sollen: Gegenseitige Besuche in Erwachsenenbildungseinrichtungen anderer Länder, sogenannte ‚job-shadowings‘, Fortbildungen im Ausland oder Projekte zu gemeinsamen Themen werden finanziell gefördert und damit ermöglicht.¹ Das Ziel ist, durch eine Art ‚Peer-Learning‘ gute Praxis aus anderen Ländern in den eigenen Arbeitsalltag zu transferieren und so eine europäische Dimension der Erwachsenenbildung zu etablieren.

Neben die Förderung von physischen Treffen stellt die Kommission mit der ‚ePlatform for Adult Learning in Europe‘ – kurz ‚EPALE‘ – einen zusätzlichen virtuellen Treffpunkt zur Verfügung. Sie möchte die Zugänglichkeit zu europäischen Kooperationen sowie die Verbreitung von entwickelten Ergebnissen verbessern. EPALE ist ein mehrsprachiges Online-Community-Portal für Fachkräfte der Erwachsenen- und beruflichen Weiterbildung und bringt europäische und länderspezifische Fachthemen zusammen. Die Mit-

gliedschaft ist offen und alle Interessierten können virtuell an Fachdiskussionen teilnehmen – derzeit in den Themenbereichen: „Unterstützung für Lernende“, „Lernumgebungen“, „Lebenskompetenzen“, „Qualität“ sowie „Politik, Strategien und Finanzierung“. Mit den interaktiven Funktionen von EPALE können Termine, Bildungsmaterialien, Studien oder Projektergebnisse geteilt und diskutiert werden. Zur Anbahnung von Projekten dienen eine Projektpartnersuche und geschlossene Diskussionsgruppen. Angesprochen sind folgende Zielgruppen:

- *Professionelle der Erwachsenen- und beruflichen Weiterbildung* können sich über die Praxis ihrer Kolleginnen und Kollegen sowie über Fortbildungsmöglichkeiten in anderen europäischen Ländern informieren.
- *Organisationen* können gemeinsam (z.B. EU-) Projekte anbahnen, deren Ergebnisse publizieren und über eigene good practice berichten.
- *Bildungspolitische Vertreterinnen und Vertreter* erhalten Einblicke in die aktuelle Praxis. Sie können Statement- und Pressemitteilungen zugänglich machen, aber sich natürlich auch direkt in Fachdiskussionen einschalten.
- Etwas nachgeordnet ist die *Forschung*, die mit EPALE eine Plattform erhält, ihre Ergebnisse einerseits in die Praxis zu geben und andererseits eine Möglichkeit bekommt, nah an der Praxis und deren Bedürfnissen zu agieren.

EPALE ist ein Versuch der Kommission, die bestehenden nationalen Barrieren abzubauen und Organisationen anzusprechen, die die europäische Erwachsenenbildung bislang noch nicht unterstützen – sei es aufgrund fehlender Information zur Erwachsenenbildung in anderen Ländern, wegen fehlender Projektpartner oder auch aus Angst, ein EU-Projekt aufwendig managen zu müssen. Da EPALE eine vielsprachige Plattform und Community bietet, sind in Zukunft hoffentlich auch sprachliche Barrieren kein Hinderungsgrund mehr.

Die thematische Schnittstelle zu Europa

Die deutsche Koordinierungsstelle von EPALE (angesiedelt bei der Nationalen Agentur für Europa beim Bundesinstitut für Berufsbildung) versucht an der Schnittstelle von Erwachsenenbildung, beruflicher Weiterbildung und Europa Inhalte für die Plattform zu entwickeln. Gemeinsam mit der Europäischen Agenda für Erwachsenenbildung organi-

¹ Siehe Info-Fenster sowie: Fahle, Klaus: Erasmus+: Neuausrichtung der europäischen Förderpolitik in Bildung, Ausbildung, Jugend und Sport. In: BWP 6 (2014), S. 11–15.

ERASMUS+

Lernmobilität (Leitaktion 1)

- Kompetenzentwicklung des Bildungspersonals
- Internationalisierung von Bildungseinrichtungen

Strategische Partnerschaften (Leitaktion 2)

- Entwicklung innovativer Praxis
- Unterstützung politischer Reformen
- Transfer guter Praxis
- Nähere Infos unter: www.na-bibb.de

sierte sie Anfang September in Berlin die deutsche EPALE Kick-off-Konferenz, wo der Schwerpunkt des ersten Halbjahres „Erwachsenenbildung digital: Professionalisieren. Vernetzen. Gestalten“ seinen Höhepunkt und Abschluss fand. Dieser Schwerpunkt diente nicht nur als Möglichkeit, mit Akteuren der Erwachsenenbildung in Kontakt zu kommen, er beschreibt auch genau die Schnittstelle, die EPALE zu sein versucht: Digitalisierung ist faktisch ein gesamteuropäisches Phänomen, das Erwachsenenbildung und berufliche Weiterbildung betrifft, es steht schon längst auf diversen europäischen Agenden. Nebenbei funktionierte die Kick-off auch zur Selbstvergewisserung über Handlungsstrategien der Nationalen Koordinierungsstelle von EPALE.²

Die Digitalisierung von Erwachsenenbildung ist – wie KeyNote-Speaker Michael Kerres (Universität Duisburg-Essen) betonte – nicht damit getan, dass man Online-Kurse gestaltet und ‚einen Moodle-Server irgendwo hinstellt‘. Die Entscheidung zur Einführung von Digitalem Lernen umfasst mehr als den Lehr-Lernprozess: die (Online-)Anmeldung, die Übermittlung von Testergebnissen, das Marketing und vieles mehr. Keineswegs aber wird die klassische Erwachsenenbildung durch die Nutzung von Internet und digitalen Medien obsolet. Elektronische Plattformen bieten nur *zusätzliche* Räume neben den physischen Räumen. Beide Räume sind kombinierbar und es ist je nach Anlass und Inhalt zu überlegen, wie welcher Raum im Zusammenspiel mit dem anderen zu nutzen ist. Der digitale Raum ergänzt den physischen Raum und ermöglicht u.a., dass Menschen miteinander schnell in Kontakt kommen und leicht Kontakt halten können, um bei Bedarf physische Treffen anzubahnen oder nachzubereiten. In den seltensten Fällen ersetzt er ihn vollständig.



EPALE

Inhalte und Funktionen:

- Unterstützung für Lernende
- Lebenskompetenzen
- Politik, Strategien und Finanzierung
- Lernumgebunden
- Qualität

Community-Aktivitäten:

- Neuigkeiten
- Blog
- Partnersuche
- Ressourcen
- Veranstaltungskalender
- Geschlossene Gruppen (angekündigt)

Links:

- NA beim BIBB: www.na-bibb.de • EPALE: ec.europa.eu/epale



In diesem Sinne ist auch die Plattform EPALE gedacht. Es handelt sich um einen Ort unter vielen, an dem die Professionelle der Erwachsenenbildung sich treffen und gemeinsame Themen europäisch andenken und andiskutieren können.

Inzwischen haben sich fast 6500 Nutzer/innen im Portal registriert, davon 280 aus Deutschland. Stark vertreten sind erwartungsgemäß die großen EU-Länder – Deutschland, Polen, Italien, UK. Wie offen die Plattform wirkt, zeigt sich auch an einigen exotischen Registrierungen aus den USA, Japan oder Kanada oder an Registrierungen einiger Berufsschulen. Es bietet sich also im Kleinen auch die Möglichkeit, interkontinental oder bildungssektorübergreifend aktiv zu werden.

² Ergebnisse der Tagung sind zu finden unter: www.agenda-erwachsenenbildung.de

STANDPUNKT

»» Asyl und Einwanderung – ein Lackmustest für moderne Erwachsenen-/Weiterbildung



Prof. Dr.
Ulrich Klemm

Geschäftsführer Sächsischer
Volkshochschulverband e.V.
klemm@vhs-sachsen.de

Asyl als gesamtgesellschaftliche Herausforderung

Asyl und Einwanderung sind kein neues Phänomen. Man hat in Deutschland nur allzu lange die Augen verschlossen und selbst innovative politische Ansätze verschwanden

in der Schublade.¹ Seit 2014 funktioniert diese ‚Vogel-Strauß-Politik‘ nicht mehr. Waren es letztes Jahr ca. 200.000 Asylanträge, die in Deutschland gestellt wurden, so sind es im ersten Halbjahr 2015 bereits 180.000 und für das gesamte Jahr 2015 wurden im August 800.000 Asylbewerber/innen prognostiziert. Genaue Zahlen sind jedoch wie ein Blick in

die Glaskugel. Fest steht allein, dass heute entschieden umzudenken ist:

Deutschland ist ein Einwanderungsland!

Die Heterogenität der Vertriebenen und Flüchtlinge ist ebenso vielfältig wie die Bevölkerungsstruktur in Deutschland. Einige kommen direkt von der Universität, andere sind Analphabeten, manche haben einen bürgerlichen Hintergrund, viele sind geprägt durch jahrelangen Bürgerkrieg und traumatische Fluchterfahrungen. Die Allermeisten suchen eine neue Heimat, wollen bei uns einen Neuanfang wagen. Sie wollen schnell Deutsch lernen, arbeiten und Freunde finden.

Überall in Deutschland wird zwar derzeit daran gearbeitet, die vielen Menschen, die vor Gewalt und Verfolgung Schutz suchen, in Nachbarschaft, Vereinen und Schulen aufzunehmen und ihnen ein menschenwürdiges Dasein zu ermöglichen. Aber es gibt auch viele politische Fehleinschätzungen und bürokratische Überforderungen auf Bundes-, Landes- und kommunaler Ebene, die stellenweise dramatische Unterbringungs- und Versorgungsverhältnisse zur Folge haben. Hinzu kommt, dass rassistische, asylfeindliche und islamfeindliche Einstellungen immer vehementer in Erscheinung treten und nicht nur in den sozialen Netzwerken die Gesamtstimmung aggressiver werden lassen. Die Spannweite dieses Widerstands gegen Migration und Integration reicht von parlamentarischem Widerspruch (etwa der AfD), über dumpfe Stammtischparolen, Shitstorms im Internet, immer noch regelmäßige PEGIDA-Demonstrationen bis hin zu offener Gewalt rechtsradikaler Milieus.

Die Asyl- und Einwanderungsthematik ist unter der Hand zu *dem* beherrschenden innenpolitischen Thema geworden und unterliegt einer gesamtgesellschaftlichen Verantwortung: Keiner kann und darf wegschauen!

Wie wird man zum Mitbürger? – Eine Bildungsperspektive

Neben der Sicherung einer menschenwürdigen Daseinsvorsorge ist Bildung, insbesondere Erwachsenen-/Weiterbildung, eine basale Voraussetzung für gelungene Migration und Integration.



Das Asylthema ist ein Bildungsthema!

Das Bildungsprinzip basiert auf einem *bürgerschaftlichen Bildungsansatz*, das heißt, die politische Aufgabe von Bildung ist der ‚Weg zum Mitbürger‘². Der Begriff „Mitbürger“ ist dabei Ausdruck konzeptionellen Denkens, einer „menschlich-gesellschaftlichen Beziehung zum Nächsten“³. Unterschiedliche Fluchtbiografien, traumatische Erfahrungen, kulturelle und religiöse Heterogenität sowie Sprachbarrieren erschweren das Alltagshandeln der Asylsuchenden. Hinzu kommen Unsicherheiten und Ängste gegenüber einer womöglich fremdenfeindlichen Umwelt. Zur Bewältigung und Entwicklung eines derart strukturoffenen Alltags-Settings sind die Asylsuchenden in besonderem Maße auf Kommunikationskompetenzen angewiesen. Sprache ist in diesem Kontext *die* basale Sozialkompetenz, die sowohl Konflikte vermeiden als auch lösen kann, aber es geht um mehr. Von Bedeutung sind ebenso:

- *Sachkompetenz*: Daten, Fakten, Hintergründe für Asylsuchende, Bürger, Verwaltung und Politik;
- *Dialogkompetenz*: zwischen Bürgern, Verwaltung, Politik und Asylsuchenden;
- *Interkulturelle Kompetenz*: für Bürger, Verwaltung, Politik, Asylsuchende und ehrenamtlich Tätige.

Der Umgang mit Heterogenität und Fremdheit ist also zu einer zentralen makrodidaktischen Herausforderung für pädagogische Konzepte geworden. Wie gelingt es, beidseitiges Fremdheitsempfinden zu überwinden? Konzepte des interkulturellen Lernens bieten vielfältige Antworten. Integration beziehungsweise Inklusion wird allgemein verstanden als lebenslanger, wechselseitiger und sozialer Bildungsprozess zwischen unterschiedlichen Menschen in einer Gesellschaft. Das heißt in methodisch-didaktischen Schlagworten: *Voneinander lernen – Miteinander lernen – Übereinander lernen*. Es ist nicht zielführend, interkulturelles Lernen als einen gesonderten Bildungsbereich institutionell und personell zu organisieren, denn es geht dabei um im Erwachsenenalter fehlende Grundkompetenzen, die gleichsam der Humus für viele spezielle Weiterbildungsprozesse sind.

Interkulturelle Kompetenzentwicklung für Erwachsene in einem umfassenden Sinne

- bereitet auf ein Zusammenleben in multikulturellen Gesellschaften vor,
- findet informell oder organisiert statt und bedarf zumindest einer übergeordneten Makrodidaktik,
- setzt interkulturelle Begegnungen voraus,
- kann nur ein lebensbegleitender Prozess sein.

Angesichts der mangelnden interkulturellen Kompetenz in Verwaltung, Politik und Zivilgesellschaft sowie angesichts der prekären gesellschaftlichen Situation von Asylbewerberinnen und -bewerbern ist es erforderlich, das Thema Asyl und Einwanderung in der Erwachsenen- und Weiterbildung umfassend



Auf der Flucht: Wie gelingt es, Asylbewerber/innen erfolgreich zu integrieren?

und prioritär zu behandeln. Laut der ‚Süssmuth-Kommission‘⁴ geht es für die Erwachsenen-/Weiterbildung hier im Kern um: *Zuwanderung gestalten – Integration fördern*. Eine entsprechend umfassende Konzeption enthält vier Bildungsdimensionen:

1. *Sprachförderung und interkulturelle Kompetenz*: Sprachangebote für Asylsuchende müssen eine sprachliche und kulturelle Erstorientierung zur Alltagsbewältigung bieten. Sprachliche Alltagskompetenz steht im Mittelpunkt und die Kursdidaktik orientiert sich nicht an klassischen Sprach- und Integrationskursen auf Basis eines Lehrbuches.
2. *Qualifizierung von ehrenamtlich Tätigen und Kursleiterinnen und -leitern*: Das Zusammenwirken von ehrenamtlichem Engagement und hauptamtlicher Arbeit ist eine zentrale Säule bei der Bewältigung der Herausforderungen, die durch Flucht und Asyl entstehen. Folglich besteht ein entsprechender Schulungsbedarf bei freiwillig engagierten und hauptamtlich tätigen Menschen. Insbesondere etwa sind Deutschkursleiter/innen an Weiterbildungen interessiert, die sie zu Deutsch als Fremdsprache und speziell für die Arbeit mit Asylsuchenden qualifiziert.
3. *Demokratische/mitbürgerliche Bildungsarbeit*: Politische Bildungsarbeit ist ein Fundament für integrationsorientierte Flüchtlingspolitik. Falsche oder mangelhafte Datengrundlagen, nicht angefragte Vorurteile und populistische Parolen emotionalisieren die Debatten und Entscheidungen zusehends, sie schüren ein Klima von Hass und Unsicherheit. Eine entscheidende Frage ist, wie es gelingt, sich radikalisierte Gruppen in einen öffentlichen Dialog und in gemeinschaftliche Kontexte zu bringen. Und so geht es für die Politische Erwachsenenbildung vor allem um die Befähigung zu selbstkritischer Reflexion und zum offeneren Dialog mit fremden oder widersprechenden Meinungen.

¹ Zum Beispiel das Konzept von Rita Süssmuth und der Unabhängigen Kommission „Zuwanderung“ (2001): *Zuwanderung gestalten – Integration fördern*. Berlin

² Vgl. Borinski, F. (1954): *Der Weg zum Mitbürger*. Düsseldorf.

³ Ebd., S. 66.

⁴ Siehe Fußnote 1.



Deutschkurse für Asylbewerber/innen an der VHS Nordsachsen

4. *Berufliche Integration:* Bei der beruflichen Integration gilt es, Sprachförderungen auf besondere Bedürfnisse abzustimmen. Bereits in Erstaufnahmeeinrichtungen sollten Kinder und Jugendliche Angebote nutzen können, die sie auf die Sprachförderung in Schulen und Berufsschulen vorbereiten. Auch eine frühzeitige Bildungsberatung, die Klärung beruflicher Qualifikationen und der jeweils eigenen Berufsperspektive gehört zu einer erfolgreichen Integrationsstrategie. Von Bedeutung ist insbesondere die Anerkennung ausländischer Berufsqualifikationen, ein Verfahren zur Anerkennung beruflicher Qualifikationen muss Bestandteil der Integrationsstrategie sein.

Migration und Integration als Kontingenzproblem

Asylbewerber/innen sind nicht nur ‚eine Zielgruppe‘ – sie sind Ausdruck globaler Entwicklungen, die nur schwer zu stoppen sind. Weit über 50 Millionen Menschen sind jährlich weltweit auf der Flucht und in der Migration. Diese Zwangsmobilität hat politische, ökologische und ökonomische Gründe. Nun stehen wir voller Erstaunen vor den globalen Katastrophen und sind irritiert, wenn in unserer Nachbarschaft Flüchtlinge aus Syrien, Eritrea oder dem Kosovo eine neue Heimat finden wollen.

