

» Liebe Leserinnen und Leser,

nein, unser Titelbild ist keine versteckte Zigarettenwerbung. Es ist eine biblische Anzeige dafür, dass die evangelische Erwachsenenbildung besonders sensibel auf das Schicksal armutsgefährdeter Menschen reagiert. Sie achtet vor allem auf jene wachsenden ‚Milieus‘, in denen eine hohe ‚Konsumorientierung‘ ungebremst auf ‚schwache Einkommensverhältnisse‘ und/oder auf sogenannte ‚Geringqualifizierung‘ trifft. Zu einem guten Teil geht es ihr um Menschen, die sich ökonomische Fehlplanungen nicht leisten können, weil sie dann unmittelbar von existentiellen Notlagen bedroht sind.

Wie nun sehen zeitgemäße Angebote aus, die jene einkommensschwachen und zugleich konsumorientierten Milieus tatsächlich ansprechen? Welche alltags- und berufsbezogenen Formate passen zu dieser armutsgefährdeten Zielgruppe? Was für ‚ökonomische Kompetenzen‘ sind konkret gefragt? – Neue Konzepte sind hier am Entstehen, beispielsweise ‚Elternwerkstätten zur Taschengeldpraxis‘ (vgl. S. 34f.) oder Initiativen zur ‚Verbraucher-/Konsumentenbildung‘ (vgl. S. 40), und sogar Kurse zur ‚Haushaltsbuchführung‘ (vgl. S. 28ff.) sind wieder im Gespräch – ideologisch unverkrampft, natürlich mit Väter-Angeboten.

Allerdings, bei aller konzeptionellen Dynamik im Feld ‚financial literacy‘, ökonomische Bildung im Lebenslauf erschöpft sich nicht in ‚Alltagsbewältigung‘ (vgl. S. 33) und elementaren ‚Kompetenzen‘ (vgl. S. 14). Wir titeln ‚Ökonomische Vernunft‘, um die politischen, ethischen und theologischen Gesichtspunkte der Thematik nicht auszublenden. Warum verhehlen, dass hier Konfliktlinien bestehen, die nicht nur Konsumkritikerinnen, Wirtschaftsethiker oder VW-Führungskräfte in Atem halten (vgl. S. 36f.), sondern ebenso das gesamte Weiterbildungsgeschäft?! Auf zwei Problemkreise weisen unsere Autorinnen und Autoren multidisziplinär hin:

1. Weiterbildungsanbieter sind selbst ein entscheidender Teil der ausgreifenden Ökonomisierung. Wie steht es demnach um die ‚Ökonomisierung von Bildung im Lebenslauf‘ (vgl. S. 15ff.)? Welche Figur machen Erwachsenen- und Weiterbildungsinstitutionen als Arbeitgeber? Wie sehr lassen sie sich leiten von Konkurrenzerfahrungen und Drittmittelgewinnung? Was bedeutet für eine primär an Persönlichkeitsentwicklung interessierte Programmentwicklung, dass ‚Kundenakquise‘ notwendig wird? Inwieweit bleiben die emanzipatorischen Versprechen der Sozialen Arbeit, der beruflichen Qualifizierungsprogramme, der Frauen-

erwerbsquote und des ‚homo oeconomicus‘ nur ein Prospekt (vgl. S. 21ff.)?

2. Unsere Ausgabe fragt kritisch nach dem konzeptionellen Gehalt von Alternativen zum offenbar durch Gier angefeuerten Finanz- und Kapitalmarkt. Es genügt nicht, Schlagworten wie ‚ungezügelter Wachstum‘ – ‚globale Finanzflüsse‘ – ‚TTIP‘ – ‚Konsumrausch‘ – ‚Spekulationsblasen‘ – ‚Nutzenmaximierung‘ – ‚human resources‘ – ‚Selbstaussbeutung‘ und ‚Überschuldung‘ lediglich andere Schlagworte gegenüberzustellen, die dann etwa lauten: ‚Nachhaltigkeit‘ – ‚Green growth‘ – ‚ausgeglichener Haushalt‘ – ‚Sozialstaat‘ – ‚Reglementierung‘ – ‚Gemeinwohlökonomie‘ – ‚Fair-trade‘ – ‚Schuldenschnitt‘ – ‚Share-Economy‘. Mögen die ökonomischen Alternativen auch noch so vollmundig daher kommen – wie belastbar sind sie in einem Land, dessen Wirtschaftskraft, Staatseinnahmen und Einkommensniveau auf immer neue Spitzenwerte zusteuert? Und existiert bereits ein Spektrum von Bildungsangeboten, die auf alternativen Konzepten fußen (vgl. S. 40f.)? Welche Konzepte sind ausgereift und haben sich in Kommunen und Städten, in Unternehmen und Privathaushalten bewährt (vgl. S. 24ff.)?

Es ist offensichtlich nicht so einfach mit dem Nadelöhr, nicht nur wegen der Kamele: Welche Orientierung bietet Erwachsenenbildung den armen und armutsgefährdeten Menschen, deren Haushalte immer mehr einem Nadelöhr gleichen? Entdeckt man auf dem Weiterbildungsmarkt überhaupt noch Alternativen zu den Kamelhändlern? Und wenn ja, wird einem dann nur das Blaue vom Himmel versprochen oder gibt es dort wirklich eine ‚frohe Botschaft‘?

Eine gewinnbringende Lesezeit wünscht Ihnen

Ihr

Steffen Kleint

Steffen Kleint



Dr. Steffen Kleint

Wissenschaftlicher
Mitarbeiter, Comenius-
Institut

Redaktionsleitung forum
erwachsenenbildung
kleint@comenius.de

» schwerpunkt – Ökonomische Vernunft

Harald Wildfeuer, Burkard Fuchs

Evangelische Bildung im Lebenslauf – ökonomisiert 13

Erwachsenenbildungsträger befinden sich nachgerade in einem Zustand der doppelten Ökonomisierung: von außen durch Nachfragetransformation und von innen durch Finanzierungszwang. Der Beitrag beschreibt die Entwicklung der zunehmenden Ökonomisierung von Bildung. Zunächst werden im Rahmen einer Subjekttheorie die entscheidenden ökonomischen und politischen Transformationen benannt. Im zweiten Schritt dann werden die praktischen Auswirkungen auf Einrichtungen nachgezeichnet – längst schon wirkt sich die Ökonomisierung auch auf das Angebotsspektrum Evangelischer Erwachsenenbildung aus.

Andreas Seiverth

Ökonomische Grundbildung in der Diskussion 18

Die DEAE-Fachgruppe Politische Bildung und Globales Lernen hat sich im letzten Jahr mit Gesichtspunkten der brisanten politischen und wissenschaftlichen Diskussionen zur ‚financial literacy‘ beziehungsweise zur ‚ökonomischen Grundbildung‘ auseinandergesetzt. Im folgenden Beitrag greift der Autor aus dieser Diskussion Motive auf und skizziert aus evangelischer Bildungsverantwortung Konsequenzen für die konzeptionelle Weiterentwicklung des Handlungsfeldes.

Andreas Mayert

Postwachstumsökonomie – Konzepte für ökonomisch vernünftigeres Handeln? 23

Sorgen um die ökologischen Folgen menschlichen Wirtschaftens und Befürchtungen einer Erschöpfung der für die Erwirtschaftung unseres Wohlstandes notwendigen Ressourcen haben unter dem Eindruck weiterer ökonomischer Krisenerscheinungen zu einer Renaissance der Wachstumskritik geführt. Der Artikel untersucht, ob sich in der mittlerweile umfangreichen Postwachstumsliteratur schlüssige, realistische und wünschenswerte Ansatzpunkte eines Umsteuerns hin zu nachhaltigen und ressourcenschonenden Wirtschafts- und Lebensstilen finden lassen.

Pirjo Susanne Schack

Ökonomische Vernunft im Haushalt?! –

Was kann eine haushaltsbezogene Erwachsenenbildung leisten? 27

Wirtschaften in privaten Haushalten folgt dem Prinzip des haushälterischen Handelns. Daran ist auch eine haushaltsbezogene Erwachsenenbildung orientiert. Sie ist nur dann in der Lage, Haushaltsführungskompetenzen zur besseren Lebensbewältigung zu fördern, wenn es ihr gelingt, ‚Schlüsselthemen‘ aufzugreifen und auf unterschiedliche Ansätze und Hemmnisse der Teilnehmenden einzugehen.

» nicht vergessen!

Klaus Heuer

Ein Experiment zur ökonomischen Allgemeinbildung 32



» aus der praxis

Joachim Faber

Karlsruher Trägerkooperation „de brevitae vitae“ thematisiert Sterben, Tod und Trauer 6

Fabian van Essen, Michael Weymanns

Zwei Methodenbeispiele zur Stärkung elterlicher Bildungskompetenz 8

Isa Breitmaier, Doris Eckel-Weingärtner

Anderen Kulturen begegnen – Vor der Haustür! 10

» einblicke

Ewelina Mania, Monika Tröster

Lernangebote zu Finanzieller Grundbildung – am Beispiel einer Elternwerkstatt 33

Gerhard Wegner

Was leitet Leitende? Ökonomische Moral versus moralische Ökonomie 36

Ulrich Klemm

Einmischen erwünscht?! 38

Klaus Heuer

Ökonomische Bildung in Zeiten von Neoliberalismus und aufkommender
Gemeinwohl-Ökonomie 40

Samuel Olbermann

Kirchliche Kursangebote für Firmen – ein notwendiger Schritt 42

Anna Dechant, Harald Rost

Familienleben nach Trennung und Scheidung 44

Hans Jürgen Luibl

Evangelisch im europäischen Bildungsraum 46

Gertrud Wolf, Henrik C. Wolf

Learning by posting. Das Internetforum als Lernort für Demokratie 49

» service

Filmtipps 52

Publikationen 53

Veranstaltungstipps 57

Impressum 62

» Karlsruher Trägerkooperation „de brevitae vitae“ thematisiert Sterben, Tod und Trauer



Joachim Faber

Leiter der Evangelischen
Erwachsenenbildung
Karlsruhe

0721/824673-10

faber@eeb-karlsruhe.de
www.eeb-karlsruhe.de

„Von der Kürze des Lebens“ handelt eine Schrift des römischen Staatsmanns und Philosophen Seneca.