Die Globalisierung ist endgültig in
unserer Heimat angekommen.

Wir verstehen nun – oder auch nicht –
was Globalisierung bedeutet.

Die Welt ist, wie es so schön heißt, ‚zum Dorf geworden‘ und die Erwachsenen-/Weiterbildung reagiert darauf – wie andere gesellschaftliche Bereiche auch – mit Individualisierung, Flexibilisierung,

Qualifizierung, Qualitätsmanagement, Professionalisierung und Ökonomisierung.

Reicht das aber in Ansätzen aus, um den Herausforderungen von Migration und Integration gewachsen zu sein? – Ich denke: Nein! Die Erwachsenen-/Weiterbildung muss umdenken! Sie muss viel partizipatorischer werden und mehr mit Überblick agieren. Migration ist kein Zielgruppenproblem; wenn, dann ist es ein politisches Problem der Entgrenzung, Beschleunigung und Entwurzelung von Verhältnissen. Bildungsarbeit, die sich gegenwärtig den Migrationsfragen stellt, wird zunehmend hybrider und fluider, das heißt unberechenbarer. Und dieser Umgang mit Fremdheit und Kontingenz ist die neue große Herausforderung für die Erwachsenen-/Weiterbildung. Das Thema Asyl und Einwanderung ist ein Lackmustest für die Modernisierungsbestrebungen in der Erwachsenen-/Weiterbildung. Die Asyl- und Einwanderungsfragen erfordern immer deutlicher einen nicht nur politischen, sondern auch einen andragogischen Paradigmenwechsel.

STANDPUNKT

» Wer Musik versteht, hört mehr

Wer Musik versteht, hört mehr

Bevor ich vor drei Jahren Studienleiterin in der Evangelischen Akademie wurde, habe ich jahrelang mit Orchestern und freien Ensembles gearbeitet. Selbstredend haben wir etliche Projekte ins Leben gerufen und natürlich war auch immer die Musikvermittlung Teil dieser Projekte. Auch wenn sich diese Erfahrungen auf die Akademiearbeit nur sehr begrenzt übertragen lassen, so will ich im Folgenden dennoch zu beschreiben versuchen, wie und wo das möglich ist.

Musik ist heute omnipräsent und spielt ihre größte Rolle als Klangtapete und in der sozialen Distinktion – das gilt für Jugendliche und junge Erwachsene genauso wie für Hörer jeden Alters mit einem ausdifferenzierten Musikgeschmack. Dennoch gehört sie in unserer Gesellschaft nicht mehr zum praktischen Lebensvollzug, wie es noch in einer überwiegend bäuerlichen Gesellschaft der Fall war, in religiös gebundenen Gemeinschaften oder beim Verrichten aller Arten von Arbeit, bei der Rhythmus und musikalische Struktur die Koordination der gemeinsamen Tätigkeit übernahmen. Heute ist Musikhören ein Synonym für Genuss, Spaß und Entspannung.

Was Hänschen nicht lernt ... Oder: Warum wir Musik als Schulfach brauchen

Wenn man als (freies) Ensemble musikalisch etwas Neues machen möchte, benötigt man dafür Projektmittel, die bei einer öffentlichen Einrichtung oder privaten Stiftung zu beantragen sind. Man schreibt einen ausführlichen Projektantrag und mit etwas

Glück bekommt man Geld für die neue künstlerische Idee. Musik als abstrakteste aller Künste benötigt ein ganz eigenes Set von sprachlich und akustisch geschultem Zugriff, um sich ihr analytisch nähern zu können. Ganz offensichtlich steht dieses Handwerkszeug heute nicht mehr ohne Weiteres zur Verfügung. Also muss vermittelt werden. Wenn man einen Projektplan schreibt, ist es daher immer von Vorteil, darin Musikvermittlung für Kinder mit einzuplanen.

Man nimmt Kontakt zu Schulen, Kindergärten oder Jugendeinrichtungen auf, um sie als Partner für die Musikvermittlung dieses Projekts zu gewinnen. In NRW gibt es den sogenannten „offenen Ganztags“, d. h. an einer Schule werden nachmittags auf freiwilliger Basis ergänzende Kurse besucht, die häufig in den kreativen Fächern angesiedelt sind. Das ist ein Ort für Musikvermittlung, ein anderer sind die normalen Musikstunden. Oft gibt es aber keinen regulären Musikunterricht mehr, auch keinen Kunstunterricht – und wenn doch, dann im Wechsel mit Musik, Tanz oder Theater. Worüber man beim Lesen, Schreiben und Rechnen nicht zu streiten braucht – dass nämlich Dinge aufeinander aufbauen –, geht bei lückenhaftem, unregelmäßigem oder nur projektbezogenem Musikunterricht verloren.

Kinder und Jugendliche und immer mehr Erwachsene haben in der Regel keine substanzielle, aufeinander aufbauende ästhetische Bildung genossen, sodass es wenig innermusikalische Anknüpfungspunkte für die Vermittlung gibt. Sie haben – bedingt durch die vielen nicht gegebenen Unterrichtsstunden im Fach Musik – wenig Kenntnis vom musikalischen Handwerk. Und sie verfügen auch häufig nur über ein unzureichend geschultes Gehör, das sich übrigens durch eigenes Singen oder Musizieren besser ausbildet als durch reine Rezeption. Musik hat unterschiedliche kognitive, emotionale, affektive und sozialfunktionelle Ebenen. Die emotional-funktionelle Ebene stellt sich im Prozess der Individuation bei den meisten Kindern und Jugendlichen von selbst ein. Was in der Regel zu kurz



Kerstin Gralher

Studienleiterin für Kunst, Kultur, Interkultur der Evangelischen Akademie Villigst und Kulturbeauftragte der EKvW

Kerstin.Gralher@kircheundgesellschaft.de



kommt, ist die handwerkliche Ebene und das historische Wissen.

Wenn wir besser, mehr und differenzierter hören wollen, so benötigt das vor allem eines: Übung und Wiederholung und Entwicklung – die sich dann bei geeigneter Unterweisung auch einstellt.

Wir benötigen eine Sprache, mit der wir uns über Musik verständigen können. Das ist nicht zwingend eine Fachsprache, aber eine Sprache, die auf einem differenzierten Ausdrucksvermögen beruht. Auch das entwickelt sich am besten, wenn man es immer wieder ausprobiert und regelmäßig einübt.

Die beste Voraussetzung für Kinder und Jugendliche, sich mit Musik zu beschäftigen, sie als eigene Kunstform wertzuschätzen und damit auch die Fülle ihrer – und vor allem auch der eigenen – Ausdrucksmöglichkeiten kennenzulernen, ist in meinen Augen ein regelmäßiger, qualitativ hochwertiger, fachlich kompetenter Musikunterricht während der Regelschulzeit. Alle anderen Formen außerschulischen Lernens und sozialer Erfahrungsräume in nachmittäglichen Alternativangeboten sind dem gegenüber nicht mehr als das, wofür sie auch ursprünglich gedacht waren: Ergänzungen und Besonderheiten. Wenn wir aber keinen Normalfall mehr haben – den regelmäßigen Unterricht –, laufen diese Programme mehr oder weniger ins Leere und vermitteln nur noch punktuell Einsicht und die Erfahrung von Glück.

Musik ist mehr als Karaoke – gerade im Alter

Etwas anders verhält es sich in der Erwachsenenbildung. Dort haben wir Hörer mit klar herausgebildeten, persönlichen musikalischen Präferenzen, die kompetent artikuliert und erläutert werden können. Meist sind es Menschen, die selbst noch durchgehenden, soliden Musikunterricht genossen und irgendwann in ihrem Leben auch selbst musiziert haben.

Die Gruppe der 55+ erhält nicht nur einen Großteil der öffentlich geförderten Kultur am Leben, sie findet sich auch in großer Zahl auf Rock- und Popkonzerten und bei Festivals. Schon allein aufgrund

ihres Alters verfügt sie über eine große Hörerfahrung. Bei ihr kann man sich noch gut auf analytischem und sprachlichem Wege der Musik annähern, selbst wenn auch in dieser Gruppe das „selbst Musik machen“ oft zu kurz kommt. Mit geeigneten Übungen kann aber auch hier viel bewegt werden: das eigene Körpergefühl wiederentdecken, die eigene Stimme hören, die Kraft und das Wohltuende von Rhythmus und Bewegung für sich erschließen.

Es gibt inzwischen Tendenzen – auch in der Schule –, das Singen wieder neu zu beleben. In meinen Augen ist das fantastisch: Es kostet nicht viel, jeder kann es machen, man lernt sich kennen und wird mit ganz unterschiedlicher Musik vertraut, macht etwas zusammen mit anderen und kann gemeinsam etwas erreichen, was man alleine nicht schaffen würde. Über die Jahre lernt man nicht nur Musik kennen, die einem gefällt oder auch mal nicht, sondern lernt vor allem zu unterscheiden, warum einem etwas nicht gefällt oder warum man etwas ganz besonders mag.

Bei der „Singpause“ in Düsseldorfer Grundschulen zum Beispiel wird zweimal zwanzig Minuten pro Woche während des Unterrichts mit Gesangsprofis gesungen. Die Kinder erarbeiten sich musikalische Grundkenntnisse und lernen ein breites nationales und internationales Liedrepertoire kennen. Fast die Hälfte der Grundschüler wird damit inzwischen erreicht – über vier Jahre lang. Aber leider erhalten so viel Musikunterricht über ihre gesamte Schullaufbahn verteilt nur vergleichsweise wenige Schüler!

Wenn man sich als Erwachsener überhaupt mal wieder zum Singen animieren lassen will, kann man das seit einigen Jahren vermehrt durch das sogenannte „Rudelsingen“ tun. Das ist eine Art Gruppen-Karaoke unter Anleitung, die ganze Veranstaltungssäle füllt. Offenbar bedient das ein Bedürfnis nach musikalischen Gruppenveranstaltungen, die es so nicht mehr gibt.

Was bedeutet das alles nun für die Erwachsenenbildung? Wir benötigen Orte, an denen regelmäßig und in aufeinander aufbauenden Einheiten ein musikalisches Miteinander praktiziert wird. Das können Veranstaltungen sein, in denen über Musik und Hörerfahrungen gesprochen wird und in denen man das notwendige analytische und sprachliche Rüstzeug vermittelt bekommt. Günstig ist eine Anbindung an ein Konzerthaus oder an ein Musikensemble, bei dem das, was besprochen wurde, auch in einer Aufführung gehört werden kann. Es können Kurse gemeinsamen Singens, Tanzens und Hörens sein, die die eigenen Fertigkeiten schulen, oder es könnte etwas sein, das all diese unterschiedlichen Aspekte miteinander verbindet – das Hören und das Singen, das Spielen und das Bewegen, das Sprechen und das Zuhören. Dann wäre Musik auch mehr als nur akustische Entspannung nebenbei, sondern tatsächlich wieder Teil des eigenen Alltags.



RELIGIÖSE BILDUNG

» Weihnachten – ein Zugang für Erwachsene über ‚ungewöhnliche Bilder‘

Weihnachten hat seinen festen Platz im Jahreskreis. Es ist das bekannteste Fest mit einem erheblichen kulturellen und kommerziellen ‚Überbau‘. Der Ursprung des Festes ist für Viele aber mittlerweile verschüttet, immer wieder belegen Umfragen: Der Großteil hat sich mit der kommerziellen Überformung arrangiert; ein anderer Teil sieht den ökonomischen Hype kritisch; und wieder ein anderer Teil schätzt den religiös-christlichen Hintergrund des Festes und hält ihn nach wie vor für wichtig.

Besonders der zuletzt genannte Teil an Erwachsenen kommt als Zielgruppe für eine weihnachtliche Veranstaltungsplanung in Betracht. Vermutlich kann auch hier noch differenziert werden: Ein Teil wird Weihnachten feiern wie in Kindertagen, ohne es zu hinterfragen; einem anderen Teil ist das Fest in seiner stark emotionalisierten, romantisch-verniedlichenden und kommerzialisierten Form fraglich geworden; und ein – vermutlich kleinerer – Teil wird über erste exegetische Erkenntnisse verfügen, weil er schon seit längerem an der ‚eigentlichen‘ Botschaft des Festes interessiert ist und diese Kenntnisse vertiefen will. Alle drei Gruppen wird man bei der Planung der Veranstaltung mit bedenken müssen.

Mit der Entscheidung für die Arbeit mit eher ‚ungewöhnlichen Bildern‘ wird versucht, Bibeltex-te neu und auf bisher unbekannte Weise zu erschließen und bei den Teilnehmenden ein tiefes Verständnis des Weihnachtsfestes zu entwickeln.

Zielhorizont des Veranstaltungssettings

Die Teilnehmenden können ihre bisherige Sichtweise auf Weihnachten überprüfen, mögliche romantische Klischees in Frage stellen, scheinbar klare, historisierende Verständnisse verabschieden und ein adäquateres Verständnis der beiden biblischen Weihnachtserzählungen erlangen. Erreicht werden soll das durch ein Einlassen auf ungewöhnliche Sichtweisen von provozierenden und gerade dadurch berührenden Künstlern. Kunstbilder erschöpfen sich nicht in der Funktion der Weltwahrnehmung, sondern ermöglichen neue Blickwinkel auf die Welt. Sie können auch Unanschauliches bannen und damit eine tiefere Dimension der Wirklichkeit eröffnen, zu einem ‚locus theologicus‘¹ werden.

Auf diese Weise sind bisherige Deutungen infrage zu stellen sowie persönliche Reflexion und



Peter Orth

Religionspädagoge, Katholische Hochschule Mainz
peter.orth@kh-mz.de

mit der Studierendengruppe von links nach rechts: Kevin Haubitz, Edith Sans-Jakob, Carolin Klein, Sr. Natalie Korf, Heiko Gaub, Johannes Marx, Peter Orth, Eva-Maria Rohrbacher (nicht im Bild: Brigitte Ferdinand, Heike Schmidberger, Corinna Zeh)

Auseinandersetzung mit der Weihnachtsbotschaft zu ermöglichen. Überdies schärft ein solches Vorgehen allgemein die Wahrnehmung, die ‚visual literacy‘ und das ästhetische Urteil der Teilnehmenden.

Exegese in Spielstrichen

- Die älteste christliche Verkündigung hat sich für Geburt und Kindheit Jesu wenig interessiert. Markus kennt keine Kindheitsgeschichte; auch Paulus geht dieser Frage nicht nach. Die beiden Kindheitsgeschichten bei Matthäus und Lukas stammen aus einem späteren Stadium der neutestamentlichen Entwicklung.
- Vermutlich sind die matthäische und die lukianische Kindheitsgeschichte unabhängig voneinander entstanden, denn sie unterscheiden sich erheblich.
- Die Kindheitsgeschichten sind nicht aus einem historischen oder biografischen, sondern aus einem kerygmatischen Interesse heraus geschrieben worden. Es handelt sich jeweils nicht um ein erstes Kapitel einer Biografie, sondern um kunstvoll aufgebaute nachösterliche theologische Kompositionen. Matthäus und Lukas erzählen von Geburt und Kindheit Jesu so, dass darin bereits ein Vorentwurf des ganzen Evangeliums gegeben ist: Jesus ist der verheißene Messias, in dem sich die alttestamentarischen Heilsverheißungen erfüllen.
- Der Geburtsort Betlehem hat einen rein theologischen Sinn, er zeigt, dass sich die alttestamentarische Verheißung in Mi 5,13 erfüllt hat.
- Die Geburt Jesu hat keinen besonderen oder heiligen Charakter; sie wird bei beiden Evangelisten eher beiläufig erwähnt. Der Schwerpunkt liegt

¹ Vgl. Stock, A. (1990): Ist die bildende Kunst ein locus theologicus? In: Ders. (Hrsg.): Wozu Bilder im Christentum? Beiträge zu einer theologischen Kunsttheorie. St. Ottilien, S. 181.