„Nach Seneca ist das Leben nicht kurz, schlechter Gebrauch macht es dazu. Die Geschäftigen verlieren ihr Leben auf der Jagd

nach der Befriedigung von sinnlichen Begierden oder in Gier und Ehrgeiz. Der Träge nimmt in seiner Tatenlosigkeit den Tod vorweg. Wer in Muße philosophiert, lebt. Dieses *richtige* Leben ist, was auch immer seine Zeitspanne sein mag, lang genug.“¹

Doch wir Menschen befassen uns eher ungern mit der eigenen Endlichkeit. Selbst sonst Bildungsinteressierte wenden sich lieber vermeintlich lebendigeren Themenkreisen zu oder lehnen es sogar ausdrücklich ab, dass Sterben und Tod in einem Veranstaltungskalender auftauchen.

Ende der 1990er Jahre verspürten Leiterinnen und Leiter mehrerer Karlsruher Einrichtungen den Impuls, bewusst das anzuschauen und sich dem zu stellen, was andere scheuen, ignorieren, leugnen. Damals riefen sie eine Kooperation ins Leben, die sich bis heute ausschließlich mit Themen von Sterben, Tod und Trauer befasst und diese als Veranstaltungen der Erwachsenenbildung öffentlich anbietet. Das gemeinsam veröffentlichte Bildungsprogramm wird getragen vom Arbeitskreis Leben Karlsruhe e.V., der Evangelischen Erwachsenenbildung Karlsruhe, dem Hospiz in Karlsruhe, dem Info-Center am Hauptfriedhof, dem Bildungswerk der Erzdiözese Freiburg (über das Roncalli-Forum Karlsruhe) und der Volkshochschule Karlsruhe e.V.

Jean Cocteau sieht den Tod „selbst dann gegenwärtig, wenn wir ihn am fernsten glauben: in unserer Lebenslust. Der Tod ist in unserer Jugend. Er ist in unserer Reife. Er ist in unserer Liebe.“² Damit mag zusammenhängen, dass nach unserer nun schon langjährigen Erfahrung in kaum einem Kontext der Erwachsenenbildung so lebendige Besprechungen erlebbar sind wie in der Kooperation „de brevitae vitae“. Lebenslust, Jugend (wo nicht die-

jenige des Lebensalters, so doch die des Herzens), Reife und Liebe ergänzen sich mit der Fachlichkeit und Erfahrung der Kolleginnen und Kollegen zu einer Ideenschmiede erstaunlichen Ausmaßes. Die Qualität der Sitzungen ist getragen vom Empfinden der Beteiligten, ihre Lebenszeit in diesem Projekt ‚richtig‘ zu verbringen.

In den Kooperationstreffen befassen wir uns meist zunächst mit den jüngst vergangenen Veranstaltungen: Wie viele Teilnehmerinnen und Teilnehmer sind erschienen? Wie wurde das Thema entfaltet und bearbeitet? Welche Rückmeldungen gab es? Was kann beim nächsten Mal verbessert werden? – Ausgehend von diesen Fragen widmen wir uns dann Projekten im Stadium der Planung und um Gedanken und Ideen für zukünftige Angebote. Im Lauf der Jahre wechselte die innere Struktur des gemeinsam veröffentlichten Leporellos, denn mal war es mehr eine Zusammenstellung bereits existierender oder speziell erfundener Bildungsangebote von verschiedenen Einrichtungen, mal waren es Beiträge zu einem vereinbarten Oberthema, und ein andermal wieder war es ein einziges Großprojekt, an dem alle Organisationen zusammenwirkten. Gute Argumente gibt es für jede dieser Formen. Bei einem Textbestand über acht Seiten drucken wir nur Titel, Untertitel und organisatorische Daten und wer die vollständigen Texte lesen will, wird auf unsere gemeinsame Website verwiesen, die 2011 eingerichtet wurde.

Zum gemeinsamen Ganzen trägt jede Einrichtung mit ihrem Profil und den speziellen Blickwinkeln ihres Fachpersonals bei. Der Arbeitskreis Leben befasst sich vor allem mit Suizidprophylaxe, mit der Trauer und den Themen der nach Suizid hinterbliebenen Angehörigen, mit dem Gedenken an die Verstorbenen, mit lebenswertem Leben und Wegen aus der Seelenfinsternis ins Helle. Wir von der Evangelischen Erwachsenenbildung bewegen uns mehr im Kraftfeld von Religion und Kultur und entwickeln jeweils ein passendes Bildungsformat. Das Hospiz bringt die letzten Fragen der Lebenswege ein, die Menschen und deren Angehörige gehen. Das Info-Center am Hauptfriedhof versteht sich als Anlaufstelle für Ideen, Fragen und Sorgen der Karlsruher Bürgerinnen und Bürger rund um das Stichwort Friedhof und trägt als Verein Themen der Friedhofs- und Bestattungskultur bei. Aspekte katholischer Theologie gelangen über das Roncalli-Forum meist zu Vortrag und Gespräch, wäh-

¹ Vgl. https://de.wikipedia.org/wiki/De_brevitate_vitae, eingesehen am 18. Oktober 2015.

² Cocteau, J.: Vom Tod, in: Schäfer, R. (1995/94): Der Ewige Schlaf, visages de morts, Hamburg, ohne Paginierung. Dort zitiert aus: Cocteau, J. (1988): Werkausgabe in 12 Bänden, Band 11: Kri-tische Poesie III. Die Schwierigkeit zu sein. Frankfurt am Main.

rend die Volkshochschule als klassische Anbieterin allgemeiner Weiterbildung vor allem philosophische Themen bearbeitet oder zum Beispiel gemeinsam mit der Evangelischen Erwachsenenbildung einen Fotowettbewerb zum Thema „Bilder von Liebe und Tod“ initiiert.

Auch die Art der Veranstaltungen ist vielfältig. „de brevitae vitae“ kann ein öffentliches „In-Thema“, wie etwa die Frage, ob assistierter Suizid erlaubt und gesetzlich geregelt sein soll, ernsthaft und kontrovers inszenieren oder die politisch korrekte Rede von Sterben, Tod und Trauer „gegen den Strich bürsten“, wie etwa am Kabarettabend „Bei uns liegen Sie richtig“. Es gibt Vorträge mit Diskussionen, Studentage, Seminare, Talkrunden mit und ohne Live-Musik (im Café oder Kirchensaal), Matinée, Apéro, Ausstellung mit Bildungsprogramm, Buchvorstellung mit Leseproben, Lieder- oder Kabarettabend, Tresengespräch, Wanderung, Soirée ...



Konkrete Beispiele für unsere Themen und Formate sind:

- Asche im All – Bestattungskultur im Umbruch (ein Talk mit Live-Musik)
- Begegnung mit schwerstkranken und sterbenden Menschen: Was verändert sich in meinem Leben? (ein Vortrag mit Diskussionsrunde)
- Bilder von Liebe und Tod (ein Fotowettbewerb)
- Das Beste kommt zuletzt. Erlesene Desserts zum Kosten und Selbermachen (ein Workshop)
- Trauergruppe für Eltern, die ein Kind verloren haben (eine Selbsthilfegruppe)
- Das große Schweigen. Der Umgang der Medien mit Suizid (ein Vortrag mit Diskussionsrunde)
- Der Lebensgarten – Ein symbolischer Trauerweg (eine Führung)
- Der Trauer Raum, dem Leben neue Aussicht (ein Einkehrtag)
- Wie Männer trauern (eine Männergruppe)
- Die Patientenverfügung und ihre Auswirkungen im Patientenalltag (ein Vortrag mit Diskussionsrunde)
- „So durchlauf ich des Lebens Bogen ...“ Der Tod in Dichtung und Pantomime (eine Soirée)
- Der schmale Grat. Auswege aus dem Dilemma der Sterbehilfe (ein Vortrag mit Diskussionsrunde)
- Im Winter ein Jahr (ein Film und Nachgespräch)
- Menschenwürdig leben, menschenwürdig sterben (eine Podiumsdiskussion u.a. mit Ludwig A. Minelli, Rechtsanwalt und Generalsekretär des Vereins „Dignitas“)
- Oscar Wilde – Märchen über das Werden, sich Verwandeln, Sterben und Vergehen (ein Literaturcafé)
- „So will ich nicht mehr weiterleben“ – Warum alte Menschen Hand an sich legen (ein Vortrag mit Diskussionsrunde)

- „Ich grenz noch an ein Wort und an ein ander Land“. Die Dichterin Ingeborg Bachmann auf der Suche nach Liebe und Gerechtigkeit (Soirée mit Lesung und Live-Musik)
- Tod 2.0 – Wie im Internet getrauert wird (ein Vortrag mit Diskussionsrunde)
- Trauergruppe für Hinterbliebene nach Suizid (eine Selbsthilfegruppe)
- Über die Kürze des Lebens. Bilder, Objekte, Texte (eine Ausstellung mit Bildungsprogramm)
- Vom Fegefeuer und anderen dunklen Jenseitsorten (ein Vortrag mit Diskussionsrunde)
- Vom Feilschen mit Gevatter Tod. Geschichten, Märchen, Musik und Gespräch (eine Soirée)
- Was ist im Todesfall zu berücksichtigen? (ein Vortrag mit Diskussionsrunde)
- Das Lied ist aus. Sterben, Tod und Trauer im Schlager (eine Allerheiligen-Soirée mit Live-Musik und Moderation)
- Wie gestalte ich mein Testament rechtlich richtig? (ein Vortrag mit Diskussionsrunde)

Ereignisse im städtischen und globalen Umfeld oder im persönlichen Leben hinterließen ihre Spuren im Kooperationsverbund und seinen Themen. Auch die kollegiale Zusammenarbeit selbst war schon mit dem Tod konfrontiert und hat sich dadurch verändert.