Ein möglicher Ablauf

Einstieg	Material
<p>Begrüßung im Sitzkreis</p> <p>Je nach Vorwissen der Teilnehmenden Material und Erzählfikturen für den Bau einer Krippe vorstellen</p> <p>Einladung zum Bau einer Krippe in der Mitte: Die Teilnehmer sollen mit den vorhandenen Materialien eine Krippe bauen, so wie sie es sich vorstellen und gestalten möchten. Erwartet werden darf eine eher ‚traditionelle‘ Krippe.</p>	<p>Tücher, Krippe, Tannenzweige, Kerzen, Familie, Ochs, Esel, Engel, Hirte, Schafe, Stern ...</p> <p>s.o.</p>
Bibelarbeit	
<p>Nacheinander werden die beiden Weihnachtserzählungen von Matthäus und Lukas vorgelesen (Mt 2, 1ff.; Lk 2,1 ff.).</p> <p>Darauf folgt eine Gesprächsrunde über die gehörten Texte (evtl. Texte kopieren und austeilen, damit die Teilnehmenden nochmal nachlesen können)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Was ist euch aufgefallen? • Welche Unterschiede gibt es? • Was ist das Besondere an jeder Erzählung? • Wieso gibt es zwei Geschichten? 	<p>Bibel</p> <p>Evtl. Kopien</p>
<p>Dazu werden die exegetischen Überlegungen mit eingebracht als Input/Vortrag der Leitung</p> <p>Im Anschluss werden verschiedene Bilder von Krippendarstellungen betrachtet. Diese werden zu einer Art Galerie aufgehängt (z.B. an Pinnwänden), damit die Teilnehmenden umhergehen und die einzelnen Bilder betrachten können (evtl. leise Musik im Hintergrund).</p> <p>Jeder Teilnehmende sucht sich nun das Bild aus, das ihn am meisten anspricht oder auch abschreckt, also das Bild, mit dem er bzw. sie sich näher beschäftigen möchte und bleibt bei diesem stehen.</p> <p>Die Teilnehmenden erhalten nun Leitfragen, mit denen sie sich in Einzel- oder Gruppenarbeit befassen – je nachdem, wie viele vor einem Bild stehen geblieben sind.</p> <p>Leitfragen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Was spricht dich an? • Was irritiert dich? • Warum hast du das Bild ausgesucht? • Was sagt dieses Bild speziell über Weihnachten aus? • Welchen Akzent der Botschaft betont der Maler in seinem Bild? 	<p>Exegese der Texte</p> <p>Bilder</p> <p>Evtl. Musik</p>
Anschließend werden die Bilder im Plenum kurz vorgestellt	
Abschluss	
<p>Schließlich wird überlegt, ob man an der Krippe, die am Anfang aufgebaut wurde vielleicht etwas verändern sollte und warum.</p> <p>Als Abschluss bietet sich das gemeinsame Singen eines Weihnachts- oder Adventsliedes an (z.B. Stern über Bethlehem, oder nur meditative Instrumentalmusik). Möglich ist ein kreatives Schreiben, wobei alle den Beginn des Gedichts von Gertrud Fussenegger erhalten:</p> <p><i>„Ich soll euch sagen wozu wir Weihnachten feiern wozu wir diese Tage mit Licht und Lametta behängen wozu der Jahrmarkt ist auf dem Platze draußen in Häusern Herzen und Kinderwünschen.“</i></p> <p><i>„Glaubt mir die Antwort ...“</i></p> <p>Die Teilnehmenden erhalten dann den Arbeitsauftrag: ‚Schreiben Sie bitte nach diesem Gedichtanfang weiter! Beachten Sie: Jetzt muss bald eine Antwort kommen, Ihre Antwort! Und: Hier muss sich nichts reimen.‘</p> <p>So endet die Veranstaltung mit einer Lesung von all denen, die ihr Gedicht vorlesen wollen. Es wird ein beeindruckendes Zeugnis sein.</p>	

vielmehr auf den Erzählelementen, die die eigentliche Geburt rahmen.

– Matthäus will in seiner ‚Kindheitsgeschichte‘ zeigen:

- Jesus ist der einzige und wahre Messias, in ihm erfüllen sich die alttestamentarischen Verheißungen. Er soll der neue Mose sein, der das Heilshandeln Gottes an seinem Volk weiterführt beziehungsweise vollendet (deswegen erzählt Matthäus parallel zur Geschichte des Mose von einer Flucht nach Ägypten, von einem Kindermord).

- Das Heilshandeln des Jesus gilt der gesamten Welt. Aus diesem Grund geben Magier, als Repräsentanten der heidnischen Welt, dem Kind als erstes die Ehre.

– Für Lukas liegt der Schwerpunkt auf der eingefügten Hirtenlegende und der Verkündigung durch die Engel:

- Der „Glanz des Herrn“ (Lk 2,9) umstrahlt die Hirten und die Verkündigung, nicht aber das Kind in der Krippe. Genau dies ist auch die Situation der Hörer des Evangeliums: Jesus ist nicht mehr leibhaftig anwesend, die Hörenden müssen dem Wort der Verkündigung glauben.

- In der Verkündigung des Engels erfahren die Hörer die zeitlose christologische Bedeutung: „Heute ist euch ... der Retter geboren; er ist der Messias, der Herr.“ (Lk 2,11). Lk spricht Jesus die Hoheitstitel des römischen Kaisers zu. Damit ist Jesus für die Christen der „neue“ Retter, der „neue“ Herr, der neue Friedenskönig. Das „heute“ unterstreicht dabei die Aktualität; Gottes Wirken soll heute gesehen und gehört werden.

- Typisch für Lk ist das Ineinander von Herrlichkeit und Niedrigkeit, das Zueinander des in einen Futtertrog gelegten Kindes und der Engelsbotschaft, das Zusammenspiel der ärmlichen Hirten und des himmlischen Glanzes. Hier ist bereits das Ineinander von Niedrigkeit und Herrlichkeit in Kreuz und Auferstehung vorbereitet.

- Die frohe Botschaft von der Geburt des Retters wird zuerst den „Außenseitern“ der damaligen Gesellschaft, den Hirten, gesagt. Hier erfüllt sich die Botschaft des Magnificat, 1,4655: Gott richtet die Geringen auf; er wendet sich vor allem den Armen, Bedrängten und Verachteten zu.

- Lukas erwartet bei seinen Lesern eine ganz bestimmte Reaktion auf diese frohe Botschaft von der Geburt Jesu. Deswegen zeigen die Hirten und Maria genau diese Reaktionen: Seine Leser sollen hören, staunen, im Herzen bewahren, darüber nachdenken, Gott loben und von dem Retter berichten.

Die Bilder

Die Veranstaltung beginnt mit dem Bau einer ‚traditionellen‘ Krippe. Mit einem solchen Zugang lässt sich die Anfangssituation auflockern, die Teilnehmenden kommen von Anfang an miteinander in Bewegung.

An modernen Bildern, die zur Zielsetzung passen, herrscht kein Mangel. Hier werden folgende Bilder vorgeschlagen:

- Walter Habdank: Licht in der Finsternis (kolorierter Holzschnitt 1976)

Das Bild von Walter Habdank zeigt im Zentrum das göttliche Kind mit den Wundmalen. Es blickt auf die Nöte dieser Welt im Sinne von Lk 4,18f. Es ist die Botschaft von Weihnachten an alle Armen dieser Welt, eine Botschaft, die nur vor dem Hintergrund von Kreuz und Auferstehung zu verstehen ist. Das Kreuz steht links oben im Bild, die Auferstehung zeigt sich in der Farbsymbolik des kolorierten Holzschnittes.



- Beate Heinen, Erscheinung des Herrn (1980)
Das Bild von Beate Heinen versetzt die Geburtsszene auf einen Bahnsteig, in das ‚Heute‘. Auf einer Bank sitzt eine schlicht gekleidete junge Frau mit einem Baby auf dem Schoß, hinter ihr ein Mann, der sinnend in die Ferne schaut, wohl Josef. Der Bahnsteig wird hier zum Symbol für all die Menschen, die unbehaust, flüchtend und asylsuchend unterwegs sind. Allein der Stern, der über dem Bahnsteig steht, deutet an: Hier handelt es sich um ein Weihnachtsbild, und zu Jesus kommen die Bedürftigen unserer Tage und die Zusage des Heils geschieht auch heute noch an allen Orten.

- Peter Heidutzek, Geburt Christi
Verstörend und provozierend ist das Bild von Peter Heidutzek, denn sein Bild ist eine Kompilation aus einem Weihnachtsbild von Albrecht Dürer ‚Geburt Christi‘ und dem berühmten Bild ‚Guernica‘ von

Pablo Picasso. Der Schrei der geschundenen Kreatur, wie er in den Figuren aus Guernica eindrucksvoll zum Ausdruck kommt, kann deutlich machen, was es heißen mag: „Heute ist euch der Retter geboren.“ – Wer ist hier „euch“? Dazu passt auch das Adventslied „Kündet allen in der Not“.



- Fotografie ‚Weihnachten‘ (Natalie Korf)
Auch diese Fotografie eines Graffitis aus Betlehem kann als Weihnachtsbild präsentiert werden, denn die Fotografie wirft eben die provozierende Frage auf: Was hat das mit Weihnachten zu tun? Die Botschaft des Bildes kann dann verständlich werden vor dem Hintergrund der lukanischen Weihnachtserzählung: So gesehen steht die heruntergekommene Couch für die Krippe, über der die Friedensbotschaft aufsteigt – sowohl im Symbol der Friedenstaube wie in dem Schriftzug – quasi gedoppelt.



DISTANCE LEARNING



Dreimal hoch! Hochbegabt – Hochsensitiv – Hochsensibel



Dr. Gertrud Wolf

Leiterin der Evangelischen
Arbeitsstelle Fernstudium
im Comenius-Institut;
Frankfurt/Main
wolf@comenius.de
www.fernstudium-ekd.de

Beim Thema Hochbegabung denkt man schnell an Nachrichten aus der Boulevardpresse: „Wunderkind L. macht mit 13 Abitur“, oder es fallen einem Namen ein, wie Einstein und Mozart. Weitverbreitet ist auch die Meinung, dass Hochbegab-

ten das Lernen leicht falle, dass sie ohne Anstrengung viel leisten könnten und dass ihnen die Erfolge zuflögen. Demnach kann der Hochbegabte alles, was der Normalbegabte auch kann, nur eben schneller und müheloser. Wer jedoch davon ausgeht, dass der Hochbegabte einfach nur der Porsche unter den Kleinwagen ist, irrt. Hochbegabung zu verstehen, kann übrigens auch für Normalbegabte eine interessante Herausforderung sein. Ohne dieses Verständnis bleiben die Hochbegabten in der Erwachsenenbildung wie im Fernstudium auf der Strecke.

Zunächst einmal, es gibt sie: Erwachsene Hochbegabte – als Zielgruppe für die Erwachsenenbildung im Allgemeinen und für Fernstudienangebote im Besonderen. Vor allem gibt es viele sogenannte HBs, die ihre besondere Begabung erst im Erwachsenenalter feststellen. Hochbegabte sind außerdem ein Fall für die Inklusion. Wer sich als „Normalbegabter“ mit diesem Thema auseinandersetzen möchte, muss bereit sein, sich auf eine Andersartigkeit einzulassen. HBs denken nämlich nicht einfach mehr und schneller, sondern vor allem anders. D. h. ihre zerebrale Festplatte hat nicht einfach einen größeren Arbeitsspeicher und einen schnelleren Prozessor, sondern ein grundlegend anderes Betriebssystem. Deshalb gibt es eine Art kulturelle Kluft zwischen HBs und NBs, deren Überwindung aber für beide ein Gewinn sein kann. Gerade die Erfahrungsberichte von späterkannten erwachsenen HBs verdeutlichen das Potenzial dieses Themas für die Erwachsenenbildung.

Diagnose: Hochbegabung

Wer einen Intelligenztest mit 130 abschließt, gilt in Deutschland als hochbegabt. Aber Hochbegabung äußert sich nicht bloß als intellektuelle, logische,

kognitive oder analytische Intelligenz, sondern auch in emotionalen und sozialen Intelligenzformen, in Hochsensibilität und Hochsensitivität. Diese Begabungen werden in Intelligenztests ebenso wenig erfasst wie Aspekte der Kreativität, der Neugier oder des Feinsinns. Insofern gilt die alte Kritik weiterhin, wonach Intelligenz nur das sei, was der Intelligenztest messe. Gleichwohl gilt auch die 130 als Demarkationslinie bei vielen Förderprogrammen sowie in der Regel bei der Aufnahme in Hochbegabtenvereine.

Förderung von Hochbegabten? Das ist für viele ein Reizthema: Warum sollen die denn noch gefördert werden, ist das nicht wie ein Steuernachlass für Gutverdienende? Wer hat, dem wird gegeben? Gewiss, wer in guter Bourdieu'scher Manier Intelligenz und Wissen als Kapital versteht, dem liegt eine solche Interpretation nahe. Aber erstens ist Hochbegabung nicht nur ein Segen und zweitens: Müsste der Kapitalbegriff von Bourdieu auch volkswirtschaftlich gedeutet werden, dann sähe die Rechnung nämlich anders aus. Und die Frage lautete dann: Wie lässt sich aus dem privaten Vermögen volkswirtschaftliches Kapital schlagen? Dass Hochbegabte Minderleistungen erbringen, ist ein Problemfeld, das mittlerweile von der Schulpädagogik zumindest wahrgenommen wird. Wer aber als erwachsener Hochbegabter nicht mit seiner Intelligenz ankommt, für den gibt es allenfalls den Gang zum Psychologen. Erwachsene Underachiever (Minderleister) gehören auch zu den blinden Flecken der Erwachsenenbildung und ihrer Forschungsinstitutionen. Wieso aber gibt es überhaupt Menschen, die mit ihrem Intelligenzsporsche auf der Schleichspur fahren und unglücklich darüber sind, dass sie nicht vorankommen? Um dieses Phänomen zu verstehen, muss man Hochbegabung einmal jenseits der Vorgaben von Intelligenztests erfassen.

Überflieger?

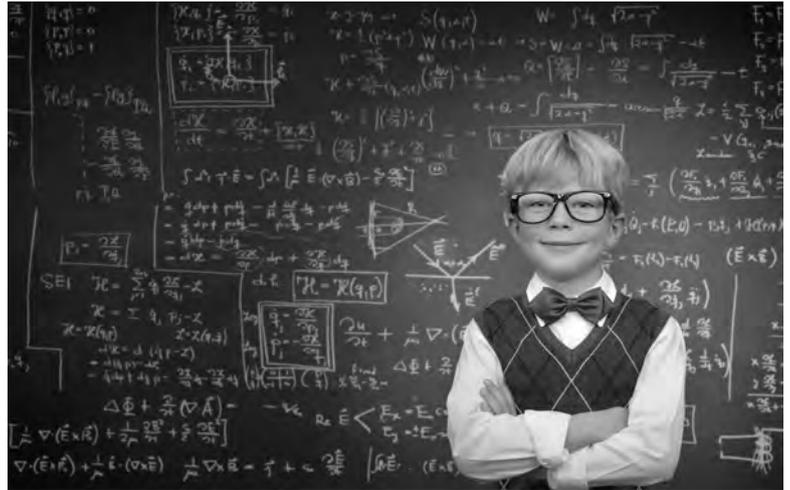
Es gibt einige Theorien zur Hochbegabung, die davon ausgehen, dass es sich dabei um eine Art geistige Überaktivität handelt. Schon 1921 vermutete Thorndike, dass elementare intellektuelle Fähigkeiten mit der Anzahl neuronaler Verbindungen im Gehirn in Zusammenhang stünden. Demnach könnte eine größere Verschaltungsdichte auch zu stärkeren Intelligenzleistungen führen. Auch andere mittlerweile gut untersuchte Aspekte der Neurophysiologie könnten hieran beteiligt sein, wie z. B.

die Myelinisierung. Von dieser Isolationsschicht ist die Geschwindigkeit der Erregungsweiterleitung der Nervenzellen abhängig. Höhere Vernetzungsdichte und schnellere Weiterleitung würden jedenfalls auch erklären, warum manche Hochbegabte Begleiterscheinungen wie Licht- oder Lärmempfindlichkeit zeigen. Brackmann (2005, S. 38 f.) weist darauf hin, dass viele Eltern über ihre hochbegabten Kinder berichten, dass sie sie im Vergleich zu anderen als „mimosenhaft“, besonders wehleidig und schmerzempfindlich erlebten. Hochbegabte Kinder erzählen zudem, dass sie sich in lauten Klassenzimmern nicht konzentrieren könnten und die Rempelspiele in den Pausen als sehr belastend empfänden. Kein Wunder, dass viele Erwachsene, deren Hochbegabung in der Kindheit nicht wahrgenommen wurde, unter den so erlernten Abwertungsmechanismen leiden und sich vorrangig als schwierig erleben, obgleich sie i. d. R. sehr darum bemüht sind, es allen recht zu machen und sich den Erwartungen der anderen anzupassen.

Wie auch immer diese geistige Überaktivität entsteht, sie führt vor allem dazu, dass Hochbegabte zu divergentem Denken neigen, d. h. sie integrieren in einen Denkprozess schnell vielfältige und komplexe Überlegungen, ziehen schnell Vergleiche heran oder übertragen einmal erkannte Lösungsmuster schnell auf andere Probleme. Was zunächst wie ein Vorteil aussieht, kann bei der Lösung einfacher Probleme hinderlich sein. So kommt es, dass im Mathematikunterricht der HB-Schüler noch mit seinen verschiedenen Lösungswegen gedanklich spielt, während der NB-Schüler schon die Lösung sagt. Nicht selten zweifeln Hochbegabte deshalb an ihrer Intelligenz. Bestärkt werden sie darin noch, wenn sie sogar im Bereich ihrer größten Begabung scheitern. Brackmann (S. 69) zitiert einen Mathematik-HB mit folgenden Worten: „Es ist, als ob ich mich beim Denken selbst überhole. Oft habe ich schlagartig die Lösung für eine komplexe Aufgabe, bin dann aber nicht imstande die einzelnen Rechenschritte nachzuvollziehen und wiederzugeben.“ Normalbegabte Lehrer können dieses Phänomen häufig nicht verstehen und urteilen dann voreilig zu Lasten der hochbegabten Schüler. Wer eine solche Schulsozialisation hinter sich hat, hält sich als Erwachsener nicht für hochbegabt. Oftmals scheuen diese Menschen einen Intelligenztest sogar deshalb, weil sie Angst davor haben, dass ihre Selbstüberzeugung, besonders dumm zu sein, dadurch noch bestätigt wird.

Nervensägen

Aber was ändert es, wenn man im Alter von 30, 40 oder gar 60 erfährt, dass man eigentlich hochbegabt ist, dass man einen überaus hohen IQ hat und sich zu den zwei Prozent der besonders Schläuen rechnen darf? „Wenn ich wüsste, dass ich hochbegabt bin, dann würde ich mich auf Party endlich nicht



mehr bemühen, dem Small-Talk gerecht zu werden.“ Viele spät erkannte HBs haben zeitlebens unter dem Gefühl gelitten, irgendwie anders zu sein, irgendwie anstrengend zu sein: „Viele halten mich für eine Nervensäge, weil ich gern leidenschaftlich und scharf diskutiere, weil ich alles mögliche in Frage stelle ...“, klagt die hochbegabte Klientin mit einem IQ von 137 (Brackmann, S. 197).