„Bestelle dein Haus, denn du wirst sterben und nicht lebendig bleiben³. Diesem Imperativ sich bewusst auszusetzen, bedeutet lohnenden Schauder und existentielle Gedankengänge, die einem guten Leben dienen – und genau darauf arbeiten wir im Rahmen von „de brevitae vitae“ hin: auf Chancen für Menschen, angesichts ihrer Endlichkeit mehr Leben ins Leben zu bringen.

³ Vgl. J. S. Bach, Jesaja 38,1 in seiner Kantate „Gottes Zeit ist die allerbeste Zeit“.

FAMILIE UND GENERATIONEN

» Zwei Methodenbeispiele zur Stärkung elterlicher Bildungskompetenz



Dr. Fabian van Essen

buddY E.V., Leitung family-Programm
und mY kita – Gemeinsam mit Familien,
Benzenbergstraße 2, 40219 Düsseldorf
fabian.vanessen@buddy-ev.de



Michael Weymanns

buddY E.V., Bildungsreferent
mY kita – Gemeinsam mit Familien,
Benzenbergstraße 2, 40219 Düsseldorf
michael.weymanns@buddy-ev.de

Die hohe Bedeutsamkeit der Familie für die Entwicklungsmöglichkeiten von Kindern ist unumstritten. Gerade in den ersten Lebensjahren ist es von entscheidender Bedeutung, inwiefern Kinder in einem anregungsreichen Milieu aufwachsen. Familie ist der Ort, „an dem Kinder üblicherweise nicht nur ihre ersten, sondern auch ungemein viele elementare Bildungserfahrungen machen. Diese frühen Lernerfahrungen wirken sich langfristig auf ihre Bildungsmotivation und Entwicklungschancen aus“¹. Der buddY E.V. hat deshalb zwei Angebote im Bereich der Erwachsenenbildung zur Förderung elterlicher Bildungskompetenzen entwickelt. Im Folgenden werden diese kurz vorgestellt sowie beispielhaft methodische Herangehensweisen beschrieben.

Methodenbeispiel aus ‚mY kita‘

Das Programm ‚mY kita – Gemeinsam mit Familien‘ unterstützt Kindertageseinrichtungen darin, ihre Zusammenarbeit mit Familien weiterzuentwickeln. Für pädagogische Teams konzipiert, setzt die mehrmonatige Fortbildung an der konkreten Situation der einzelnen Kita an. Die Pädagoginnen und Pädagogen gehen beispielsweise Fragen wie diesen nach: In welchen Bereichen im Kontext von Bildungspartnerschaften mit Eltern sind wir stark? – Was sollten wir verändern, so dass wir die uns herausfordernden Eltern noch besser erreichen? – Was kann jede und jeder Einzelne von uns einbringen, sodass die Zusammenarbeit mit allen Eltern als Bereicherung empfunden wird?

An vier Tagen und in zusätzlichen Coaching-Einheiten arbeiten Kita-Teams – unterstützt durch eine Fortbildnerin oder einen Fortbildner – zu solchen Fragestellungen. Das Ziel von ‚mY kita‘ ist die Weiterentwicklung einer professionellen Haltung den Eltern gegenüber, die von Offenheit in der Begegnung und einer gleichwürdigen Kommunikation geprägt ist. Durch die Verbesserung der Beziehungskultur zwischen pädagogischen Fachkräften und Eltern wird eine kohärente und sinnvolle Bildungsbegleitung der Kinder in den verschiedenen Lebensbereichen ermöglicht.

Gelingende Bildungspartnerschaften benötigen ein stabiles Fundament aufseiten der pädagogischen Fachkräfte. Ein wichtiger Baustein dieses Fundaments stellen die Gewissheit und die Klarheit über die eigene Rolle, über das eigene Handeln – und über die eigenen Grenzen – dar. ‚mY kita‘ startet deshalb mit der Übung zur beruflichen Selbstreflexion ‚Mein Weg‘. Die Fachkräfte bekommen mithilfe eines Arbeitsblattes, das ausschließlich aus einer angedeuteten Straße besteht, die Aufgabe, ihre per-

¹ Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2014): Bildungsbericht. Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen. Bielefeld.

Der buddY E.V. (www.buddY-ev.de) gestaltet mit Konzepten und Programmen Lern- und Bildungsräume, die es allen Kindern und Jugendlichen ermöglichen, ihre emotionalen, sozialen und kognitiven Kompetenzen zu entfalten. Hauptförderer des buddY E.V. ist die Vodafone Stiftung Deutschland.



‚mY kita – Gemeinsam mit Familien‘ wurde von einer Entwicklungsgruppe unter Mitarbeit von Prof. Sigrid Tschöpe-Scheffler, Angela Winderlich und Johannes Schopp konzipiert. In Auftrag gegeben wurde die Konzeptentwicklung von der Stadt Düsseldorf im Rahmen von ‚Kein Kind zurücklassen! Kommunen in NRW beugen vor‘.

sönliche Entwicklung als pädagogische Fachkraft zu visualisieren. Dazu erhalten sie Leitfragen, die zum Nachdenken über den eigenen Werdegang anregen. Hinsichtlich der Gestaltung des Blattes werden keine Vorgaben gemacht. Schnell entsteht eine konzentrierte Arbeitssituation, viele Fachkräfte ziehen sich in eine ruhige Ecke zurück, um ungestört nachdenken und -fühlen zu können. Nach einer halben Stunde werden die Ergebnisse im Gesprächskreis präsentiert. Dabei ist zu beobachten, wie unterschiedlich die Herangehensweisen und die Bilder der einzelnen Teammitglieder sind:



„Mein Weg“: Bilder der Teammitglieder

Rein deskriptiv, analysierend oder über einen vor allem emotionalen Zugang entstehen ganz individuelle Erzählungen von persönlichen Zielen, von Träumen, von Grenzen und vom Scheitern, von Erfolg und von Zufriedenheit. In der Besprechung der Wege hat ebenso die Freude über Erreichtes ihren Platz wie der Blick in die Zukunft oder die Dankbarkeit gegenüber Menschen, die eine wichtige Rolle auf dem Weg gespielt haben. Für das Thema der Fortbildung – die gelingende Zusammenarbeit mit Familien – ergibt die Auswertung der Übung etliche Erkenntnisse, an die im weiteren Verlauf angeknüpft werden kann: die Vielfalt der Werdegänge innerhalb eines Teams und damit verbunden die vielfältigen Stärken, Schwächen, Vorlieben und Ressourcen. Mit der Übung wird so zweierlei erreicht: die Weiterentwicklung einer offenen und wertschätzenden Teamkultur als Grundlage für eine offene und wertschätzende Kultur der Zusammenarbeit mit Eltern sowie das Herausarbeiten der heterogenen Ressourcen, auf die ein Team dank seiner individuellen Mitglieder zurückgreifen kann.

Methodenbeispiel aus dem ‚familyY-Programm‘

Das zweite erwachsenenbildnerische Angebot des buddy E.V. im Bereich Familie richtet sich an Eltern, deren Kinder sich am Übergang von der Kita in die Grundschule befinden. Hier ist es das Ziel, Mütter, Väter und andere nahe Bezugspersonen der Kinder in Gruppentreffen in ihren Bildungskompetenzen zu stärken. Dabei stehen die Auseinandersetzung mit der Bedeutsamkeit der Elternrolle, Lernprozesse im Alltag sowie einfache Unterstützungsmöglichkeiten im Mittelpunkt.

Inhaltlich ist das familyY-Programm in drei Phasen eingeteilt: *Mein Kind lernt immer* (Elterntreffen 1–4); *Mein Kind kommt in die Schule* (Elterntreffen 5–8); *Mein Kind wird selbstständig* (Elterntreffen 9–12). Zwischen den Treffen gehen die Teilnehmenden auf so genannte Lernreisen und setzen sich dabei auch im Alltag mit den Inhalten des familyY-Programms auseinander. Mit dem familyY-Programm sollen alle Eltern erreicht werden können. Deshalb wurden die Methoden, Übungen und Materialien so konzipiert, dass keine Schriftsprachenkenntnisse zur Teilnahme notwendig sind.

Im fünften Elterntreffen steht der Eintritt in die Grundschule kurz bevor. Für die Übung „Die Schule fängt an, wie fühlt es sich an?“ werden im Raum fünf Fotos, die sich im Handbuch für die familyY-Begleiter/innen befinden, aufgehängt, wie zum Beispiel: eine Autobahn, ein Irrgarten oder eine Baustelle. Die Eltern werden nun gebeten, sich demjenigen Bild zuzuordnen, das am ehesten ihre aktuelle Gefühlslage zum Thema Übergang in die Grundschule widerspiegelt. Die Auswertung findet entlang folgender Fragen statt: Warum habe ich diese Bild ausgewählt? – Fühle ich mich wohl damit? – Wenn nicht, welcher Gefühlsstandort wäre mir lieber?