Viele Hochbegabte haben in der Kindheit Abwertungen zu ertragen. Wenn sie zu neugierig und wissbegierig sind, wenn sie zu viele Fragen stellen, wenn sie zu strebsam sind, sich leicht langweilen und viele Herausforderungen brauchen, werden ihnen schon früh Etiketten verpasst wie Nervensäge, Klugscheißer, Streber. Wenn hinzukommt, dass die Eltern gemeinsam oder einzeln die Hochbegabung des Kindes als Kränkung empfinden, vermischen sich schnell Gefühle wie Scham und Wertlosigkeit in das Selbstbild. All dies prägt den Erwachsenen. Oftmals sind hochbegabte Erwachsene deshalb besonders um Anerkennung bemüht und neigen zu Perfektion. Gerade für spät erkannte HBs ist die Anerkennung der Hochbegabung dann häufig eine Erleichterung: Endlich verstehen sie sich selbst besser und können ihr Gefühl der Andersartigkeit nun positiv bewerten und zu sich selbst finden. Nicht selten kommen aber auch Wut und Trauer über verpasste Chancen und erlebte Nachteile auf, die von spät erkannten Hochbegabten psychisch verarbeitet werden müssen, um ggfs. auch zu einer beruflichen oder zumindest alltäglichen Neuorientierung zu kommen. Im Zentrum stehen dabei nicht nur die Aspekte Selbstakzeptanz und Selbstliebe. Gerade die Frage nach geeigneten Gesprächspartnern, die das eigene Denken beflügeln statt lähmen, ist vielen HBs ein wichtiges Anliegen. Das ist einer der Gründe, warum sich Hochbegabte in speziellen Vereinen zusammenfinden. Man möchte sich mit Menschen umgeben, die einen nicht als Besserwisser und Klugscheißer einstufen und mit kritischen Sätzen aufwarten wie: „Musst du immer alles hinterfragen?“, „Mach doch mal einen Punkt!“, „Denk doch nicht immer so viel nach!“

Normabweicher

Hochbegabte sind häufig in einer Zwickmühle gefangen: Von ihnen erwartet man einerseits immer besondere Leistungen, ohne dass man sie dabei besonders fördern und unterstützen muss, andererseits sollen sie sich an das Werte- und Denksystem der Normalbegabten anpassen und bitte nicht auffallen. Das kommt zum Beispiel in der schnippischen Forderung eines Lehrers an die hochbegabte Deutschschülerin zum Ausdruck: „Und – dann zeig doch mal, was du kannst!“ Hochbegabte dürfen auch nicht scheitern, und wenn doch, wird ihnen die Hochbegabung schnell abgesprochen: „Na, so hochbegabt kannst du gar nicht sein!“

Wer sich mit dem Thema Hochbegabung auseinandersetzen möchte, trifft auf viele Tabuisierungen. Zum Beispiel Neid: Wem übermäßige Intelligenz in die Wiege gelegt wurde, dem wird sogar mehr Neid entgegengebracht als dem, der viel geerbt hat. Mit Reichtum zu prahlen ist nämlich weitaus gesellschaftsfähiger, als mit Intelligenz anzugeben. Vielleicht liegt das daran, dass Hochbegabung mit der Fähigkeit, mühelos zu lernen, gleichgesetzt wird und seit der Einführung der Schulpflicht jeder die Schmerzen kennt, die mühsames Lernen mit sich bringt. Vielleicht auch weil Lernen und Lernversagen in dieser Gesellschaft ein bedeutsames Druckmittel sind. Und vielleicht auch, weil man meint, dass man an der Intelligenz so wenig machen kann. Man kann durch eine kluge Geschäftsidee vielleicht noch irgendwie zu Geld

kommen, aber wie kommt man zu mehr Intelligenz?

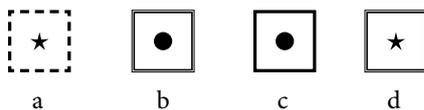
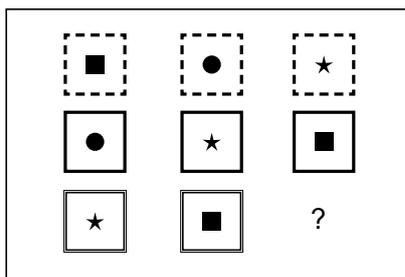
„Bild dir bloß nichts darauf ein!“, hören Schülerinnen und Schüler, aber auch Erwachsene, wenn sie sich als hochbegabt „outen“. Wer intelligent ist, soll damit zurückhaltend umgehen. Vermutlich würde man eher die Gehälter offenlegen, als den IQ. Hochbegabte werden als privilegiert angesehen; man darf daher auch etwas von ihnen erwarten: Wer so ausgestattet ist, hat Erbringungspflichten, nämlich besondere Leistung und Rücksichtnahme. Hochbegabte sind also in unserer Gesellschaft durch Stigmatisierung gefährdet! Sie finden das übertrieben? Testen Sie sich und Ihr Umfeld einmal: Würden Sie in Ihrer Einrichtung einen Kurs für Hochbegabte anbieten, etwa einen Diskussionskreis für Ü 130? Wahrscheinlich würde ein Sturm der Enttäuschung ausbrechen, und eher könnten Sie Mitstreiter für einen Alphabetisierungskurs gewinnen – Grundbildung ist eben political correct. Und Hand auf's Herz: Was würde in Ihnen vorgehen, wenn Ihre Chefin den neuen Kollegen einführt mit den Worten: „Das ist Herr Müller, er ist hochbegabt!“

Intelligenzbestien ...

Etwa 2,2 Prozent der Bevölkerung gelten als hochbegabt. In der Annahme, dass sich dieser Verteilungswert bei Pädagoginnen und Pädagogen nicht wesentlich unterscheidet, verwundert es nun nicht mehr, dass das Thema Hochbegabung noch vie-

Die folgenden Aufgaben entstammen dem Buch „Der große Intelligenztest“ von Wolfgang Reichel. Die Aufgaben müssen in einem festen Zeitrahmen erledigt werden. Der IQ ist damit zugleich eine Frage der Konzentrationsstärke, der Schnelligkeit und der Stresstoleranz.

Ergänzen Sie das fehlende Muster.



Welches Sprichwort hat eine ähnliche Bedeutung?

Der Klügere gibt nach.

- a) Hinterher ist man immer klüger.
- b) Das Ei will klüger sein als die Henne.
- c) Wem Gott ein Amt gibt, dem gibt er auch Verstand.
- d) Die Klügeren gehen, der Esel bleibt stehen.

Setzen Sie die Zahlenreihe richtig fort.

3 6 4 8 6 12 ?

- a) 24
- b) 10
- c) 14
- d) 8

Addieren Sie folgende Zahlenreihe.

16 24 13 37 41 29 14

- a) 169
- b) 172
- c) 174
- d) 177

le Desiderate aufweist. Es kann aber pädagogisch nicht hingenommen werden, dass sich Menschen mit einem herausragenden IQ quasi dumm stellen müssen, um nicht zu sehr aufzufallen, und um anerkannt und akzeptiert zu werden. Denn unsere differenzierte Gesellschaft braucht unterschiedliche Talente, auch Hochbegabte. Pädagogen haben deshalb auch die Aufgabe, Intelligenz hoffähig zu machen. Intelligentes Verhalten dürfte schließlich jenes sein, von dem zukünftig der Weltfrieden und das ökologische Überleben dieses Planeten abhängen. Sowohl für Normalbegabte wie Hochbegabte lässt sich deshalb sagen: „Habe den Mut, dich an deiner Intelligenz zu erfreuen!“

Um didaktische Standards für den Umgang mit Hochbegabung zu entwickeln, ist ein tieferes Verständnis von Hochbegabung wichtig. Es reicht eben nicht aus, Hochbegabten einfach Zusatzaufgaben zu geben, so wie dies in vielen Schulen gängige Praxis ist, wenn ein Hochbegabter über Langeweile klagt. Es dürfte nachvollziehbar geworden sein, welche demotivierende Wirkung so ein „Mehr desselben“ haben kann. Sie schauen ja auch nicht mehr Fernsehen, wenn das Programm sie anodet, oder? Wenn sich Pädagoginnen und Pädagogen aber auf die Thematik einlassen und den höheren IQ des Schützlings nicht als Kränkung erleben, dann können sie sehr innovative Ideen haben, wie zum Beispiel die findige Physiklehrerin, die dem hochbegabten Schüler einfach die Aufgabe übertrug, die nächste Klassenarbeit samt Lösungsmuster zu entwerfen.

... und die Möglichkeiten ihrer Fernzähmung

Fernunterricht nun könnte eine gute Möglichkeit sein, um Hochbegabten didaktisch gerecht zu werden. Schon 2004 konstatierte die Professorin Gudrun-Anne Eckerle: „Ein halbes Jahr Fernschule kombiniert mit einer Betreuung vor Ort, in die auch die Eltern einzubeziehen sind, kann helfen, Verdrossenheit oder Schulangst zu überwinden“ (s. http://www.hochbegabtenhilfe.de/fernschule_-foerdermoeglichkeiten_fuer_hochbegabte/). Warum soll dies nicht auch für Erwachsene gelten? Wenn sich Pädagoginnen und Pädagogen allerdings eher lustig machen über die Minderleistungsprobleme von Hochbegabten und dieses Phänomen nicht als pädagogische Herausforderung begreifen, wird eine wichtige und interessante Chance verstreichen, um die „Privilegierten“ für die Gesellschaft nutzbar zu machen (s. <http://www.fernstudium-infos.de/ils/16260-hochbegabter-macht-fernkurs-nebender-schule.html>).

Fernunterricht dürfte dem Präsenzunterricht schon durch seine strukturell stärkere Individualisierung des Lernprozesses überlegen sein. Die Prinzipien der Selbstbestimmung und der Selbstorganisation bilden naturgemäß das Fundament von Fernkursen, weshalb sie dem Lernen von Hoch-



begabten mindestens in den Punkten Lerntempo und individueller Umgang mit dem Stoff entgegenkommen dürften. Prinzipiell fehlt es jedoch an Untersuchungen darüber, wie viele erwachsene HB's Fernunterricht zu Studium, Aus- und Weiterbildung nutzen, wie sie damit klarkommen und welche Verbesserungswünsche sie ggfs. hätten. Wenn sich Hochbegabte in Vereine zurückziehen, weil sie sich dort besser verstanden fühlen, wäre es vielleicht auch sinnvoll, Hochbegabte z. B. für die Entwicklung von Fernkursen oder für die Beratung bei didaktischen Fragen zu gewinnen. Sie müssten am besten wissen, was ihre Intelligenzgenossen brauchen. Aber wer traut sich schon einen Ausschreibungstext mit der Formulierung zu veröffentlichen: „Hochbegabte für die Entwicklung von Einsendeaufgaben gesucht!“ oder „Pädagogische Mitarbeiterin für didaktische Aufgaben gesucht – Personen mit einem IQ von über 130 werden bei gleicher Eignung bevorzugt eingestellt.“

Literatur:

- Brackmann, A. (2005): *Jenseits der Norm – hochbegabt und hoch sensibel?* Stuttgart.
- Garcia, M. (2015): *Hochbegabung bei Erwachsenen. Erkennen, Akzeptieren, Ausleben.* Books on Demand.
- Heintze, A. (2013): *Außergewöhnlich normal. Hochbegabt, hochsensitiv, hochsensibel: Wie Sie Ihr Potential erkennen und entfalten.* München.
- Reichel, W. (2005): *Der große Intelligenztest. IQ- und EQ-Test-Training mit mehr als 600 Fragen und Antworten.* Stuttgart.
- Schmidbauer, W. (2013): *Kassandras Schleier – Das Drama der hochbegabten Frau.* Zürich.

Links:

- <http://www.hochbegabtenhilfe.de/>
<https://www.mensa.de/>

» Die Jury der Evangelischen Filmarbeit empfiehlt

Den Menschen so fern (Loin des hommes)

Frankreich 2014
Regie: David Oelhoffen
Verleih: Arsenal Filmverleih GmbH
Preise: INTERFILM-Preis zur Förderung des interkulturellen Dialogs und SIGNIS-Preis, Venedig 2014

Die Sonne scheint auf eine orangegelbe, dürre Landschaft. Aber es kann sehr kalt werden im Atlasgebirge; Daru muss den Ofen anwerfen und sich warm anziehen. In einem gottverlassenen Tal unterrichtet der umsichtige, pragmatische Mann die Kinder der Umgebung im Lesen und Schreiben, in Geschichte und Französisch. Mit dem soeben entbrannten algerischen Unabhängigkeitskrieg will Daru nichts zu tun haben. Bis ein Gendarm aus dem nächsten Dorf ihm einen gefährlichen Job anträgt. Der Bauer Mohamed hat seinen Cousin getötet – Daru soll den merkwürdig sanften, merkwürdig passiven Mörder zur Verhandlung



in die Stadt überführen. Gejagt von Mohameds Clan, bedroht von Kolonialtruppen und den Kämpfern der Nationalen Befreiungsfront, machen die beiden Männer sich auf den Weg durch die Berge, widerwillig der eine, still verzweifelt der andere.

Ein historischer Stoff, eine literarische Vorlage von Albert Camus, Musik vom Ex-Punk Nick Cave und Bilder wie aus einem Western: Aus diesen Bestandteilen destilliert der französische Regisseur David Oelhoffen einen stilistisch strengen, eleganten und elegischen Film, der hoch aktuelle Fragen aufwirft. Der Held, Daru, bewegt sich als spanischstämmiger, französisch sprechender Siedler in Algerien zwischen den Kulturen, er hat täglich Umgang mit den Kindern der Landbevölkerung. Aber im Dialog mit Mohamed wird klar, dass er über die Traditionen, die dessen Leben prägen, wenig weiß – dass Mohamed, der allmählich zum Gefährten wird, sich nicht verteidigen will oder flüchtet, kann der Lehrer partout nicht verstehen. Umgekehrt enthüllt sich dem Gefangenen nur sehr allmählich, was Daru umtreibt – warum er so schnell an der Waffe ist, obwohl er Gewalt ablehnt. Die Reise durch den unwegsamen Atlas wird für die Männer und den Zuschauer zu einer in jeder Hinsicht komplexen Navigation: zwischen ethnischen, religiösen und politischen Konfliktlinien, der repressiven kolonialen Vergangenheit und einer vielleicht besseren, aufgeklärteren Zukunft.

Taxi Teheran (Taxi)

Iran 2014
Regie: Jafar Panahi
Verleih: Weltkino Filmverleih GmbH
Preise: Goldener Bär, Berlin 2015

Durch die Straßen Teherans fährt ein Taxi und sammelt Passagiere auf: eine Lehrerin und einen Mann, die über die Todesstrafe streiten, einen Videohändler, der illegale Kopien von westlichen Filmen verkaufen will, zwei ältere Frauen, die voller Aberglaube zwei Goldfische zu einer Quelle bringen, um ihr Leben zu retten, einen Mann, der bei einem Unfall verletzt wurde und von seiner panischen Frau ins Krankenhaus gebracht wird. Taxifahrer ist der Regisseur Jafar Panahi selbst, der seinen Fahrgästen mit Humor und Verständnis begegnet. Schließlich holt er seine vorlaute Nichte von der Schule ab, die selbstbewusst auf einem Frappuccino besteht und mit ihm über ein schulisches Kurzfilmprojekt debattiert. Zu ihnen steigt eine befreundete Rechtsanwältin,



die über Hungerstreiks und die Haftbedingungen in iranischen Gefängnissen spricht. Am Ende verlässt Panahi mit seiner Nichte das Taxi. Sofort brechen Unbekannte das Auto auf und stehlen die Kamera und die von ihr aufgezeichneten Bilder.

Jafar Panahi ist von der iranischen Justiz 2010 zu einer Haftstrafe und zu 20 Jahren Berufsverbot verurteilt worden – ein Akt der Zensur gegenüber einem kritischen, international gefeierten Filmemacher. „Taxi Teheran“ ist der dritte Film, den der Regisseur trotz dieser Restriktionen gedreht hat. Das Taxi wird zum Studio, manches wirkt wie zufällig und alltäglich, anderes kunstvoll inszeniert. So entstand ein einzigartiges Dokument über das Leben in der iranischen Gesellschaft, das aktuelle Gesellschaftskritik und existentielle Fragen nach dem Sinn des Lebens miteinander verbindet. Das Taxi wird zum geschützten Raum eines Widerstands gegen politische und kulturelle Unterdrückung. Hier kommt zur Sprache, was die Menschen tatsächlich beschäftigt. Mit Mut und Witz verknüpft Panahi Wirklichkeit und Phantasie so, dass die vielfältig subversiven Seiten des Alltags sichtbar werden. „Taxi Teheran“ lebt aus der Menschlichkeit und künstlerischen Freiheit, die der Repression abgerungen wurden.

Mord in Pacot (Meurtre à Pacot)

Frankreich, Haiti, Norwegen 2014
Regie: Raoul Peck
Verleih: EZEF – Evangelisches Zentrum für entwicklungsbezogene Filmarbeit

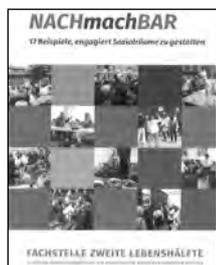
Am 12. Januar 2010 erschüttert ein schreckliches Erdbeben mit 250.000 Opfern und über einer Million Obdachloser Haiti. Auch das Nobelviertel Pacot in Port-au-Prince ist ein einziges Trümmerfeld. Dort lebt ein ehemals gut situiertes Paar, das mit ungewohnten Bedingungen zurechtkommen muss. Ihr Adoptivkind ist in den Trümmern verschwunden, die Villa ist vom Abriss bedroht, Wasser gibt es nur noch aus dem nicht ganz leergelaufenen Swimmingpool, die Bediensteten sind nicht mehr da. Der Anbau ist noch bewohnbar. In diesen zieht der aus Europa stammende Katastrophenhelfer Alex mit seiner haitianischen Freundin Andrémise ein, die sich jetzt Jennifer nennt. In den nächsten neun Tagen wird das ganze Ausmaß der Erschütterung sichtbar: die



bisherigen Beziehungen zwischen Armen und Reichen, zwischen Männern und Frauen und zwischen Helfern und Opfern stehen auf dem Prüfstand. Andrémise provoziert alle mit ihrer Direktheit und legt die unausgesprochenen Spannungen offen.

Nach „Tödliche Hilfe“, der sich dokumentarisch mit dem Erdbeben auf Haiti und der ambivalenten Rolle der internationalen Hilfsorganisationen auseinandersetzt, hat Raoul Peck jetzt einen Spielfilm über die emotionalen, sozialen und moralischen Folgen der Katastrophe gedreht. Das Paar ohne Namen steht symbolisch für eine Welt, die vor einem Neuanfang steht. In provokanten Dialogen oder im Schweigen zwischen den Akteuren werden jedoch auch die Kräfte erkennbar, die Kolonialismus und Diktatur hinterlassen haben. In der Montage der Szenen wie in der präzisen Darstellung der Charaktere wird ständig der Konflikt zwischen dem selbstbewussten Streben nach Selbstbestimmung und sozialer Gerechtigkeit einerseits, der Restauration des Vergangenen andererseits spürbar. So wird der Film zur Parabel für eine Gesellschaft, die nach den Schrecken politischer Gewalt und einer verheerenden Naturkatastrophe vor der Entscheidung zwischen resignativer Ohnmacht und den Chancen für eine bessere Zukunft steht.

» Publikationen



Fachstelle zweite Lebenshälfte
im Referat Erwachsenenbildung
der Evangelischen Kirche von
Kurhessen-Waldeck

NACHmachBAR

68 S., Hanau 2015

Download unter www.fachstelle-zweite-lebenshaelfte.de

Bestellung der Druckversion unter:
Fachstelle zweite Lebenshälfte
zweite.lebenshaelfte@ekkw.de

Brandneu ist die Broschüre NACHmachBAR, herausgegeben von der Fachstelle Zweite Lebenshälfte im Referat Erwachsenenbildung der Evangelischen Kirche von Kurhessen-Waldeck (EKKW). Der erste Blick auf das Cover bleibt beim Titel der Broschüre hängen: NACHmachBAR. Was liest man hier: ‚Nachbar‘ oder ‚machbar‘ oder ‚nachmachbar‘? – Ein gelungener Titel, der auf treffende Weise signalisiert, was diese Handreichung beinhaltet: siebzehn *machbare* Beispiele aus Kirchengemeinden in der EKKW, die zeigen, wie Ältere sich in der *Nachbarschaft* engagieren, und die zum *Nachmachen* einladen möchten.

Interessant ist schon der Weg, wie es zu dieser Broschüre gekommen ist: Das neue Team der Fachstelle Zweite Lebenshälfte wollte sich einen Überblick verschaffen, was es über die klassische Seniorenarbeit hinaus an Projekten mit und für Ältere in der Landeskirche gibt. Alle Kirchengemeinden wurden angeschrieben. Gesucht waren vor allem Projekte, die über die Grenzen der Kirchengemeinde hinaus Netzwerke bauen und/oder ermöglichen, dass sich Menschen unterschiedlicher Herkunft, Möglichkeiten und Fähigkeiten beteiligen. Beim Rücklauf wurde zuerst deutlich, dass die Mehrzahl der Projektbeschreibungen aus Regionen kamen, in denen der demografische Wandel schon deutlich spürbar ist. Es scheint, dass die Realität nicht lähmt, sondern in der Landeskirche kreative Kräfte freisetzt.

Sehr gelungen ist die Einleitung „Alt? Ist anders!“, die auf lebendige, spritzige, ja fast unterhaltsame Weise die gesellschaftlichen Veränderungen beschreibt, die dem demografischen Wandel und dem Strukturwandel des Alters zugrunde liegen. Die Autoren haben dafür eine Sprache gefunden, die graue Theorie und Zahlen lebendig macht. Sie sprechen an dieser Stelle aber auch wichtige Themenfelder an, die aufzeigen, in welche Richtung die Arbeit mit Älteren gehen könnte: Wer etwa um die Entwicklung des ‚lebenslangen Lernens‘ weiß, der wird die vielfältigen Lebensthemen Älterer vor allem in Form von Bildungsangeboten aufgreifen. ‚Gelebte Nachbarschaft‘ wird das große Thema einer älter werdenden

Gesellschaft, denn wer möglichst lang in den eigenen vier Wänden leben will, der braucht auch ein tragendes nachbarschaftliches Netz. Für kirchliche Angebote bedeutet das, dass sie stärker als bisher aus dem Nachbarschaftsgedanken wachsen sollten. Die Autoren scheuen sich auch nicht, das Thema ‚Altersarmut‘ bereits jetzt auf die Agenda zu setzen. Und in Glaubensfragen geben die Autoren zu bedenken, dass jüngere Ältere nicht mehr nach ‚Glauben‘, sondern nach ‚Sinn‘ fragen und es deshalb wichtig ist, besonders an der Schwelle zur nachberuflichen Zeit Angebote zu entwickeln, die Sinn- und Lebensfragen adäquat Raum geben. In der ansonsten überzeugenden Handreichung fehlt es leider gerade an dieser Stelle an mehr Mut zur Kirche, denn meiner Erfahrung nach kommt man in Veranstaltungen über existenzielle Fragen des Lebens früher oder später auch zu Fragen des Glaubens.

Die Projekte sind in sieben Kategorien eingeteilt: Die Praktischen, Die Leidenschaftlichen, Die Wissbegierigen, Die Kommunikativen, Die Vernetzten, Klein & Fein, Die Nachbarschaft erkunden. Alle Projekte folgen demselben Aufbau. Das macht sie zu einer Art Interview. Im Vorspann wird eine kurze Beschreibung des Projektes gegeben. Dann wird beschrieben, wie das Projekt entstanden ist, welche Kooperationen und hilfreichen Unterstützungen es gab und womit man nicht gerechnet hatte. Weiter wird resümiert, was man als den größten Erfolg und als die wertvollsten Erfahrungen sieht. Auch für Anekdotisches ist Platz, bevor gefragt wird, was man im Rückblick methodisch anders machen würde und welche Ideen man für die Zukunft hat.

Alle, die in den Projekten engagiert waren, befanden sich in der zweiten Lebenshälfte, und alle Beschreibungen enden mit der Angabe ihrer Kontaktdaten – denn: die Projekte sind nachmachbar. Nicht alle müssen das Rad neu erfinden. Die Beschreibungen sollen zum Nachmachen inspirieren. Doch jeder und jede muss schauen, wie das Projekt den eigenen Gegebenheiten vor Ort anzupassen ist, da sich Ideen nicht eins zu eins übernehmen lassen. Das alles Entscheidende ist: sich von einer Projektidee inhaltlich oder methodisch inspirieren zu lassen und andere von der Idee zu begeistern. Und dann natürlich: selbst anfangen, ausprobieren, eigene Erfahrungen machen.

Man ahnt, welche Arbeit in der Broschüre steckt und man spürt die Begeisterung der Autoren. Sie ist sehr gelungen und passt sehr gut in den Kontext des 7. Altenberichtes der Bundesregierung, der Anfang 2016 herauskommen wird und unter dem Thema „Sorge und Mitverantwortung in der Kommune – Aufbau und Sicherung zukunftsfähiger Gemeinschaften“ steht.

Petra Müller

Referentin der Fachstelle Alter der Nordkirche
petra.mueller@senioren.nordkirche.de



Julia Franz

Intergenerationelle Bildung

Lernsituationen gestalten und Angebote entwickeln

€ 19,90, 149 S., Bielefeld 2014

W. Bertelsmann Verlag

ISBN: 978-3-7639-5365-3

Das Verhältnis der Generationen und seine Thematisierung in Bildungsarrangements, die dem Altersunterschied bei den Akteuren eine besondere didaktische Relevanz zuschreiben, ist Gegenstand der vorliegenden Veröffentlichung in der vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung herausgegebenen Reihe „Perspektive Praxis“. Das Generationenverhältnis steht im Zentrum von Diskussionen, die von Politik und Medien vor dem Hintergrund des demografischen Wandels und der sich ändernden Altersstruktur in der Gesellschaft geführt werden: Denn diese Entwicklung wirft eine Reihe von Problemen auf, u. a. für die sozialen Sicherungssysteme, das Gesundheitssystem, die Arbeitswelt und das Bildungssystem. Diese tiefgreifenden Veränderungen sind mit Befürchtungen verbunden, wie sie in den verbreiteten publizistischen Parolen vom „Krieg der Generationen“, vom „Bruch des Generationenvertrags“ und in der Angst vor einer drohenden Desolidarisierung zum Ausdruck kommen. Auch wenn das übertrieben sein mag, die Rahmenbedingungen des Austauschs zwischen den Generationen haben sich sehr grundlegend verändert. Besonders augenfällig ist dabei die Tatsache, dass die verschiedenen Generationen zwar mehr gemeinsame Lebenszeit, aber weniger Begegnungsmöglichkeiten im Alltag haben.

Vor diesem Hintergrund fordert und fördert die Politik seit etwa 15 Jahren verstärkt die „aktive Gestaltung“ der Generationenbeziehungen und einen „Dialog der Generationen“. Im Blick auf ein gutes Miteinander der Generationen wird Lernprozessen eine besondere Rolle zugeschrieben. Das ist die Genese des Modell-Projektes „Generationen lernen gemeinsam“, gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) und durchgeführt im Rahmen der Katholischen Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (KEB), das auf die Entwicklung einer intergenerationalen Praxis durch die Fortbildung von Mitarbeitenden

der Erwachsenenbildung zielt. Es ging darum, „Formen des gemeinsamen Lernens zu finden, die zu einem größeren gegenseitigen Verständnis führen können“, und Angebote für „intergenerationelle Lern- und Reflexionsräume“ zu schaffen (S. 27). Julia Franz, die Autorin, hat das Projekt konzeptionell begleitet und die Auseinandersetzung um das intergenerationaler Lernen in der Erwachsenenbildung vorangetrieben. Der Ertrag dieser von reicher Praxiserfahrung gesättigten Arbeit ist in dieser Publikation versammelt.

In welchen Formaten kann intergenerationaler Bildungsarbeit geschehen? (S. 29 ff.) In „zufällig altersheterogenen Kursen“, deren tragendes Organisationsprinzip zum Thema gemacht wird, in Modellprojekten, wie dem oben angesprochenen, und im Rahmen von intergenerationaler Bildungsarbeit. Das sind z. B. „Alt-Jung-Angebote“, Angebote für Großeltern und Enkel etc. Weiter nennt Franz das intergenerationaler Engagement (Generationennetzwerke, generationenübergreifende Freiwilligendienste etc.) (S. 41 f.). Im darauffolgenden Kapitel legt die Autorin eine „Systematik intergenerationaler Bildung“ (S. 45–89) vor: Sie expliziert den bzw. die verschiedenen Generationenbegriffe und beschreibt die drei Arrangements des „Zusammenlernens“: Voneinander-, Miteinander- und Übereinander-Lernen (S. 50). Auf der Basis einer Matrix intergenerationaler Lernens werden Generationenbegriffe und Lernarrangements kombiniert und die einzelnen sich daraus ergebenden Typen und Formen des Lernens skizziert und mit exemplarischen Praxisbeispielen unterlegt, was von großem Anregungswert ist. Daran schließt Franz Überlegungen zur didaktischen Gestaltung an, klärt u. a., was eine intergenerationaler Zielgruppe ist und wie man sie anspricht. Das fünfte und das letzte Kapitel wollen zum generationensensiblen didaktischen Handeln anregen und listen die didaktischen Prinzipien für intergenerationaler Lernsituationen auf, nämlich Reflexion, Interaktion, Partizipation, Biografie einbeziehen, Sozialraum nutzen (S. 91). Diese Kapitel leben durch die vielen Anregungen für eine praktische Umsetzung: Methodenbeschreibungen, Checklisten, Beispiele, Anregungen zur Biografiearbeit und Sozialraumanalyse.

Wissenschaftliche Expertise und Erfahrung mit der Umsetzung machen diese Veröffentlichung zu einem wertvollen Arbeitsmittel für Praktikerinnen und Praktiker.

Petra Herre

Theologin und Sozialwissenschaftlerin
PetraHerre@t-online.de



Hilde Weiss, Philipp Schnell,
Gülay Ateş (Hrsg.)

Zwischen den Generationen

**Transmissionsprozesse in Familien
mit Migrationshintergrund**

€ 39,99, 262 S., Wiesbaden 2014

Springer VS

ISBN: 978-3-658-03122-0

Einwanderungsprozesse sind seit Jahren Gegenstand einer Vielzahl von empirischen und theoretischen Studien, die viel öffentliche Beachtung finden. So versuchen bspw. die Jahresgutachten des Sachverständigenrates für Integration und Migration (SVR) seit 2010 kontinuierlich, eine unpolemische, empiriebasierte Aufarbeitung und politische Empfehlung zum Umgang mit gesellschaftlicher und kultureller Vielfalt zu geben. Im letzten Jahr wurde bspw. Deutschland mit klassischen Einwanderungsländern wie etwa Kanada und Schweden, aber auch mit Großbritannien und dem deutschsprachigen Nachbarland Österreich verglichen.

Doch die Frage, wie Kontinuität und Wandel von Werten, Einstellungen, Alltagspraktiken etc. zwischen den Generationen stattfinden, wie also Transmissionsprozesse vonstattengehen, spielte in der bisherigen Forschung eine vergleichsweise eher geringe Rolle.

Warum ist das ein relevanter Aspekt? Die Frage nach der Transmission, also nach der Intensität der Weitergabe herkunftskultureller Merkmale an die nachfolgenden Generationen, wird bei einem Wechsel der Kulturen – z.B. unter Migrationsbedingungen – oft prekär. Wiewohl kulturelle Praktiken und Überzeugungen über die Zeit nur fortbestehen können, wenn sie auch über Generationen aktiv übertragen werden, so lassen sich doch die Rahmenbedingungen hierfür integrationspolitisch moderieren, so etwa, wenn die externen Barrieren sich als stark erweisen bzw. der Anpassungsdruck seitens der Mehrheitsgesellschaft groß ist.

Denkbar sind verschiedene Formen der Transmission: a) vertikale, b) diagonale, c) horizontale und als Besonderheit in Migrantenfamilien d) die bi-direktionale.

Mit vertikaler Transmission ist die Übertragung kultureller Standards von Eltern auf ihre Kinder gemeint, die in der Regel nicht in Form einer Unterweisung, sondern durch das alltägliche Zusammenleben vollzogen wird. Die zweite Form, die diagonale Transmission, erfolgt in der Regel durch andere Erwachsene, wie etwa Lehrer oder Erzieher des Kindes. Während in den ersten beiden Formen in erster Linie Erwachsene die Transmission steuern, so sind es bei der dritten Form, der horizontalen Transmission, vorwiegend Gleichaltrige bzw. Peers, die bereits ab der Vorschule und Schule für die Vermittlung kultureller Inhalte relevant werden.

Erfolgt dieser Prozess vorwiegend durch Gleichaltrige derselben Kultur, wird dieser Prozess als eine Enkulturation bezeichnet. Ist das Kind jedoch in seinem Alltag mit neuen, von seiner familialen Kultur abweichenden kulturellen Elementen und Personen konfrontiert, lässt sich das als eine Akkulturation verstehen.

Bezogen auf die Frage der Integration von Zuwanderern wird jedoch auch eine andere Form der Transmission wirk-

sam, und zwar derart, dass Kinder auch ihren Eltern relevante Inhalte der „neuen“ Kultur vermitteln, also die Kinder ihre Eltern „sozialisieren“, weil ihre sprachlichen und kognitiven Ressourcen größer sind.

Genau auf solche Prozesse in Zuwandererfamilien geht dieses äußerst klug aufgebaute Werk in drei großen Kapiteln ein.

In dem ersten Kapitel, welches das umfassendste ist, werden die Transmissionen symbolischen Kapitals analysiert, so etwa die Weitergabe der Muttersprache, religiöser Einstellungen, Werte, Partnerschaftspräferenzen etc.

Das zweite Kapitel widmet sich der Armutswartung sowie einem bislang in der Migrationsforschung weitestgehend vernachlässigten Thema, nämlich der Situation der Familien und Kinder mit Trennungserfahrung.

Das abschließende dritte Kapitel nimmt erneut eine stärker theoretische Fundierung vor und widmet sich explizit Brüchen und Kontinuitäten zwischen den Generationen.

So ist einer der spannenden Befunde der Autoren, dass trotz Angleichungsprozessen im sozioökonomischen Bereich, so etwa der Aufwärtsmobilität der jüngeren Generation, dennoch bei den Kindern eine hohe Wertetransmission bzw. ein Festhalten an den Werten der Herkunftskultur der Eltern festzustellen ist. Das verweist auf die Notwendigkeit einer Differenzierung klassischer Modernisierungs- und Wertewandeltheorien.