Diese Vorgehensweise ermöglicht einen eher emotional geleiteten Zugang zu ganz konkreten Themen der Eltern, die etwa aktuelle Herausforderungen, spezifische Handlungsstrategien und Informationsbedarfe umfassen können. Die familyY-Begleiter/innen, aber auch die anderen Eltern der Gruppe, haben damit eine gute Grundlage, bedürfnisorientiert und gezielt Unterstützung anzubieten.

Im Rahmen der Lernreise zum sechsten Elterntreffen bitten die Eltern ihre Kinder, ein Bild dazu zu malen, wie diese sich den ersten Schultag vorstellen. Diese Bilder bringen die Eltern zum nächsten Treffen mit. Die familyY-Begleiter/innen haben dann zum einen die Möglichkeit, an die konkreten Alltagsrealitäten der Eltern anzuknüpfen (im Gegensatz zu einem abstrakt-theoretischen Vorgehen). Zum anderen eignen sich die Bilder gut dazu, die möglicherweise unterschiedlichen Perspektiven der Kinder und der Eltern auf den Übergang in die Grundschule abzubilden und zu thematisieren.

Für tiefergehende Informationen zu den Angeboten stehen die Autoren gerne zur Verfügung!



Das familyY-Programm stärkt elterliche Bildungskompetenzen und begleitet Eltern am Übergang Kita – Grundschule. Es basiert auf einer wissenschaftlichen Expertise von Prof. Anne Sliwka und Susanne Frank (Download unter www.buddy-ev.de). Der buddy E.V. qualifiziert familyY-Begleiter/innen.

» Anderen Kulturen begegnen – Vor der Haustür!



Prof. Dr. Isa Breitmaier

zurzeit tätig in Schule,
Erwachsenenbildung und an der
Pädagogischen Hochschule
Karlsruhe
Isa.Breitmaier@web.de



Doris Eckel-Weingärtner

Leitung Regionalstelle Evangelische
Erwachsenenbildung
Rhein-Neckar-Süd
www.eeb-rhein-neckar-sued.de

Der Wechsel der Perspektive ist ein altes Anliegen neuzeitlicher Bildung. Er ist ein Element der Befreiung aus Unmündigkeit, wie sie schon die Aufklärung forderte, und eine Chance, den eigenen Horizont zu erweitern, indem Erfahrungen in neuen Lebensbereichen gesammelt werden. Außerdem ist er ein unerlässliches Instrument, um Menschen in unterschiedlichen Lebenslagen verstehen zu lernen und verantwortlich mit Pluralität umzugehen.

Das Projekt „Perspektivwechsel“ wurde vor ca. sieben Jahren nach einem längeren Rechercheprozess vom Leitungskreis der Ev. Erwachsenenbildung Karlsruhe entwickelt. Es gab mehrere Anliegen:

- Das klassische bürgerliche EEB-Klientel sollte erweitert werden.
- Ein Angebot zur politischen Bildung sollte gemacht werden.
- Ein diakonisches Bildungsformat mit den Standards der Erwachsenenbildung sollte ausprobiert werden.
- Das Angebot sollte einen interkulturellen, einen gesellschaftliche Milieus übergreifenden Aspekt haben.

Damals zielten wir weniger auf Migranten als auf unterschiedliche soziale Milieus, was, wie sich später herausstellte, im Bildungsbereich eine mindestens ebenso anspruchsvolle Herausforderung darstellt. Der Kern des entwickelten Formats sind Tandems zwischen Menschen unterschiedlicher Milieus und Kulturen, die supervisorisch begleitet werden und jeweils für ein Dreivierteljahr Zeit miteinander verbringen. Sie nehmen an der Kultur der Stadt bzw. Region teil und tun das, was für die Beteiligten erschwinglich ist. Entscheidend für die Horizonterweiterung durch das Format sind die Kooperationen mit anderen Netzwerken auf der Ebene der Organisation, in Karlsruhe zwischen der Er-

wachsenenbildung und der Arbeitsloseninitiative Ikarus, in Wiesloch zwischen dem Sprechcafé, der DITIB-Moscheegemeinde und der Erwachsenenbildung. Im Folgenden wird aus der Praxis von beiden Projekten getrennt berichtet.

Perspektivwechsel in Karlsruhe

Im Augenblick läuft der vierte Durchgang, von denen jeder einzelne seinen eigenen Charakter hatte. Eingeladen wurde über das Programm der Ev. Erwachsenenbildung, über die Zeitung und über Plakate, Flyer und mündliche Gespräche in der Arbeitsloseninitiative Ikarus. Beim ersten Durchgang gab es neun Teilnehmende, von denen sechs nach einem vorbereitenden Seminar an fünf Abenden auch in die Tandemphase gingen. Durch weitere persönliche Kontakte kamen insgesamt fünf Tandems zustande.

Bei diesem ersten Durchgang und auch später waren die Beteiligten am Projekt insgesamt überwiegend Frauen zwischen 45 und 80 Jahren. Männliche Teilnehmende (etwa 25 %) taten sich schwerer mit Tandems, beteiligten sich aber gerne an Gruppeninitiativen und an der Supervision. Die meisten Teilnehmenden hatten bereits Erfahrungen mit Arbeitslosigkeit oder geringem Einkommen gemacht. Kamen sie zustande, dann fanden in den Tandems anregende Begegnungen statt und die Teilnehmenden konnten sich gegenseitig menschlich bereichern. Ein Tandempartner half dem anderen dabei, nach einem Umzug Lampen aufzuhängen, andere trafen sich nach Feierabend für einen kurzen Plausch. Ein anderes Tandem ging gerne spazieren und besuchte freitagnachmittags bei freiem Eintritt ein Museum. Auch die Gruppe entwickelte Ideen, z. B. wurden die Sammlung Prinzhorn in Heidelberg besucht, eine Liste von kostengünstigen Veranstaltungen in Karlsruhe erstellt, ein In-

terview für Baden TV gegeben und ein Zeitungsartikel für Chrismon geschrieben. Nach Beendigung der einjährigen offiziellen Projektphase trafen sich die meisten Gruppenmitglieder mit Begleitung der Supervisorin noch etwa 18 Monate lang. Auftretende Missverständnisse konnten abgefedert und aufgeklärt werden. Die einzelnen Teilnehmenden fühlten sich gestärkt und ermutigt.

Nach dem zweiten Durchgang, der mit nur fünf Teilnehmenden in zwei Tandems verlief, wurde es zunehmend schwieriger, Menschen zu gewinnen, die klassischerweise an Erwachsenenbildungsveranstaltungen teilnehmen. Die ursprüngliche Erwartung, neue Zielgruppen der Erwachsenenbildung zu erreichen, war zwar erreicht, denn in den Kreisen der Arbeitsloseninitiative sprach sich das Angebot positiv herum und ab dem dritten Durchgang gab es reges Interesse von dort. Aber der interkulturelle Austausch fand nur begrenzt statt, denn sozial engagierte Menschen in Arbeit fanden sich zu wenige.

Im dritten und vierten Durchgang wurden daher die Gruppenaktivitäten betont. Gemeinsam mit einer Studentin und unter freundlicher Bereitstellung des Aufnahmestudios der Hochschule für Musik wurde ein 15-minütiges Hörspiel entwickelt, „Mit Hans zum Glück“, das von der Gruppe auch selbst gestaltet und eingesprochen wurde. Im vierten Durchgang lud eine Teilnehmerin die Gruppe mehrfach in ihren liebevoll gestalteten Garten ein.

Oft gab das Projekt aber auch einfach nur Anstöße rein praktischer Art, z. B. sich einen Internetanschluss oder wenigstens ein Telefon zu besorgen, sich eine Lesebrille zuzulegen oder sich wieder stärker für einen geordneten Alltag zu engagieren. „Etablierte“ bekamen in solchen Tandems einen interessanten Einblick in den Lebensablauf von Menschen in Armut und ihre Lebenskunst, sie gewannen einen anderen Blick auf ihre eigene Stadt, bekamen Tipps zum Umgang mit Menschen in Armut in ihrer eigenen Umgebung und lernten das soziale Hilfesystem der Stadt kennen.

Warum der Blickwechsel oft schwerfällt

Es bleibt die Frage, weshalb sich so wenig Menschen aus etablierteren Kreisen auf ein solches Programm einlassen. Darauf angesprochen gab ein „klassischer Teilnehmer“ der EEB zur Antwort: „Ich war früher selbst einmal arbeitslos und möchte nicht mehr daran erinnert werden. Das ist für mich abgeschlossen. Ein solches Projekt würde zu viele schmerzhaft Erinnerungen wecken.“ Eine andere Stimme: „Wofür soll man sich treffen? Das Thema Geld wird immer im Raum stehen und deshalb werden solche Treffen nie auf Augenhöhe stattfinden können. Wer arm ist, bekommt von Hilfsorganisationen oder vom Staat, was ihm zusteht, ich sehe nicht, was ein Kontakt da bringen kann.“ Solche Aussagen machen deutlich, dass die Kluft zwischen den „Kulturen“ von Arm und Reich recht tief ist, dass man einmal gemachte schmerzhaft Erfahrungen gerne „abhakt“

oder menschliche Kommunikation doch sehr stark vom Einkommensniveau abhängig macht. Der häufig überregulierte, hektische Alltag von Menschen in Arbeit lässt die Verlangsamung durch hindernisreiche, zunächst vielleicht unergiebig erscheinende Begegnungen als Zumutung erscheinen. Die Nächstenliebe, die im biblischen Sinn ja durchaus echte Begegnungen von Mensch zu Mensch einschließt, geht nicht so weit, dass man bereit ist, kleinere Frustrationen oder Missverständnisse abzufedern oder soziale Brücken zu bauen, bei denen der gesellschaftliche Status zunächst weniger relevant ist. Wie weit wir bereits zu einer almosengebenden Gesellschaft verkommen sind, wird sich in den nächsten Monaten erweisen, wenn es um die Integration der Flüchtlinge in Deutschland geht. Das Format des Projekts „Perspektivwechsel“ ist auch geeignet, angesichts dieser gesellschaftlichen Aufgabe ein Angebot zu machen.