Insbesondere im Kontext von Religion wird mehrfach der Befund von H. J. Gans (*Symbolic ethnicity and symbolic religiosity: towards a comparison of ethnic and religious acculturation*. In: *Ethnic and Racial Studies*, 17, 4 (1994), S. 577–592) repliziert, dass bestimmte religionspezifische Dogmen auch in der Migrationssituation ziemlich stabil sind, dort jedoch, wo „insbesondere Bereiche individueller Freiheiten“ (S. 12) betroffen sind, die Verbindlichkeit religiöser Normen abnehmen.

So geben die Autoren zunächst mit Blick auf Österreich eine klar verneinende Antwort auf die Frage, ob eine „Islamisierung“ in der zweiten Generation festgestellt werden kann.

Als ein weiterer wichtiger Befund ist zu erwähnen, dass, bei allem Wandel in der Religionspraxis, die Präferenzen für innerislamische Partnerschaften dominant sind.

Auch wenn ein Großteil der präsentierten Daten in Österreich erhoben worden ist, lassen sie sich, insbesondere mit Blick auf Religion, auch auf Deutschland übertragen; deutlich wird das bspw. im Vergleich der Befunde mit der Studie von Diehl und Koenig (2009) über die Stabilität der Religion bei Türkeistämmigen (vgl. Diehl, C. & Koenig, M.: *Religiosität türkischer Migranten im Generationenverlauf: ein Befund und einige Erklärungsversuche*. In: *Zeitschrift für Soziologie*, 38, 4 (2009), S. 300–319).

Dieses durchweg sehr leserlich gehaltene Buch ist eine wichtige und höchst empfehlenswerte Quelle für die Familiensoziologie, Integrationsforschung, kulturvergleichende Psychologie sowie für die Transnationalismusforschung und füllt eine wichtige Lücke.

Prof. Dr. Haci-Halil Uslucan

Universität Duisburg-Essen/Fakultät für Geisteswissenschaften;
Wissenschaftlicher Leiter des Zentrums für Türkeistudien
und Integrationsforschung
uslucan@zfti.de



Arbeitsgemeinschaft für Evangelische Erwachsenenbildung in Bayern e. V. (Hrsg.)
Monika Bauer, Jens Colditz

Die Weisheit baut ihr Haus – Leben und Religion im Älterwerden Programm für Dialoge

€ 10,00, 124 S., Nürnberg 2015
bestellung@afg-elkb.de

Vor einigen Jahren entstand bei einer Konsultation der Evangelischen Arbeitsgemeinschaft für Altenarbeit in der EKD (EAFa) die Idee eines „Glaubenskurses der anderen Art“, der die Themen des Älterwerdens aufgreifen und ins Gespräch bringen soll. Die Umsetzung dieses Projektes wurde von Monika Bauer, der ehemaligen Vorsitzenden der EAFa, und von Jens Colditz, dem Landeskirchlichen Beauftragten für Erwachsenenbildung der Evangelisch-Lutherischen Kirche in Bayern, mit großer Leidenschaft und Sorgfalt vorangetrieben. Nun ist dieser Kurs unter dem Titel „Die Weisheit baut ihr Haus – Leben und Religion im Älterwerden“ erschienen. Er wird herausgegeben von der Arbeitsgemeinschaft für Evangelische Erwachsenenbildung in Bayern e. V., in Kooperation mit dem Amt für Gemeindedienst und der EAFa. Er soll ein „Programm für Dialoge“ sein, so ist es auf dem Cover zu lesen. Zwölf Themen werden entfaltet, die im Älterwerden und Altsein eine Rolle spielen. Über diese nachzudenken und in den Dialog zu treten, dazu möchte diese Arbeitshilfe verhelfen. Nur einige der Themenfelder seien genannt: Entpflichtet – wofür?; Weise werden; Meine Geschichte mit Gott; Fragment-Mensch; Was wird sein?; Weißt du, wo der Himmel ist? Jedem Thema sind im Inhaltsverzeichnis Schlüsselworte zugeordnet.

Mit viel Vorfreude nahm ich das Heft zur Hand und sah mir die Kurse genauer an. Schnell wurde klar, dass ich in einem Schatz blätterte. Ich hatte eine Fundgrube geöffnet: Auf über einhundert Seiten haben die Autoren unzählige literarische Texte, Fachbeiträge, Sprüche, Bibeltexte und Lieder, aber auch Kunstabbildungen zusammengetragen. Alles

mit genauesten Quellenangaben versehen. Was für eine Fülle, was für eine Arbeit, welche eine Mühe und Sorgfalt, aber auch Leidenschaft muss da drin stecken! Dafür ein Dank an die Autorin und den Autor!

Allerdings wurde ich auch bald stutzig und nach 124 Seiten war ich sogar ein wenig ratlos und irritiert: Zwischen den vielen Materialien gibt es in jedem Kapitel einen kleinen Abschnitt mit einigen Fragen, über die man ‚in Dialog‘ treten kann und die als methodische Anregung funktionieren sollen. Diese Fragen aber stehen in keinem unmittelbaren Zusammenhang zu der reichen Materialsammlung, sondern sind allgemein gehalten. Vergeblich sucht man auch an anderen Stellen der Arbeitshilfe nach Pädagogik, Methodik, Didaktik. Dass das Ganze ein Kurs darstellt, aus dessen zwölf Kapiteln man sieben Kapitel für eine Veranstaltungsreihe herausuchen kann, das fällt einem nicht gleich ins Auge. Erst muss man die einzelnen, sehr undeutlichen Hinweise herausfiltern, denn selbst die Einführung besteht fast nur aus Zitaten und (Fach-)Texten. Lediglich ein einziges Arbeitsblatt gibt es – einen Stimmentzettel, um ankreuzen zu können, welches Thema man sich wünscht ... Wenn sich potentielle Anbieter/innen fragen, wie man aus der Materialfülle eine Veranstaltungsreihe mit einzelnen Veranstaltungen kreieren kann, was also deren Ziele sein könnten, worauf methodisch besonders zu achten ist u.ä., so bietet ihnen die Arbeitshilfe keine konzeptionelle Orientierung.

Vielleicht aber, so frage ich mich, ist genau diese Lücke auch gewollt, weil der Kurs doch „partizipativ“ und „dialogisch“ sein möchte? Man erwartet zwar etwas anderes, weil der Kurs aus der Erwachsenenbildung kommt, doch hier wird einfach auf die Kreativität und pädagogische Professionalität derjenigen gebaut, die einen solchen Kurs in Kirchengemeinden oder Einrichtungen durchführen wollen, die Ältere in Dialog bringen möchten und denen nur noch ein Materialfundus fehlt. – Indes, schließen sich Partizipation und Pädagogik aus? Und wieder bin ich hin- und hergeworfen: Was man auf jeden Fall hat: eine Fülle wichtiger Texte! Zugleich: So schön und hilfreich die Textzusammenstellung ist, so einseitig sind die Impulse für ein Kursprogramm, das doch eigentlich von verschiedenen Zugängen lebt.

Petra Müller

Referentin der Fachstelle Alter der Nordkirche
petra.mueller@senioren.nordkirche.de



Michaela Möllers

Werte und Bürgerschaftliches Engagement – Perspektiven für Familie und Religion

Eine vergleichende Studie zu familiären und religiösen Werten sozial engagierter Bürger in der Bundesrepublik Deutschland und Tschechien

€ 76,95, 454 S., Frankfurt a.M. u.a.
2013, Peter Lang
ISBN 978-3-631-62853-9

Das Bürgerschaftliche Engagement ist in den letzten Jahren nicht nur ins Blickfeld der Öffentlichkeit, sondern auch in das der Forschung gerückt. Passend zu dieser Entwicklung erschien die Studie von Michaela Möllers, die sich unter einer vergleichenden Perspektive der Frage nach den familiären und religiösen Werten sozial engagierter Bürger in Deutschland und in Tschechien widmet. Die Studie richtet das Augenmerk auf die Untersuchung der Bedeutung und des Potentials des Bürgerschaftlichen Engagements für das einzelne Individuum und für seine Lebensführung, ferner auf sein Potential für die Entwicklungen der Gesellschaft oder des Staates. Die Autorin fokussiert die Werte und Werthaltungen der sich engagierenden Menschen und konzentriert sich insbesondere auf familiäre und religiöse Werte. Dabei wird das Bürgerschaftliche Engagement als Begründungsmoment für christlich-abendländische Werte wie z.B. Solidarität, Gemeinsinn und Nächstenliebe betrachtet (vgl. S. 3). Möllers möchte herausfinden, ob und in welchem Maß das Bürgerschaftliche Engagement als ein „wertevermittelndes und erhaltendes Instrument“ (S. 5) fungieren kann. Im Rahmen der quantitativen Untersuchung wurden 435 Menschen befragt. Die gewonnenen Daten werden im Vergleich zu den Daten von World Values Survey und European Social Survey analysiert.

Zu Beginn der Arbeit werden theoretische Grundlagen zum Thema Werte (Kap. 2), Wertewandel (Kap. 3), familiäre und religiöse Werte (Kap. 4) und abschließend zum Zusammenhang zwischen den Werten und dem Bürgerschaftlichen Engagement (Kap. 5) herausgearbeitet. Anschließend werden Forschungsfragen formuliert und die Forschungsmethode begründet (Kap. 6 und 7), die Gesamtstichprobe charakterisiert (Kap. 8) sowie die Ergebnisse der Studien vorgestellt und diskutiert (Kap. 9 und Kap. 10). Im Buch wird versucht, das Thema des Bürgerschaftlichen Engagements und seine Auswirkung auf sich engagierende Individuen so breit wie möglich zu behandeln. Manche Aspekte werden dabei notgedrungen nur verkürzt dargestellt (wie z.B. „Geschlechterrollen und Familienformen im Wandel der Zeit“ (Kap. 4.2.2)). Im letzten Schritt der Studie wird eine vergleichende Perspektive eingenommen. Bei der Auswertung der Ergebnisse werden die Interrelationen zwischen den Werten und den soziodemografischen Merkmalen der Befragten in Betracht gezogen, um eine mögliche Fehlinterpretation der Ergebnisse der Studie zu vermeiden. In den Schlussbetrachtungen kommt die Autorin zu dem Hauptergebnis (Kap. 11), dass sozial engagierte Bürger kulturübergreifend über ähnliche Wertesysteme verfügen, die sie von der Allgemeinbevölkerung nachweislich unterscheiden. Die sozial engagierten Bürger beider Länder zeichnen sich durch Werte wie Toleranz, Solidarität, aber auch durch kritische Einstellungen gegenüber den existierenden Normen sowie durch Offenheit gegenüber dem Neuen

aus. Bürgerschaftliches Engagement erweist sich zudem als Möglichkeit und Antrieb, über eigene individuelle Werte und Haltungen zu reflektieren. Vor allem ist das bürgerschaftliche Engagement mit einer Aufwertung der persönlichen Religiosität verbunden.

Die Autorin gibt einen breiten Überblick über internationale Forschungslinien und Forschungsergebnisse zum Thema „Wertewandel“ und zur Verknüpfung zwischen Werten und dem Bürgerschaftlichen Engagement. Im Buch werden kategoriale Unterschiede der Ansätze anhand zahlreicher Abbildungen und Tabellen veranschaulicht (vgl. S. 375–378, 407–417). Es wird der religiöse Wandel in den alten und neuen Bundesländern, in der Tschechoslowakei bzw. Tschechien aufgezeigt und die wichtigsten Unterschiede hinsichtlich der religiösen Werte der jeweiligen Bevölkerungen anhand der internationalen Studien dargelegt. Besondere Beachtung wird den Erziehungszielen bürgerschaftlich engagierter Menschen gewidmet. Dabei werden Erziehungsziele von Möllers als Indikator des Wertewandels behandelt, doch unklar bleibt, wie dies genau empirisch erfasst werden kann, denn im beigefügten Fragebogen sind diesbezügliche Fragen nicht eindeutig identifizierbar.

Zwar geht die Autorin in ihrer Arbeit einer beachtlichen Anzahl von Hypothesen nach (H1 bis H23; vgl. S. 224ff. 260ff.), doch bei einigen Hypothesen sind Überschneidungen festzustellen. So wird in der Hypothese sechs (H6) angenommen, dass das freiwillige Engagement mit der Präferenz der Erziehung zum Glauben einhergeht, und die nächste Hypothese (H7) beinhaltet die Aussage, dass bürgerschaftlich engagierte über eine stärker ausgeprägte Kirchenbindung im Vergleich zur Gesamtbevölkerung verfügen, was wiederum einen direkten Einfluss auf die bevorzugte Erziehung zum Glauben haben soll (vgl. dazu 247ff.).

Im Kapitel 11 „Schlussbetrachtungen“ argumentiert die Autorin teilweise zu einseitig; manche Aussagen scheinen sich nicht unmittelbar aus ihrer Studie zu ergeben. Etwa beklagt Möllers den Werteverfall und die Rekrutierungsversuche der Vertreter des „islamistischen Fanatismus“ (S. 336) und vermutet, diese hätten Erfolg, weil den „Menschen einfach der Glaube an die christliche Religion und an christlich-abendländische Wertvorstellungen abhanden kam, (...) weil sie diese im Alltag nicht mehr zu erkennen vermochten“ (ebd.). Wenn die Autorin zum Schluss von „kulturübergreifenden Mustern bei den bürgerschaftlich Engagierten“ (vgl. S. 289) schreibt, so meint sie lediglich „christlich-abendländische Werte“ (vgl. S. 335); andere Kulturen werden bei diesen Mustern nicht berücksichtigt.

Die Arbeit basiert auf einer Reihe von empirischen Studien (vgl. S. 176ff.), die eine besondere Rolle des bürgerschaftlichen Engagements bei der Herausbildung und dem Erhalt von Werten herausstellen. Sie bestätigt und vertieft vorhandene Ergebnisse unterschiedlicher internationaler Studien. Innovativ ist: Bereits vorhandene Erkenntnisse werden durch eine differenzierte Sichtweise auf die Familienwerte, persönliche Religiosität, traditionelle Kirchlichkeit von bürgerschaftlich engagierten Menschen ergänzt. Und neu ist auch, dass die Werte von bürgerschaftlich engagierten Erwachsenen explizit untersucht werden. Die Studie stellt folglich insgesamt eine wertvolle Ergänzung zu den bereits vorhandenen Untersuchungen dar, die sich überwiegend auf die Werte sozial engagierter Jugendlicher konzentriert haben.

Dr. Tetyana Kloubert

Lehrstuhl für Pädagogik mit Schwerpunkt Erwachsenen- und Weiterbildung, Universität Augsburg
tetyana.kloubert@phil.uni-augsburg.de



Horst Siebert

Erwachsene – lernfähig aber unbelehrbar?

Was der Konstruktivismus für die politische Bildung leistet

€ 19,80, 160 S., Schwalbach/Ts. 2015

Wochenschau Verlag

ISBN: 978-3-7344-0012-4

Horst Siebert, einer der bekanntesten Erwachsenenbildner Deutschlands und seit Jahrzehnten mit einer „konstruktivistischen Erwachsenenbildung“ verbunden, legt in seinem Buch eine Synopse von konstruktivistischer Erkenntnistheorie bzw. Didaktik und politischer Bildung vor. Der Anspruch geht freilich weiter, insofern sowohl das Vorwort von Klaus-Peter Huffer als auch Sieberts Text weniger eine *Synopse* als vielmehr eine *Synthese* andeuten.

Welches systematische Problem steht im Hintergrund? Der Konstruktivismus als Erkenntnistheorie, der zur Untermauerung seiner Thesen gern interdisziplinäre Brückenschläge vollzieht (bspw. zur Neurobiologie), ist eine trotz aller sozialen Relativierungen der ursprünglichen radikalen Version eine *subjektivistische* Epistemologie: Durch die starke Betonung der Konstruiertheit von Erkenntnis geht er nicht davon aus, dass subjektive Perspektiven an so etwas wie einer objektiven Wahrheit gemessen werden können. Die politische Bildung hat demgegenüber einen häufig aus der Tradition der Kritischen Theorie stammenden Aufklärungsbegriff im Repertoire: Wer aber ‚aufklären‘ will, der will nicht über lediglich andere (relative) Perspektiven informieren, sondern über eine bestimmte gesellschaftliche *Wirklichkeit*. Zum Beispiel über eine, die im Sinne von mehr Gleichheit oder Gerechtigkeit zu verändern ist. Wenn also bspw. die Philosophin Gerl-Falkovitz davon spricht, „aus den wirklichkeitsabwehrenden Tabus des Konstruktivismus in die Welt der Wirklichkeit zurückzukehren“, dann ist hier das ganze Spannungsfeld zwischen Konstruktion (von Erkenntnis) und Wirklichkeit aufgerufen.

Zu der angedeuteten Begegnung kommt es dann aber ausdrücklich erst in den letzten Kapiteln des Buches, nachdem die anderen Teile grundlagentheoretische Annahmen des Konstruktivismus, der Hirnforschung, Lerntheorien und

Fragen der Didaktik und Methodik rekapituliert haben. Diese ersten Kapitel sind also sehr interessant, aber sie tragen wenig bei zu dem angesprochenen Problemaufriss.

Für Novizen der Erwachsenenbildung und interessierte Praktiker, die sich (neu) einen Überblick über Grundlagen des Lernens im Erwachsenenalter oder über Methoden der (insbesondere politischen) Bildung Erwachsener verschaffen wollen, ist das Buch eine Fundgrube interessanter Gedanken, Anekdoten, Querverweise und auch aktueller Bezüge (Beispiel: Die Sicht auf den Islam als Thema politischer Sensibilisierung). Siebert lässt in vielen direkten Zitaten auch Vertreter anderer Wissenschaften zu Wort kommen; es entsteht ein buntes Mosaik verschiedener Assoziationen zum Themenfeld.

Im Fazit bleibt dieses Buch eines Veterans der deutschen Erwachsenenbildung dennoch Synopse und nicht Synthese: Denn die Frage, wie normative Horizonte der politischen Bildung, die Siebert immer wieder beschwört (Toleranz, soziale und ökologische Verantwortung, Mitmenschlichkeit, Demokratiefähigkeit usw.) mit einem Paradigma versöhnt werden sollen, das grundsätzlich von der eigenständigen, sozial vermittelten Konstruktion von ‚Wirklichkeiten‘ ausgeht, wird zwar aufgeworfen, bleibt aber letztlich unbeantwortet. So verstandene Wirklichkeiten *können* im konstruktivistischen Denken (psychologisch) nicht korrigiert werden (sondern nur „perturbiert“, vgl. Dekonstruktion/Rekonstruktion) oder *wollen* (erkenntnistheoretisch) nicht korrigiert werden (weil die eigene Wirklichkeitssicht auch nur *eine* nützliche („viable“) Konstruktion ist).

Funktionieren kann der konfliktuöse Ekklektizismus verschiedenster Theorien scheinbar nur dann, wenn man annimmt, dass das jeweils Viable auch das sozial Verträgliche ist („Viabilität zweiter Ordnung“, S. 24) und dass es Menschen in ihren eigenen Wirklichkeitskonstruktionen darum auch immer irgendwie zu tun ist.

Dafür braucht man eine eigene Standortgebundenheit, die sich nicht aristotelischer Logik oder einem rationalistischen Problembewusstsein verpflichtet fühlt, sondern die querdenkt: Das ist die – nicht zufällig mit dem Buddhismus sympathisierende (S. 20, 26) – Stärke und Schwäche dieses Buches in Einem.

Dr. Daniel Straß

Wissenschaftlicher Mitarbeiter (Pädagogik)

Internationale Hochschule Liebenzell



Peter Finke

Citizen Science. Das unterschätzte Wissen der Laien.

€ 19,95, 240 S., München 2014

oekom verlag

ISBN 978-3-8658-1466-1

Der Autor, ein bekannter wissenssoziologischer Kritiker des gegenwärtigen Wissenschaftssystems, legt hiermit die erste deutschsprachige Einführung zur Bedeutung von „Citizen Science“ in der Wissensgesellschaft vor. Systematisch vorgestellt wird, in welcher Breite Nicht-Wissenschaftler/innen öffentlich oder beruflich Wissen tradieren und generieren. Der Autor weiß, dass der Begriff „Citizen Science“ im deutschen Sprachraum nicht unmittelbar einleuchtet, seine Übersetzung als „Bürgerwissenschaft“ unbefriedigend bleibt und bereits angloamerikanisch determiniert ist. Insbesondere in den USA hat der Begriff Konjunktur und ist dort schon in den Varianten „Citizen Science light“ und „Citizen Science proper“ Teil von wirkmächtigen gesellschaftlichen Deutungskämpfen und Interessen. In der ersten Variante zum Beispiel werden Laien in Forschungsprozessen mehr und mehr als kostengünstige Datenlieferanten angesehen, etwa für standardisierte Beobachtungen in der Tierwelt, für Konsumverhalten, Alltagsgewohnheiten – Tendenz steigend. Hingegen wendet sich P. Finke gegen einen Wissenschaftsbetrieb, in dem ausschließlich Expertentum, Exzellenz und selbstreferenzielle Paradigmen dominieren und plädiert für „Citizen Science proper“, wodurch eben die Integration des Laienwissens in den Wissenschaftsbetrieb sowie die Öffnung des Wissenschaftsbetriebs für die Erkenntnisinteressen und basalen Forschungsmethoden der Laien gefördert wird. Er knüpft damit an aufklärerische Traditionsbestände an und will die demokratieförderliche Funktion von Wissenschaft stärken. Citizen Science in diesem Sinne ist, wie der Autor an vielfältigen Beispielen belegt, in allen Wissensbereichen vertreten, besonders in den Natur- und Kulturwissenschaften.

Aus erwachsenenpädagogischer Sicht lohnt sich die Lektüre, wenn man sich fragt, wie die organisierte Erwachsenenbildung künftig zu lebensnahem, handlungsbezogenem und innovativem Wissen kommen wird. Welche Rolle spielt der akademische Betrieb heute bei der Generierung von Themen, Projekten und Programmangeboten tatsächlich? Und was ist mit dem vielfältigen bürgerschaftlichen Engagement, das im Sinne des Autors angesichts konkreter Problemstellungen systematisch Lösungen ausprobiert, das generiertes Wissen gezielt demokratisierend einsetzt und auch die eigene Vorgehensweise kommunikationsmethodisch versiert reflektiert und

weiterentwickelt? Warum nehmen Institutionen der Erwachsenenbildung ein derart forschendes Lernen, einen derart selbstorganisierten und selbstbestimmten Umgang mit Wissen kaum auf? Warum sind jene Herausforderungen für die Protagonisten von nachhaltigen zivilgesellschaftlichen Bewegungen nicht viel breiter in organisierte Lernangebote übersetzt?

Das Buch ist also eine Würdigung der Forschungsleistungen von Laien, die insbesondere für eine basisbezogene Wissenschaft stehen. Zwar sind diese Forschungen nicht bestimmt von einer besonders komplexen Methodik, detaillierten Datenerhebungen und einem differenzierten Begriffsapparat, doch sie gehen von prägenden Erfahrung aus, arbeiten dabei bewusst mit Vorurteilen, und entwickeln Begriffe, die Phänomene prägnant, lebensnah und problemorientiert begreifen lassen. P. Finke führt dafür in naturwissenschaftlichen, insbesondere in ökologischen Bereichen, aber auch im kulturwissenschaftlichen, insbesondere in regionalgeschichtlichen Bereichen viele markante Aufgabenstellungen, Initiativen und Ergebnisse an. Zudem zeigt er etwa angesichts einer bürgernahen Stadt- und Raumentwicklung deren lange historische Tradition. Eine postmoderne Wissensgesellschaft ist für P. Finke nicht zu denken ohne eine organisierte Förderung der wissensbezogenen Leistungen von Laien. Unter partizipativen, demokratisierenden und auf mehr Bildungsgerechtigkeit abzielenden Gesichtspunkten ist hier vor allem Erwachsenenbildung neu gefragt (etwa in der Tradition der im 19. Jahrhundert weit verbreiteten Heimatvereine und naturwissenschaftlichen Gesellschaften).

P. Finke trägt vor allem die damit verbundenen wissenschaftspolitischen Herausforderungen engagiert und pointiert vor und fragt kritisch, wie demokratisch sich die ausdifferenzierte Wissensgesellschaft tatsächlich entwickelt. Dies ist besonders für die Erwachsenenbildung weiterführend, doch hat in der Argumentation und Darstellung auch Schwächen zur Folge. Etwa bleibt das Rationalitätspostulat von Wissenschaft weitgehend unhinterfragt und teilweise merkt man dem Buch an, dass es auch in popularisierender Absicht, als Programmschrift zur Etablierung der Citizen Science in Deutschland, verfasst wurde.

Im Fazit jedoch bleibt das Buch eine klar strukturierte Einführung in eine neue bildungspolitische Perspektive (mit Tradition), die vor allem die Erwachsenenbildung daran erinnert, die Reflexionsformen und den kreativen Wissenumgang von professionellen Akteuren und Teilnehmenden stärker zum Ausgangspunkt von Angebotsplanungen und Organisationsentwicklungen zu nehmen.

Klaus Heuer

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung
Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V. Bonn
heuer@die-bonn.de



Ekkehard Nuisl, Henning Nuisl
(Hrsg.)

Bildung im Raum

€ 18,00, 184 S., Baltmannsweiler 2015
Schneider Verlag Hohengehren GmbH
ISBN: 978-3-8340-1460-3

Der von Ekkehard und Henning Nuisl herausgegebene Sammelband mit dem Titel *Bildung im Raum* erschien 2015 im Schneider Verlag Hohengehren und umfasst 184 Seiten. Das verwandtschaftliche Verhältnis der Herausgeber steht nicht nur exemplarisch Pate für die zwei von ihnen vertretenen disziplinären Perspektiven – Bildungswissenschaft (Erwachsenenbildung) und Raumwissenschaft (Angewandte Geografie) –, die die Eckpfeiler der Veröffentlichung markieren, sondern auch für die Unternehmung, eine diskursive Begegnung zwischen bildungs- und raumtheoretischen Fragestellungen in einem durchaus „familienähnlichen“ Kontext stattfinden zu lassen. Für dieses Vorhaben wurden neun Beiträge (inkl. Einleitung) von insgesamt 15 Autorinnen und Autoren in enger und weiterer Entfernung versammelt, deren zentrale Aufgabe darin besteht, so die Herausgeber in der Einleitung, „Blickwinkel und Facetten des Themas aufzufächern sowie vorzustellen, welche Akzente dazu in den beiden Disziplinen (...) gesetzt werden“ (S. 8). Die jeweiligen Akzentsetzungen werden im Folgenden cursorisch zusammengetragen, um eine abschließende Deutung formulieren zu können.

Die Eingangsbeiträge von *Katrin Kraus* und *Rolf Arnold* befassen sich mit der Planung und Gestaltung von pädagogischen Räumen. Damit Lernen an einem Ort realisiert werden kann, so *Kraus* in ihrem Fazit, muss dieser von den „Lehrenden und Lernenden als solcher angeeignet werden“ (S. 30). *Arnold* betont in seinen Überlegungen zum „Redesign von Bildungsräumen“ (S. 40) unter anderem, dass sie „Möglichkeiten zur Selbstbildung“ (S. 45) anbieten müssen. *Maïke Bühner* befasst sich in ihrem Beitrag mit dem Zusammenhang von raumbezogener Bildungsarbeit und Stadtentwicklung und interessiert sich dafür, welche „Möglichkeiten und Grenzen (...) sich aus dem ursprünglich bildungswissenschaftlichen Konzept der Bildungslandschaften für die Entwicklung einzelner Stadtteile bzw. Quartiere ergeben“ (S. 50). Die Institutionalisierung von Bildungslandschaften, so die Autorin, gelingt letztlich nur, „wenn die Fragen der langfristigen Finanzierung und der Bildung personenbezogener Strukturen gelöst werden“ (S. 69). In seinem stark strukturierten Beitrag widmet sich *Ulrich Klemm* der Erwachsenenbildung im ländlichen Raum und zeichnet in einer Rückschau bedeutsame Ereignisse der jüngeren Vergangenheit nach. Er endet mit der Feststellung, dass der „ländliche Raum von der institutionalisierten Erwachsenenbildung noch immer nur marginal als

Theorie- und Praxisfeld wahrgenommen“ (S. 94) wird. *Nicole Hoffmann* und *Ewelina Mania* rücken in ihrer Sekundäranalyse die Frage in den Vordergrund, wie Bürger/innen die „(stadtteilbezogene) Versorgungslage“ (S. 109) von Bildungsangeboten in einem Berliner Quartier wahrnehmen. Dort zeigte sich, „dass die Erwachsenen- und Weiterbildung (...) nur teilweise als Bestandteil öffentlicher Daseinsvorsorge wahrgenommen wird“ (S. 114). Mit Überlegungen zur lokalen (Weiter-)Bildungsberichterstattung schließt *Michael Schemmanns* Beitrag an. Er konstatiert, dass durch Monitoring eine „Grundlage zur Orientierung und Gestaltung (eines) (...) spezifischen Angebotes im lokalen Raum“ (S. 133) gegeben sei. *Sandra Huning* lenkt indes ihren Blick darauf, welche „geschlechtsspezifischen Ungleichheiten im Bildungssystem zu beobachten sind“ (S. 138). Dabei stellt sie fest, dass diesbezüglich eine nach „Kosteneffizienz-Kriterien gestaltet(e) (Bildungsinfrastruktur)“ (S. 155) nicht dem Anspruch gerecht wird, Geschlechterverhältnisse vollends in den Blick zu nehmen. Im englischsprachigen Schlussbeitrag des Bandes beschäftigt sich *Paolo Federighi* (unter Mitarbeit von *Andrea Bernet-Bürkle*, *Gianni Biagi*, *Steven Fletcher* und *Francesca Torlone*) mit dem Thema „Youth policies and institutional learning among regions“ (S. 161) und zeichnet nach, dass in diesem Feld „major challenges“ (S. 178) bevorstehen, die produktiv aufgegriffen werden könnten, wenn „policies and research“ (ebd.) in der Lage sind, zusammenzuarbeiten.

Nach der Lektüre entsteht der Eindruck, Kontaktflächen zwischen Raum- und Bildungswissenschaft zwar erhellt bekommen zu haben, gleichwohl stellt sich die Frage, ob nicht eine stärkere Konturierung der angesprochenen Akzente für eine deutlichere Ausrichtung des Bandes zielführender gewesen wäre. Im Buchtitel und im Inhaltsverzeichnis wird auf mögliche Akzentsetzungen oder Schwerpunktbildungen verzichtet, wodurch der kompilatorische Charakter der versammelten Beiträge verstärkt wird. In diesem Sinne lässt sich der von den Herausgebern explizit angeführte Hinweis, dass „(f)ür die künftige Zusammenarbeit von Bildungs- und Raumwissenschaft sich daraus der ‚Auftrag‘ (ergibt), beide Perspektiven (noch) systematisch(er) miteinander abzugleichen (als es im vorliegenden Band möglich ist)“ (S. 8), als Signal verstehen, dass die Exploration möglicher Schnittstellen von „Bildung“ und „Raum“ Vorrang genießt und nicht deren systematische Konturierung und Thematisierung. Die diesbezüglich abgesteckten Schnittstellen dürften auch für fortgeschrittene Leser/innen von Belang sein. Insgesamt offeriert der Band Einsteiger/inne/n fruchtbare Perspektiven und bringt bildungs- und raumtheoretische Fragestellungen zum Vorschein, für deren Weiterverfolgung durchaus Voraussetzungen dargelegt wurden.

Malte Ebner von Eschenbach

Wiss. Mitarbeiter Humanwissenschaftliche Fakultät
Professur Erwachsenenbildung, Weiterbildung und
Medienpädagogik
Universität Potsdam

» Veranstaltungstipps

Termin/ Veranstaltungsort	Veranstaltung	Kontakt & Information
14.–22.11.2015	Global Education Week Make Equality Real! – Vielfalt leben, Gleichheit herstellen!	
	Die europaweite Woche hat zum Ziel, die Themen des Globalen Lernens in Bildungseinrichtungen, Institutionen und der Öffentlichkeit bekannter zu machen. Unter dem diesjährigen Motto „Make Equality Real! – Vielfalt leben, Gleichheit herstellen!“ sollen schwerpunktmäßig die Themen Chancengleichheit, Nichtdiskriminierung und Geschlechtergleichstellung behandelt werden.	World University Service, Deutsches Komitee e.V. Informationsstelle Bildungsauftrag Nord-Süd Tel.: 0611 94 46 170 www.globaleducationweek.de
16.11.2015 Linz	Europäische ShareIT-Tagung. „Caring about Sharing Your Professional Experience?“	
	Eine Einladung an alle in der Erwachsenenbildung Tätigen, die sich über den Nutzen arbeitsplatzorientierter Methoden der Aus- und Weiterbildung austauschen und diskutieren möchten. Der Fokus liegt dabei auf dem Bereich der Alphabetisierung und Basisbildung. Die Tagung wird im Rahmen des europäischen Projekts ShareIT umgesetzt, das sich mit dem Sammeln, Testen, Evaluieren und Transferieren dieser Methoden beschäftigt.	http://inspirethinking.wix.com/shareit-conference
18.–22.11. 2015 Düsseldorf	„Europäische Bürger bilden – kreativ, innovativ, inklusiv“. 20. Bundeskongress des EBB-AEDE	
	Dieser Kongress bietet die Gelegenheit, Fragen und Antwortversuche mit Blick auf Wirtschaft und Gesellschaft und den demografischen Wandel zu diskutieren und neue Netzwerke und Projekte zu entwickeln, die eine europäische Bildung für alle ermöglichen. Angesichts der aktuellen Herausforderungen wird außerdem die Frage nach der Rolle der Religionen und Weltanschauungen in Europa aufgegriffen und diskutiert.	Europäischer Bund für Bildung und Wissenschaft Sektion Deutschland der Association Européenne des Enseignants e.V. http://ebb-aede.eu
24.–25.11.2015 Tutzing	Fachtagung „Armut und Reichtum in der Demokratie: Wie wollen wir zusammen leben?“	
	Die Tagung soll eine inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Thema ermöglichen, ausgeweitet auf die Frage: Wer partizipiert wie am kulturellen, sozialen, politischen, wirtschaftlichen Leben – und wer nicht? Es geht dabei um das Auseinanderdriften der Gesellschaft und um die Frage, was die Gesellschaft eigentlich zusammenhält. Und es geht selbstverständlich wie immer darum, welche Rolle und Aufgabe die politische Bildung in diesem thematischen Zusammenhang hat oder haben soll.	Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten e.V. Boris Brokmeier Tel.: 030 400 401 15 www.adb.de/content/fachtagung-armut-und-reichtum-der-demokratie-wie-wollen-wir-zusammen-leben
25.–26.11. 2015 Berlin	BAGSO-Jahrestagung zum Thema „Älterwerden in ländlichen Räumen“	
	Neben Impulsreferaten und einer Podiumsdiskussion wird es voraussichtlich vier moderierte Arbeitsgruppen geben, die das Älterwerden im ländlichen Raum unter verschiedenen Teilaspekten näher betrachten, darunter Wohnen, Nahversorgung, haushaltsbezogene Dienstleistungen und gesundheitliche Prävention, medizinische und pflegerische Versorgung sowie soziale Teilhabe. Mobilität und technische Lösungen sollen als Querschnittsthemen behandelt werden.	BAGSO Bonngasse 10, 53111 Bonn E-Mail: wittig@bagso.de www.bagso.de/veranstaltungen.html