Perspektivwechsel in Wiesloch

Das Perspektivwechselprojekt in Wiesloch geht im Oktober 2015 in die dritte Runde. Wie auch in Karlsruhe wurde das Projekt ursprünglich unter dem Blickwinkel Armut – Reichtum beworben, doch es stellte sich rasch heraus, dass es interkulturell besetzt sein würde. Entsprechend war der



Sie sind eins der „Tandems“, das sich über das Projekt „Perspektivwechsel“ gefunden hat: Elke Buß-Attia (li.) und Galina Kostenich (re.) aus Wiesloch. (Foto: Helmut Pfeiffer, Pressefotograf)



Wunsch nach Verbesserung der aktiven Deutschkenntnisse und das Vertrautwerden mit den deutschen Strukturen einerseits, sowie andererseits das Interesse, Menschen aus einer anderen Kultur oder Religion näher und persönlich kennenzulernen, leitend bei der Bildung der ersten Tandems. Aus einer Gruppe von sieben Teilnehmenden bildeten sich drei Tandems. Eine Einzelperson nutzte die Angebote der Gruppentreffen und Supervision sowie die Möglichkeit, als Projektteilnehmende an verschiedenen Veranstaltungsangeboten der EEB kostenfrei teilnehmen zu können.

Die Tandems, zwei Männer und vier Frauen, besaßen alle einen akademischen Hintergrund. Sie trafen sich regelmäßig, wenn auch in unterschiedlichen Abständen, sie nahmen an der monatlichen Gruppensupervision teil und an verschiedenen gemeinsamen Unternehmungen, wie z. B. der Durchführung eines Festes zum Weltgebetstagsland Ägypten sowie dem Besuch der DITIB-Moschee und des Alevitischen Kulturzentrums in Wiesloch. Am Ende des ersten Durchlaufs hatte sich nicht nur die aktive Sprachkompetenz der Teilnehmenden deutlich erweitert, sondern es konnte zudem ein besseres Verständnis für die gesellschaftlichen Strukturen in unserem Land entwickelt werden.

Im zweiten Durchlauf richteten wir in der Werbung für das Projekt unseren Fokus verstärkt auf die interkulturellen Kontakte. Aus einer Gruppe von acht interessierten Personen bildeten vier Frauen miteinander Tandems. Bei den anderen vier Interessierten hatte sich inzwischen die Berufs- bzw. Lebenssituation stark verändert, sodass hier keine Tandems zustande kamen. Ein Tandem blieb während dieser Phase zusammen, während beim anderen die Treffen nur unregelmäßig und in immer größeren Abständen stattfanden. In dieser Situation kam eine Anfrage an die EEB nach einem Praktikumsplatz für eine Philosophin aus Kasachstan, die einen Sprachkurs besuchte. Ein Teil des Praktikums konnte sie daraufhin durch die Teilnahme am Perspektivwechselprojekt absolvieren, denn die Teilnehmerin, die sich nur noch wenig mit ihrer ursprünglichen Partnerin traf, war bereit, ein Tandem mit ihr zu bilden. Inzwischen verstehen sich die beiden Frauen so gut, dass sie auch im dritten Durchlauf gemeinsam am Projekt teilnehmen.

Wie sich ihre Tandem-Partnerschaft konkret gestaltet und wie diese insofern auch ein Modell für den „Perspektivwechsel“ sein kann, soll kurz skizziert werden: Einmal pro Woche treffen sie sich meist im Park zum Spazierengehen. Sie reden miteinander über Gott und die Welt, sie lachen miteinander, sie lassen gemeinsam die Gedanken schweifen und Galina, die Philosophin, erklärt ihre Sicht der Dinge oder auch einmal den kategorischen Imperativ Kants. Manchmal bringt sie russische Gedichte und eigene Kurzprosa mit. Elke, die pensionierte Lehrerin, hört aufmerksam zu, ergänzt, korrigiert manchmal, erweitert ihr Wissen. „Wir entwickeln uns miteinander“, sagen die zwei Frauen froh und irgendwie befreit.

Am Ende dieses Durchgangs überarbeitete die Leiterin der EEB mit diesen beiden Frauen erneut das Profil des Projektes. Wir haben es nun konkreter auf interkulturelle Partnerschaften zugeschnitten und dabei berücksichtigt, dass potenziell Interessierte sich oft in persönlichen Veränderungsprozessen befinden und deshalb ein Quereinstieg zwischendurch sowie ein vorzeitiges Verlassen des Projektes möglich sein müssen.

Lernen als wechselseitiges Geben und Nehmen

Inzwischen hat der dritte Durchlauf begonnen. Es gibt Frauen, die von Anfang an dabei sind und sich wieder auf eine neue Situation einlassen werden. Es gibt Interessierte aus dem letzten Jahr, für die der Zeitpunkt jetzt passender ist und es gibt Personen, die ganz neu auf das Projekt aufmerksam geworden sind. Insgesamt ist das Interesse von Personen, die ihren aktiven Wortschatz verbessern wollen, sehr groß, auch wenn es im Moment noch nicht möglich ist, für alle eine/n deutschsprachige/n Partner/in zu finden. In diesem Jahr wird die bisher monatlich durchgeführte Supervision in Form von drei Workshops angeboten, in denen Erfahrungen im Projekt und aus der eigenen persönlichen Situation angesprochen werden können.

Da dieses Projekt von einem Lernen auf Gegenseitigkeit ausgeht, unterscheidet es sich von üblichen Projekten, in denen Hilfe und Unterstützung angeboten werden. Diese haben ein eingeübtes und bekanntes Profil, die Menschen können sich darunter etwas vorstellen. Der Grundgedanke des „Perspektivwechsels“ ist dagegen ein inklusiver. Er baut darauf, dass sich die Haltung und Einstellung der Teilnehmenden im Laufe des Prozesses verändern und stellt somit einen hohen Anspruch an sie. Denn es braucht Mut, sich darauf einzulassen.

Insgesamt lässt sich sagen, dass das Projekt mit seinen Inhalten und seiner Intention in Wiesloch Fuß gefasst hat und damit zu einem wichtigen Übungsfeld werden kann für ein gutes, wertschätzendes Zusammenleben der unterschiedlichen Kulturen in unserer Stadt.

schwerpunkt

» Evangelische Bildung im Lebenslauf – ökonomisiert

*„Allen Menschen ist zuteil, sich selbst zu erkennen
und verständig zu denken“
Heraklit*

I. Ruinen einer Erwachsenenbildungstradition

Folgt man dem einstmals auf einer Säule des athenischen Apollotempels zu lesenden Spruch Heraklits, so ist Bildung ein wertvolles Gut und kennt keinen außerhalb des Menschen liegenden Zweck. Auch im Sinne des Neuhumanismus und der Aufklärung ist das Ziel und die Begründung von Bildung vor allem ein gelingendes Leben, die Ermöglichung des Wagnisses, dass die Subjekte sich ihres eigenen Verstandes bedienen und ihr Schicksal selbst gestalten.¹ Bildung, erst recht die Bildung von Erwachsenen, ist ursprünglich etwas Subjektives, etwas, das einen Menschen in seiner Person formt und ihm eine adäquate Reflexion seines Daseins ermöglicht. Die Subjekte sollten mittels Bildung befähigt werden, klar und kritisch über sich und ihre Verhältnisse zur Lebenswelt nachzudenken. Wirtschaftliche Zwecke verfolgte Bildung, wenn überhaupt, dann allenfalls nachgeordnet.

„Der wahre Zweck des Menschen, welchen die ewig unveränderliche Vernunft ihm vorschreibt, ist die höchste und proportionierlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen.“²



Harald Wildfeuer

Direktor des Rudolf-Alexander-Schröder-Hauses
Würzburg
(Evangelisches Bildungszentrum Würzburg)
wildfeuer@schroeder-haus.de

Burkard Fuchs

Diplom-Verwaltungswirt, Master Adult Education
Koordination Ehrenamt Asyl
bf@burkard-fuchs.de
www.burkard-fuchs.de

Indes, in unserer so aufgeklärt und geschichtsträchtig scheinenden Gesellschaft leben wir heute im vollständigen Widerspruch zu dieser andragogischen Bildungstradition. Längst nicht mehr wird sich gelingendes Leben willens gebildet, nahezu ausschließlich geht es darum, die eigene berufliche Verwertbarkeit zu erhalten oder zu erhöhen. Diese Ruinierung der Bildungstradition wird nicht nur ökonomisch, sondern weitgehend unbehelligt auch politisch forciert.

II. Unter ökonomischen Gesichtspunkten

Die gravierenden Modifikationen im Bildungswesen erklären sich zum einen aus dem Umstand, dass Arbeitnehmer zunehmend gezwungen werden, für sich selbst zu sorgen, sich selbst zu optimieren. Im

¹ Vgl. Kant, I. (1784): Was ist Aufklärung?, erstmalig: Berlinische Monatsschrift Band 4, Berlin, Haude und Spencer, S. 481, aktuell: Berlin, Europäischer Literatur Verlag GmbH, 2015.