26.–27.11.2015 Berlin	Konferenz „Formate des Politischen. Medien und Politik im Wandel“	
	Die Konferenz widmet sich der Frage, wie sich politische Kommunikation im Zeichen von Digitalisierung, Internationalisierung der Politik und demografischen Entwicklungen verändert. Dabei soll der Wandel von journalistischen Darstellungsformen ebenso diskutiert werden wie die Veränderungen von politischen Diskussions- und Entscheidungsprozessen.	Bundeszentrale für politische Bildung Deutschlandradio, Hauptstadtstudio Schiffbauerdamm 40, 10117 Berlin www.bpb.de/veranstaltungen/format/kongress-tagung/210016/formate-des-politischen-medien-und-politik-im-wandel
01.12.2015 Berlin	Konferenz Familienpolitik weiter denken – wirksame Leistungen für die geforderte Generation	
	Das System der Familienleistungen bleibt vor dem Hintergrund der veränderten Bedarfe und Einstellungen der jungen Eltern auf dem Prüfstand. In der Konferenz sollen geprüft werden, welche Schlussfolgerungen für die „geforderte Generation“ entwickelt werden können, für eine neue Vereinbarkeit für Mütter und Väter, für eine nachhaltige individuelle Existenzsicherung und für ein Familienleistungssystem auf der Höhe der Zeit.	Bundesamt für Familie und zivilgesellschaftliche Aufgaben Tel.: 0221 3673-4117 E-Mail: veranstaltung@bafza.bund.de http://bmfsfj-veranstaltungen.bafza.de/familienpolitik-weiter-denken/start.html
02.–05.12.2015 Berlin	ONLINE EDUCA BERLIN (21th International Conference on Technology Supported Learning & Training)	
	Die weltweit größte E-Learning-Konferenz für Organisationen, den Bildungsbereich und den öffentlichen Sektor. Die jährlich stattfindende Veranstaltung zu technologisch gestützter Aus- und Weiterbildung bietet Experten, bereits erfahrenen Anwendern und E-Learning-Einsteigern aus aller Welt ein Forum.	www.online-educa.com/
04.–05.12.2015 Wien	Konferenz: Bildungsberatung 50+	
	Die 4. Fachkonferenz der Bildungsberatung in Wien steht unter dem Titel „Bildungsberatung 50+ – Wieso reden wir überhaupt darüber?“. Wieso ist „50+“ in aller Munde? Was bedeutet das für die Bildungsberatung? Welche Ansätze und Konzepte gibt es dazu? Was können wir daraus für unsere Beratungspraxis ableiten?	www.bildungsberatung-wien.at
07.–08.12.2015 Bonn	DIE-Forum Weiterbildung: Informelles Lernen – Validierung und Erträge	
	Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) lädt bereits zum 18. Mal zum „DIE-Forum Weiterbildung“ ein. Thema der diesjährigen Veranstaltung ist „Informelles Lernen – Validierung und Erträge“. Sie beschäftigt sich mit zwei aktuellen Entwicklungen: der Modellierung von Lernprozessen und der Sichtbarmachung von Lernergebnissen.	www.die-bonn.de/institut/die-forum/2015/default.aspx
10.–11.12.2015 Hofgeismar	„Berufliche Autonomie und Identität im Spiegel des Generationenwechsels“	
	Dass Erwerbstätige im Verlauf ihrer Biographie berufliche Identität und Autonomie erreichen, galt der kritischen Pädagogik zumindest bis in die 1970er Jahre als Ziel beruflicher Sozialisation. Ist dies angesichts des raschen Wandels an immer neu zugeschnittenen Arbeitsplätzen, auf „modernisierten“ Arbeitsmärkten noch realistisch? Welche Bedeutung haben diese Fragen für die Gestaltung beruflicher Bildungsprozesse einerseits und für die jungen Menschen, die erwerbstätig werden wollen, andererseits?	DEAE-Projektgruppe „Diskontinuierliche Erwerbsbiographien“ in Kooperation mit dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung, Leibnitz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V. 60€ Tagungsgebühr Anmeldung: Fax: 0231589691-29 oder klein@bbbklein.de
23.01.2016 Mannheim	Fachtag „Ich bin dabei“ – Impulse aus einer charismenorientierten Bildungsarbeit	
	Wie können Menschen unterstützt werden, ihre Charismen zu entdecken und für ihr Engagement in (kirchlichen) Einrichtungen und Gemeinden fruchtbar zu machen? Und was könnte Charismenorientierung für kirchliche Bildungsarbeit und die, die sie verantworten, an Chancen bereithalten? Eingeladen sind haupt- und ehrenamtliche Multiplikatorinnen und Multiplikatoren/Verantwortliche der kirchlichen Erwachsenenbildung, die mit Ehrenamtlichen arbeiten (wollen).	Veranstalter: Kommission Engagement und Bildung der KEB Deutschland www.keb-deutschland.de/kbestatistik00.html

26.–28.01.2016 Karlsruhe	Messe: Learntec	
	Die „Learntec“ ist eine internationale Messe für professionelle Bildung, Lernen und IT. Sie richtet sich an Erwachsenenbildner/innen, Personal-leiter/innen und Entscheidungsträger/innen aus Wirtschaft, Wissenschaft und Politik. Zusätzlich zur Messe findet ein internationaler Kongress statt, der in Form von Vorträgen zukunftsorientierte Fragen und Ent-wicklungstrends diskutiert.	www.learntec.de
16.–20.02.2015 Köln	didacta 2016	
	Als Europas größte und wichtigste Bildungsmesse bietet die didacta den Überblick über Angebot, Trends und aktuelle Themen von der frühkind-lichen Bildung bis hin zur Erwachsenenqualifizierung, bei neuen Techno-logien und im institutionellen Bereich.	www.didacta-koeln.de
26.–27.02.2016	Fachtagung Erziehung Kindheit nach Plan – Projekt Kind	
	Das Aufwachsen von Kindern hat sich in den letzten Jahren gravierend verändert. Es findet immer länger und immer früher in Einrichtungen statt. Kindheit, aber auch Elternsein, ist durchgetaktet, wird gemanagt und optimiert. Woher kommt dieser Richtungswechsel? Welchen Ein-fluss nehmen dabei Politik und Wirtschaft? Wie wirkt sich dies aus auf Kinder, auf Mütter und Väter? Zu diesen Fragen erhalten Sie von kom-petenten Expertinnen/Experten Informationen, erfahren Hintergründe und sind zum Gedankenaustausch eingeladen.	Bildungszentrum der Erzdiözese München und Freising Kardinal-Döpfner-Haus Frau Hildegard Mair (Kursanmeldung) Domberg 27 85354 Freising Tel.: 08161 181-0 E-Mail: info@bildungszentrum-freising.de www.bildungszentrum-freising.de
13.–16.03.2016 Kassel	25. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft DGfE „Räume für Bildung. Räume der Bildung“	
	Thema der Veranstaltung ist das Verhältnis zwischen Bildung und Raum, das aus theoretischer, empirischer und historischer Sichtweise analysiert werden soll. Aktuelle Fragen von Bildung und Erziehung, Lernen und Lehren, Hilfe und Prävention stehen dabei im Vordergrund.	www.dgfe.de/dgfe-kongresse.html
07.04.2016 Weimar	Fachtag „Eure Alten sollen Träume haben ...“ (Joel 3, 1b) Ältere Menschen in unseren Kirchengemeinden heute	
	Was müssen Multiplikatorinnen und Multiplikatoren wissen, wenn sie den „jungen Alten“ Raum für die Nutzung ihres Expertenwissens geben und ihre Aktivitäten begleiten wollen? Ziel ist es, die wachsende Zahl und die Möglichkeiten der Älteren als Chance für die Entwicklung in Kirche und Gemeinwesen zu erkennen.	Landesgeschäftsstelle der EEBT, Erfurt Tel.: 0361 22248470, E-Mail: info@eebt.de www.eebt.de Kosten einschl. Verpflegung: 15.- €
25.–26.04.2016 Kassel	Kongress/Tagung Wut, Protest und Volkes Wille? Populismus, politische Kultur und Bildung	
	Rechtspopulistische Strömungen erfahren seit Jahren immensen Zulauf, insbesondere in Zeiten der Flüchtlingsdebatte mehren sich die Stimmen der „Asylkritiker“. Doch auch abseits des Populismus von rechts bestehen auch in der politischen Mitte und im linken Spektrum populistische Tendenzen wie beispielsweise pauschalisierende Amerika- oder Kapita-lismuskritik. Protest wird mitunter vorschnell als Populismus gebrandmarkt, wodurch die Gefahr besteht, dass zulässige Kritik und wichtige Einwände nicht wahrgenommen werden. Auf einer Konferenz will sich die bpb deshalb dem Thema widmen und klären, was Populismus bedeutet und welche Themen Populisten wie bedienen.	Bundeszentrale für politische Bildung/bpb Bundeszentrale für politische Bildung Hanne Wurzel Leiterin Fachbereich Extremismus Adenauerallee 86 53113 Bonn E-Mail: hanne.wurzel@bpb.bund.de

» Nehmen Sie sich Zeit für Bildung im Erwachsenenalter!

Nehmen Sie sich Lesezeit. Bereichern Sie Ihr Berufsleben. Bleiben Sie kontrovers.

forum erwachsenenbildung berichtet viermal im Jahr aus evangelischer Perspektive über aktuelle Themen der Erwachsenenbildung, bietet konkrete Anregungen für die Praxis und stellt ausgesuchte Filme und Fachbücher vor.

Unsere Empfehlung: Ein Jahresabonnement für jeweils vier Ausgaben der *forum erwachsenenbildung* inklusive Zugang zur Online-Ausgabe bereits ab € 20,-. Weitere Informationen unter www.waxmann.com/forumerwachsenenbildung

Die nächsten Themen:

Heft 1/2016: Ökonomische Vernunft

Heft 2/2016: Eine Welt – diverse Heimat

Heft 3/2016: Kollegiale Beratung

Heft 4/2016: fit, fertil, vegan und gedopt

» Impressum

forum erwachsenenbildung

Die evangelische Zeitschrift für Bildung und Lebenslauf

48. Jahrgang, Heft 4/2015

ISSN 1433-769X

Herausgegeben von der

Deutschen Evangelischen Arbeitsgemeinschaft für

Erwachsenenbildung e.V. (DEAE)

Heinrich-Hoffmann-Str. 3, 60528 Frankfurt am Main

Tel.: 069 67869668-307, Fax: -311

E-Mail: info@deae.de

www.deae.de

in Zusammenarbeit mit dem

Comenius-Institut

Evangelische Arbeitsstätte für Erziehungswissenschaften e.V.

Schreiberstraße 12, 48149 Münster

Tel.: 0251 98101-0, Fax: -50

E-Mail: info@comenius.de

www.comenius.de

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

Redaktionsbeirat:

Martin Becher, Annette Berger, Karola Büchel, Gerrit Heetderks, Dr. Klaus Heuer, Dr. Karin Jurczyk, Dr. Steffen Kleint, Prof. Dr. Ulrich Klemm, Dr. Andreas Mayert, Prof. Dr. Arnulf von Scheliha, Dr. Freimut Schirmmacher, Andreas Seiverth.

Redaktion und Schriftleitung:

Dr. Steffen Kleint

Herstellung, Verlag und Vertrieb:

Waxmann Verlag GmbH

Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

Leserservice:

Daniela Langer

Tel.: 0251-26504-23

Fax: 0251-26504-26

E-Mail: langner@waxmann.com

Bezugsbedingungen für ein Jahresabonnement (4 Ausgaben) der *forum erwachsenenbildung*: € 25,- (zzgl. Versandkosten); ermäßigtes Abonnement für Studierende: € 20,- (zzgl. Versandkosten), bitte gültige Studienbescheinigung beilegen. Das Abonnement läuft bis auf Widerruf, zumindest jedoch für ein Kalenderjahr. Die Kündigungsfrist beträgt sechs Wochen zum Jahresende. Einzelhefte können für € 9,90 (inkl. Versandkosten) bezogen werden.

Bildnachweise:

Titelbild, S. 4: © Peerayot / Shutterstock.com; S. 6: © Heike Rau / fotolia.com; S. 7: © Christoph Riemer; S. 8, oben: © Annegret Zander; S. 8, unten: © koss13 / fotolia.com; S. 9, oben: © Johanna Mühlbauer / fotolia.com; S. 9, unten: © Rawpixel / fotolia.com; S. 10: © Monkey Business / fotolia.com; S. 15: © majivecka / fotolia.com; S. 17: © contrastwerkstatt / fotolia.com; S. 18: © stockpics / fotolia.com; S. 20: © istock.com/Steve Debenport; S. 22: © Romolo Tavani / Shutterstock.com; S. 23: © istock.com/PeopleImages; S. 25: © twystydigi / fotolia.com; S. 26: J. F. Lüders: Kurhannoversches Infanterie-Regiment von Behr 1735 bei der Revue von Bemerode; S. 27: © Georgios Kollidas / fotolia.com; S. 28: © Joachim Faber; S. 29: © Rolf Pfeffer; S. 29, unten: © Coloures-pic / fotolia.com; S. 30, unten: © Projekt Elternchance ist Kinderchance; S. 33, oben: © Eugenio Marongiu / fotolia.com; S. 33, unten: © Lightspring / Shutterstock.com; S. 34: © Markus Mainka / fotolia.com; S. 35: © Lydia Geissler / fotolia.com; S. 36: © Ulrich Klemm; S. 37: © highwaystarz / fotolia.com; © Rolf_52 / Shutterstock.com; S. 41, links: „Licht in der Finsternis“, Farbholzschnitt von Walter Habdank, © Galerie Habdank / VG Bild-Kunst Bonn, 2015; S. 41, rechts oben: „Geburt Christi“, © Peter Heidutzek; S. 41, unten: © Natalie Korf; S. 43: © Coloures-pic / fotolia.com; S. 44: Wolfgang Reichel. Der große Intelligenztest. IQ- und EQ-Test-Training mit mehr als 600 Fragen und Antworten. Klett-Cotta, Stuttgart 2005; S. 45: © Minerva Studio / fotolia.com

forum erwachsenenbildung

Die evangelische Zeitschrift für Bildung im Lebenslauf

»» Themen 2016

1 Ökonomische Vernunft

Die politischen, ökologischen und ethischen Diskussionen in der Erwachsenenbildung sind aktuell stark geprägt von ökonomischen Aspekten. Kaum werden aber eigene ökonomische Vorannahmen thematisiert. Wir fragen daher nach der ‚ökonomischen Vernunft‘, die sich im Lebenslauf bildet und wollen wissen: Laut welcher Logik kann quer zu globalen oder regionalen Marktzwängen konzipiert und gehandelt werden? Welche Rolle spielt dabei eine ökonomische Grundbildung? Und was sind die zentralen ökonomischen Fragen, zu denen sich jeder eine Meinung bilden sollte?

2 Eine Welt – diverse Heimat

Beheimatet sein können in einer globalen Welt – das stellt nicht nur immer mehr eine Herausforderung, sondern auch ein Privileg dar. Während die einen ihre Heimat verlassen, um globale Möglichkeiten zu nutzen, sehen sich andere aufgrund von Konflikten und Bedrohungen gezwungen, eine neue Heimat zu suchen. Auch vor dem Hintergrund des kommenden Jahresschwerpunktes der Reformationsdekade „Eine Welt“ lautet daher eine Schlüsselfrage für die Evangelische Erwachsenenbildung: Welche Bildungsangebote sind im Lebenslauf hilfreich, um sich erneut zu beheimaten?

3 Kollegiale Beratung

Was die Erwachsenenbildungslandschaft bislang ausgezeichnet hat, sind ihre vielfältigen Gesprächsangebote: ob im Plenum, in Kleingruppen, Flüs-tergruppen oder unter vier Augen. Aber wie steht es um die Anbieter selbst, wie kollegial und ge-sprächsorientiert entwickeln sich die Erwachsenen-bildner/innen in ihrem Beruf? Wo gibt es prägende Teamerfahrungen? Welche Gesprächspraxis be-währt sich auch quer zu den vorgegebenen Orga-nisationsstrukturen und Kompetenzprofilen? Was sind passende Settings von Austausch, Beratung, Supervision oder Hospitation?

4 fit, fertil, vegan und gedopt

Das Angebotsspektrum im Segment ‚Gesundheit/ Wohlbefinden‘ wächst weiter, aber die konzeptionelle Basis dafür entwickelt sich nur langsam. Kaum wird kontrovers diskutiert, dass sich immer nur bestimmte Personengruppen von After-Work-Meditation, Fünf-Elemente-Ernährung oder Jin Shin Jyutsu angesprochen fühlen. Zudem gibt es auch Gesundheitsverlierer und einen Fitnesskult, der den Leib zum Marktwert umarbeitet. Gefragt sind ethisch und politisch versierte Perspektiven, die eine florierende Praxis konzeptionell inspirieren und gezielt weiterentwickeln lassen.



www.waxmann.com/forumerwachsenenbildung