² Humboldt, W. von (1792): Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen. Stuttgart 1986, S. 5.

³ „Individualisierung bedeutet Marktabhängigkeit in allen Dimensionen der Lebensführung“ (Beck, U. (1986): *Risikogesellschaft*. Frankfurt a. M., S. 212) – „Das Individuum ist zur Individualisierung verdammt. Individualisierung ist ein Zwang, [...] allerdings zur Herstellung, Selbstgestaltung [...] unter sozialstaatlichen Rahmenbedingungen und Vorgaben wie dem Ausbildungssystem (dem Erwerb von Zertifikaten), dem Arbeitsmarkt, dem Arbeits- und Sozialrecht“ (ebd.: 217).

⁴ Faulstich, P. (2003): *Weiterbildung, Begründungen Lebensentfaltender Bildung*. München, S. 183.

⁵ Vgl.: Honneth, A. (1989): *Kritik der Macht*. Frankfurt a. M., S. 187ff.

⁶ Vgl. Schmid, J. (2010): *Wer soll in Zukunft arbeiten? Zum Strukturwandel der Arbeitswelt*. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, B 48/2010. Frankfurt a. M., S. 3–9.

⁷ Vgl. Bröckling, U. (2007): *Das unternehmerische Selbst*. Frankfurt a. M., S. 31. „Selbstdisziplinierung“ meint in diesem Zusammenhang die Bereitschaft der Menschen, „(...) sich virtuell zum Subjekt einer eigenen Rationalität zu machen, die den Arbeitsmarkt als Feld der Mittel für eigene Zwecke nutzt. Dieser ‚Unternehmer‘ besitzt zwar prinzipiell auch nichts anderes als seine Arbeitskraft, er bietet aber teils künstlich differenzierte Kompetenzen an, und zwar vor allem unter Rückgriff auf Grund-, Neben-, Generalistenqualifikationen.“ (ebd. S. 55)

⁸ Lösch, B. (2008): *Die neoliberale Hege-monie als Gefahr für die Demokratie*. In: *Butterwegge, C./Lösch, B./Ptak, R.: Kritik des Neoliberalismus*. Wiesbaden, S. 267.

⁹ Vgl.: Kessl, F. (2005): *Soziale Arbeit als aktivierungspädagogischer Transformationsriemen*. In: *Dahme, H.-J./Wohlfahrt, N.: Aktivierende Soziale Arbeit*. Hoheneggen, S. 30ff. sowie S. 221ff.



Verlauf der letzten Jahrzehnte konnte die Wirtschaft sukzessive und systematisch staatliche Institutionen und Leistungen ökonomisieren. Die öffentliche Daseinsvorsorge wird mehr und mehr zugunsten einer *privatwirtschaftlichen Selbstvorsorge* der Bürger abgebaut. Schlagworte wie ‚Riester-Rente‘, ‚zusätzliche Krankenversicherung‘, ‚Deregulierung der Finanzmärkte‘ oder ‚Flexibilisierung der Arbeitsmärkte‘ gehören in diesen Kontext. In dem Maße, in dem der Staat sich aus der Versorgung zurückzieht, ist das Individuum gezwungen, sich selbst zu organisieren. Der Einzelne muss sich umfassend, unter allen Umständen und zu jedem Preis vermarkten. Der Soziologe Ulrich Beck bezeichnete diesen Vorgang als ‚Individualisierung‘.³ Der Mensch wird, weil staatliche Leistungen wie Daseinsvorsorge, Versicherungen, Arbeitslosengeld und dergleichen nicht länger oder zu anderen Konditionen gewährt werden, gezwungen, sich selbst zu ökonomisieren. Dieser Zwang führt im Ergebnis zu einer *„Arbeitsorientierung in der Bildungskonzeption“*⁴.

In früheren Zeiten, wo noch fordistische Produktionsweisen vorherrschten, waren die zur Erledigung von Aufgaben erforderlichen Qualifikationen auf dem Wege der Übung, also durch körperliche Disziplinierungen zu erreichen.⁵ Mit der Verschiebung der Arbeitsinhalte in den tertiären oder gar quartären Sektor wurde von den Arbeitnehmern immer mehr Wissen, Qualifikation, Kompetenz und Bildung gefordert.⁶ Zeugnisse und Zertifikate eröffnen den Weg zum Arbeitsmarkt und seit einigen Jahren wird diese Fremdzuschreibung mit weitergehenden Selbstdisziplinierungen komplementiert. Der sich selbst disziplinierende Mensch verinnerlicht alle Anforderungen, Leistungsprinzipien, Konsumhaltungen, die an ihn gestellt werden, dergestalt, dass er sie für seine eigenen annimmt. Die vorherrschende Leistungsethik bringt den Menschen zunehmend dazu, „sich selbst zuzurichten.“⁷ Für diejenigen, die Kompetenzen besitzen, die sich vermarkten lassen, sind staatliche Disziplinierungsmaßnahmen beinahe überflüssig, sie entwickeln sich selbst zu ‚Humankapital‘, zu ‚Kompetenzmaschinen‘. Die dazu verwendeten Konzepte lauten vor allem ‚Kreativität‘, ‚Empowerment‘ oder ‚Total Quality Management (TQM)‘. Der Staat steht

daneben, ruft seinen Bürgern zu: ‚Du bist Deutschland!‘ und stellt damit sicher, dass die „[...] ehemals an den Staat gestellten Ansprüche auf sie selbst zurückfallen [...] ‚Eigenverantwortung‘, ‚Leistungsbereitschaft‘ und ‚Flexibilität‘ sind Leitvokabeln, die den Bürger(inne)n ihre neue Rolle im neoliberalen Gesellschaftskonzept plausibel machen sollen“⁸. Selbst diejenigen, die scheinbar keine nachgefragten Kompetenzen haben, die sich zurichten ließen, werden noch ‚aktiviert‘. Mit Hilfe der Sozialen Arbeit, als ‚aktivierungspädagogischer Transformationsriemen‘, werden arbeitslose Menschen mittels Bildungsmaßnahmen wach gerüttelt und aktiver gemacht. Allerdings werden mit dieser Aktivierungsprogrammatik auch ‚stets schuldige Subjekte‘ erzeugt, denn aktiv sein kann man nie genug.⁹ Nicht nur die Beschäftigten, auch die Arbeitslosen werden damit der Ökonomisierungslogik unterworfen.¹⁰ Erwachsenenbildung wird zum Mittel, das eine Selbstvorsorge erst möglich macht, und verliert dabei ihren emanzipatorischen Charakter. Zum Zweck einer angstfreien Existenz wird sie instrumentalisiert. So gesehen verwundert es nicht, dass Bildung im Lebenslauf aktuell nahezu ausschließlich im beruflichen Kontext stattfindet.¹¹

„Ein Homo oeconomicus zu werden, ist gesamt betrachtet vor allem ein Bildungsprogramm“¹²

III. Unter bildungspolitischen Gesichtspunkten

Aber auch das politische System zwingt die Bürger/innen, sich marktförmig zu modellieren, das Individuum ist nicht nur mit einem ökonomischen, sondern auch mit einem politischen Herrschafts- und Machtsystem konfrontiert. Heutzutage wandeln sich die Disziplinierungsapparate und Kommunikationssteuerungen zu subtilen ‚Subjektivierungsprogrammen‘. Diese Programme bilden Kraftfelder, in denen Formen des Regierens und Selbst-Regierens sowie moralisch-soziale und ökonomisch-rationale Orientierungen verschmelzen. Die Individuen sollen sich selbst zurichten, also auch fremde politisch-ökonomische Ziele verinnerlichen, sie für eigenes Begehren halten.¹³ Für diese Regierungsdenkart prägte Foucault den treffenden Begriff der ‚Gouvernementalität‘.¹⁴ Das vom politischen und wirtschaftlichen System vorgegebene Ideal ist das des ‚Arbeitskraftunternehmers‘¹⁵, demzufolge das Individuum sein Selbst umfassend vermarkten und in eigener Sache unternehmerisch tätig sein soll. Dabei lässt sich die „[...] Tendenz zu gesteigerter Selbstkontrolle, Selbstökonomisierung und Selbststrationalisierung, die den Arbeitskraftunternehmer kennzeichnet, [...] insbesondere [...] im Weiterbildungs- und Beratungssektor [...] nachweisen [...]“.¹⁶ Der Prozess einer zugleich subtilen und durchgreifenden Selbstdisziplinierung realisiert sich

nicht zuletzt durch das bestehende Bildungssystem. War lange Zeit über die vornehmste Aufgabe von Bildung die Emanzipation des Menschen von seiner Umwelt, so trägt sie heute maßgeblich zu einer reflexionsarmen Affirmation der bestehenden Zustände bei. Der Bildungssektor transformiert über den Code ‚bestanden/nicht bestanden‘ das ‚nicht-triviale System Mensch‘ in eine ‚triviale Maschine‘.¹⁷ Humanistische Bildung wird auf diese Weise ruiniert. Aus Sicht der Wirtschafts- und Politiksysteme sollen die Menschen sich nicht weiter eigentümlich und in kritische Haltung gegenüber ihrer sozialen Umwelt entwickeln. Sie sollen sich einzig unter dem Dogma ihrer beruflichen Kompetenzen reflektieren und ihr Selbstwertgefühl vor allem anhand ihrer verwertbaren Fertigkeiten ausprägen.

Die Erwachsenenbildung hat ihre Proportionen verloren, sie verhindert nicht mehr reflexionsarme Selbstzurichtungen, sondern fördert sie.



IV. Evangelische Erwachsenenbildung im Fadenkreuz der Erwartungen

Was bedeutet eine ruinierte Bildungstradition konkret für evangelische Bildungseinrichtungen? Nach welchen Maßstäben können sie sich noch beurteilen beziehungsweise an welchen Maßstäben müssen sie sich messen lassen? Welche konzeptionellen und fiskalischen Folgen ergeben sich aus der skizzierten Entwicklung?

Bisher wurde deutlich, dass insbesondere die Erwachsenenbildung unter dem doppelten Erwartungsdruck von politischen und ökonomischen Vorgaben steht und dabei Gefahr läuft, ihr Ideal einer daseinsförderlichen Persönlichkeitsentwicklung zu verlieren. Für evangelische Erwachsenenbildung bedeutet diese Entwicklung eine schiere Zerreißprobe: Wie schließlich soll ausgehend von einem biblisch begründeten Menschenbild die besondere Stellung des Menschen in der Schöpfung und vor Gott, das heißt die Autonomie und Würde

des Menschen, relativiert werden? Evangelische Erwachsenenbildung reibt sich an der ökonomischen und neoliberalen (Selbst-)Verzweckung und beharrt etwa auf folgender konzeptioneller Basis:

„Wir orientieren uns in unseren Veranstaltungen an den Teilnehmerinnen und Teilnehmern, ihren Bedürfnissen und Lebenslagen. Wir nehmen sie als mündige Partnerinnen und Partner ernst und respektieren sie mit ihren Meinungen und Einstellungen. Weil wir uns an den Menschen orientieren, greifen wir die Fragen unserer Zeit auf. Wir wollen gemeinsam lernen, den vielfältigen Herausforderungen und Verunsicherungen mit Hoffnung und Engagement zu begegnen. Als Christen glauben wir, dass Hoffnung und Engagement ihren tiefsten Grund haben in der biblischen Botschaft: Gottes Liebe und sein Heil gelten allen Menschen und seiner ganzen Schöpfung. Darum engagieren wir uns für den öffentlichen Verkündigungsauftrag der Kirche und für ihr Bildungshandeln in der Gesellschaft. Den Kirchengemeinden bieten wir vielfältige Unterstützung für ihre Bildungsarbeit. Wir freuen uns auf gemeinsame Lernwege mit allen Suchenden und Fragenden, ungeachtet ihrer Kirchenzugehörigkeit und mit Respekt vor ihrer Entscheidung für ihren eigenen Weg.“¹⁸

Sollen derartige Leitbilder mehr sein als nur schön klingende Worthülsen, müssen sie anschlussfähiger werden für einen durch Ökonomisierung und Neoliberalismus geprägten Bildungsdiskurs, der in andragogischer Hinsicht alles außer die am beruflichen Nutzen orientierte Weiterbildung an den Rand drängt.

Einen derartigen Anschluss bietet vielleicht die Rede von ‚individueller Regulationsfähigkeit‘, die 2006 im ersten Bildungsbericht im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder auftauchte. Dort heißt es:

„Der steigende Stellenwert der Weiterbildung innerhalb des Bildungswesens wird in Politik und öffentlicher Meinung immer wieder betont. Die veränderte Bedeutung von Weiterbildung ist auf die beschleunigte Dynamik des wissenschaftlich-technischen und sozioökonomischen Wandels und die Alterung der Gesellschaft (als Resultat von steigender Lebenserwartung und rückläufiger Geburtenrate) zurückzuführen. Das schlägt sich nicht allein in der quantitativen Ausdehnung der Weiterbildungszeit nieder, sondern schließt auch qualitativ ein neues Verhältnis der Individuen zum Lernen als lebensbegleitender Tätigkeit in formalen und nonformalen sowie informellen Lernwelten ein. Moderne Gesellschaften weisen sich dadurch aus, dass Lern- und Bildungsprozesse nicht mehr nur das prägende

¹⁰ „Die Statik der ‚neuen Wohlfahrtsarchitektur‘ [...] ruht auf zwei Säulen: einer Doppelprogrammatik von Sozialinvestition und Selbststeuerung.“ (Lessenich, S. (2009): Mobilität und Kontrolle. In: Dörre, K./Lessenich, S./Rosa, H.: Soziologie, Kapitalismus, Kritik. Eine Debatte. Frankfurt a. M., S. 24).

¹¹ Vgl.: Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012): Deutscher Bildungsbericht 2012, Bielefeld, S. 143.

¹² Bröckling, U. (2007): Das unternehmerische Selbst, Frankfurt a. M., S. 95.

¹³ Vgl.: Bröckling, U. (2007): Das unternehmerische Selbst. Frankfurt a. M., S. 36ff. und 68ff.

¹⁴ Foucault, M. (1978): Die Gouvernementalität. In: Bröckling, U./Kramann, S./Lemke, T. (Hrsg.): Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen. Frankfurt a. M. (2000).

¹⁵ Entworfen wurde der Begriff 1998 von den Soziologen Pongratz und Voß. Diesbezüglich zuletzt: Pongratz, H. J./Voß, G. (2004): Arbeitskraftunternehmer. Erwerbsorientierungen in entgrenzten Arbeitsformen. Berlin.

¹⁶ Bröckling, U. (2007): Das unternehmerische Selbst. Frankfurt a. M., S. 48.

¹⁷ Niklas Luhmann sieht daher vor allem das pädagogische Ziel einer ‚Erziehung zur Trivialmaschine‘, die selbst, wenn es nicht in jedem Fall, in jeder Situation gelingt, doch soweit zu treiben ist, „[...] dass bewusste Systeme unter situationsspezifischen Bedingungen normalerweise wie Trivialmaschinen operieren und diese Notwendigkeit im Bewusstsein anderer Möglichkeiten freiwillig anerkennen. Man kann dies [...] Selbstdisziplin nennen“ (Luhmann, N. (2004): Schriften zur Pädagogik. Frankfurt a. M., S. 37ff.).

¹⁸ Leitbild der Arbeitsgemeinschaft Evangelischer Erwachsenenbildung in Bayern (AEEB) von 2012, S. 5. [http://

www.aeeb.de/06_download/leitbild_6a.pdf, Stand: 27.12.12].

¹⁹ Konsortium Bildungsberichterstattung (2006): Bildung in Deutschland. Hrsg. im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Bielefeld, S. 123. Der Bildungsbericht betont den Zwang zur lebenslangen Anpassung an veränderte Herausforderungen und nimmt die Selbstorganisation der damit verbundenen Lernprozesse als ‚individuelle Regulationsfähigkeit‘ in den Blick: ‚Individuelle Regulationsfähigkeit meint die Fähigkeit des Individuums, sein Verhalten und sein Verhältnis zur Umwelt, die eigene Biographie und das Leben in der Gemeinschaft selbstständig zu planen und zu gestalten. Diese umfassende und allgemeine Zielkategorie für das Bildungswesen als Ganzes wie für jeden seiner Teile beinhaltet unter den Bedingungen der Wissensgesellschaft in besonderem Maße die Entfaltung der Lernfähigkeit von Anfang an und deren Erhalt bis ins hohe Alter.‘ (ebd.: S. 2)

²⁰ Leitbild der Arbeitsgemeinschaft Evangelischer Erwachsenenbildung in Bayern (AEEB) von 2012, S. 3 [http://www.aeeb.de/06_download/leitbild_6a.pdf Stand: 27.12.12].

²¹ S. o. A., ebd.

²² Vgl. zum Beispiel: Barz, H./Tippelt, R. (2007): Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland – Praxishandbuch Milieumarketing. Bielefeld.

²³ Es heißt: „Die Programmplanung wird in diesem Angleichungshandeln durch Übernahme und Abstimmung, Finden gemeinsamer Lösungen, Ideenaustausch, durch gemeinsame Arbeitsbeschlüsse etc. zu einem mit anderen Menschen gemeinsam erarbeiteten Vorhaben.“ (Gieseke, W. (2008): Bedarfsorientierte Angebotsplanung in der Erwachsenenbildung. Bielefeld, S. 48).

Muster im Kindes- und Jugendalter sind, sondern inzwischen auch das Erwachsenenalter voll erfasst haben. Für die Individuen bedeutet das, sich auf veränderte Bedingungen einzustellen. Die Institutionen sind gehalten, ebenfalls auf veränderte Anforderungen zu reagieren und entsprechende Angebote und Kapazitäten bereitzustellen.“¹⁹

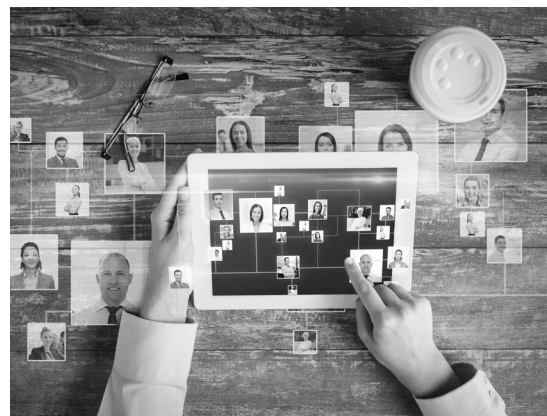
Evangelische Erwachsenenbildung unterstützt lernende Individuen lebenslang in ihrem Bemühen, sich an ständig ändernde persönliche, gesellschaftliche und berufliche Herausforderungen anzupassen. In gewisser Weise stärkt auch sie die individuelle Regulationsfähigkeit: „Sich als Mensch verstehen, in der Welt bestehen, vor Gott stehen – darauf zielt letztlich alles Lernen.“²⁰ Doch das *Proprium evangelischer Erwachsenenbildung* besteht in dem reformatorischen Gedanken, dass jeder Mensch von Gott mit einer unauslöschlichen Würde und Freiheit ausgestattet ist, die seine Selbstbestimmung und (Gewissens-)Autonomie ermöglicht: „Im Mittelpunkt steht immer der Mensch mit seinen Aufgaben und Fragen, mit seiner Begabung und Würde.“²¹ Die Stärkung individueller Regulationsfähigkeit lernender Menschen ist in evangelischer Perspektive daher erst einmal keine Marketingstrategie unter veränderten Marktbedingungen, sondern integrierender Bestandteil einer theologisch inspirierten Identitätssuche.

Dass Menschen weder klerikal vereinnahmt noch ökonomisch verzweckt oder ideologisch bevormundet werden, dass sie in ihrem eigenständigen und kritischen Denken angeregt und ‚freigesetzt‘ werden, das macht in einer Zeit, in der unter dem Vorzeichen der Ökonomisierung Bildung für alle möglichen Zwecke vermarktet wird, die Größe und die Besonderheit evangelischer Erwachsenenbildung aus.

Umso mehr indes sehen sich die Einrichtungen Evangelischer Erwachsenenbildung seitens ihrer ‚Geldgeber‘ und ihrer ‚Kunden‘ einem steigenden Erwartungsdruck ausgesetzt. Sie müssen sich mit ihrem Selbstverständnis als Teil der durch Ökonomisierung und Selbststeuerung geprägten Bildungslandschaft behaupten. Es geht nicht mehr ohne professionelles Bildungsmanagement, das neben pädagogischen Aspekten auch Gesichtspunkte des Marketings und Spielregeln des Bildungsmarktes berücksichtigt. Diese relativ neuen Akzentverschiebungen zeitigen mittlerweile konfliktreiche Konsequenzen. Drei für die beschriebene Gemengelage typische Konfliktpunkte möchte ich abschließend skizzieren:

a) **Kundenorientierung versus Institutionsorientierung**

Bildung muss sich ihre Kunden erst suchen. Vorbei sind die Zeiten, in denen der Kunde zum Programm kam. Heute muss das Programm zum Kunden kommen. Potenzielle Kunden müssen in den Blick genommen und umworben werden: Wen wollen wir erreichen? Was erwarten unsere potenziellen Kunden von uns? Wie können wir den Erwartungen gerecht werden? Neben einer milieuspezifischen Didaktik²² erfordert die Kundenorientierung auch einen entsprechenden Service, wodurch Bildungseinrichtungen zu ‚Dienstleistern für Bildungsinteressierte‘ werden. Doch die Betonung der Kundenorientierung führt zu Konflikten mit den Trägern und Geldgebern, sobald diese die von ihnen vertretenen Werte vermissen, quasi verkauft sehen. Trotzdem führt kein Weg daran vorbei, den Nutzen einer Bildungsveranstaltung für die Kunden künftig noch mehr in den Vordergrund aller Planungen zu stellen.



b) **Vernetzung und Kooperation versus Exklusivität**

Bildung muss sich ihre Partner suchen. Vorbei sind die Zeiten, in denen jede Einrichtung nur auf ihr eigenes Profil bedacht sein konnte. Nicht ‚Konkurrenz‘, sondern ‚Kooperation‘ heißt das Wort der Zukunft. Nur gemeinsam können Einrichtungen der nichtberuflichen Weiterbildung zukunftsfähige Antworten und Strategien finden, um ihr wirtschaftliches Überleben auf dem Bildungsmarkt zu sichern. Wiltrud Gieseke spricht in diesem Zusammenhang von ‚regionaler Angleichung‘.²³ In der Kooperation vielfältiger Anbieter ergibt sich gewissermaßen eine seismografische Gesamtschau auf die regionale Bildungslandschaft. So können Trends und Schwerpunktthemen gemeinsam entdeckt, bearbeitet und programmatisch umgesetzt werden. Regionale Bildungseinrichtungen übernehmen dabei gewissermaßen die Funktion öffentlicher Trendsetter und Brückenköpfe für Themen, die in die Stadtgesellschaft hineinwirken und das Stadtgespräch bereichern können. Eine Arbeitsgemeinschaft der

Erwachsenbildung oder ein runder Tisch der Bildungseinrichtungen sollten in jeder Stadt zum Standard professioneller Erwachsenenbildung gehören. Die Nähe der Bildung zur Kultur ist dabei auszubauen, auch wenn das die herkömmlichen Formate einer an puristischen Förderungsrichtlinien orientierten Programmplanung immer wieder sprengt.

c) **Finanzielle Eigensicherung versus institutionelle Förderung**

Bildung muss sich ihre Finanzierung suchen. Vorbei sind die Zeiten, in denen die finanzielle Absicherung einer Bildungseinrichtung auf zwei verlässlichen Säulen ruhte: der kirchlichen und der staatlichen Förderung. In Zeiten zurückgehender Kirchensteuereinnahmen (weniger durch steigende Austrittszahlen als aufgrund des demografischen Wandels) und immer restriktiver gehandhabter staatlicher Förderungsgesetze (die überdies oftmals nicht mehr zeitgemäß sind und allein schon aus diesem Grund dringend zu überarbeiten wären) kommt der dritten Säule der sogenannten Drittmittel ein immer größeres Gewicht zu. Schon aus Wettbewerbsgründen verbietet es sich dabei allerdings, diese Drittmittel allein durch höhere Einnahmen durch Eintrittsgelder, Kursgebühren etc. generieren zu wollen. Vielmehr sind – auch wenn das vielfach mühsam und zeitraubend ist – verstärkt Programme als *Projekte* zu planen und durchzuführen und auf diese Weise öffentliche Projektmittel abzurufen. Die Gefahr, die dabei nahe liegt, besteht natürlich darin, dass Programmplanung zukünftig noch weniger unter inhaltlichen und andragogischen, son-

dern noch zunehmend unter der Fragestellung des ökonomischen Gewinns erfolgt.

Diese drei Streiflichter mögen genügen, um die Herausforderungen zu konkretisieren, unter denen Einrichtungen der Evangelischen Erwachsenenbildung in Zeiten den ökonomisch-neoliberalen Paradigmas stehen. Gleichwohl haben sie auch und gerade unter den veränderten Vorzeichen einen unverzichtbaren Beitrag zur *Stärkung der individuellen Regulationsfähigkeit heutiger Menschen* zu leisten, die eben nicht nur auf Funktionen eines homo faber zu reduzieren sind. In den Auseinandersetzungen, die dabei auf allen Ebenen anstehen, lässt sich auf Dauer nicht umhin kommen, auch neu nach dem evangelisch geprägten Menschenbild in einer globalisierten Weltgemeinschaft zu fragen.



» Ökonomische Grundbildung in der Diskussion



Andreas Seiverth

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

a.seiverth@deae.de
www.deae.de

Zumindest für einen historischen Augenblick, auf dem Höhepunkt der Finanz- und Wirtschaftskrise im Jahr 2011, wurde die ‚Systemkrise des Kapitalismus‘ selbst in den meinungsbildenden konservativen Tageszeitungen offen thematisiert. Inzwischen ist wieder ‚business as usual‘ angesagt. Die weltweite Krise der Banken, der Staatsfinanzen und des Euro ist aber nicht vorbei, sie wurde nur vertagt. Die Chance der Krise, nämlich grundsätzlich nach strukturellen und ideologischen Ursachen zu fragen, Alternativen aufzuzeigen und Veränderungen im Handeln einzufordern beziehungsweise durchzusetzen, wurde von den politisch Verantwortlichen und gesellschaftlichen Entscheidungsträgern leider nicht genutzt.

Doch zumindest im pädagogischen Diskurs hat sich eine Neuerung ergeben: Über die Notwendigkeit einer ‚ökonomischen Grundbildung‘ herrscht nun breites Einverständnis, die Frage ist nur: Welche ‚financial literacy‘ wollen wir und welche brauchen wir?

I. Bildungs- und forschungspolitische Anstöße für ökonomische Grundbildung

Nach den ländervergleichenden PISA-Studien haben die im Jahr 2013 veröffentlichten Ergebnisse des internationalen Forschungsprojektes „Programme for the International Assessment of Adult Competences (PIACC)“¹ den Begriff der ‚Grundbildung‘ auch in den bildungspolitischen und konzeptionellen Diskursen der Erwachsenenbildung nicht nur prominent, sondern zum dominanten Leitbegriff gemacht. Damit wurde jener bildungspolitische Effekt verstärkt, den bereits die 2012 veröffentlichten Ergebnisse der ‚leo. – Level one Studie‘ zum ‚funktionalen Analphabetismus von Erwachsenen‘² hervorgerufen hatten. Wenn 7,5 Millionen Deutsche nicht über grundlegende Lese- und Schreibkompetenzen verfügen und Deutschland auch bei ‚PISA für Erwachsene‘ im internationalen Vergleich nur auf mittleren Plätzen landet, sehen sich die politischen Akteure zum Handeln aufgefordert. Daher reagierte das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) mit der Propagierung einer ‚Nationalen Strategie Alphabetisierung und

Grundbildung‘, die in Verbindung mit einem umfangreichen Förderungsprogramm durch ein breites Bündnis von Verbänden, der Kultusministerkonferenz, der Bundesanstalt für Arbeit, der EKD, der Deutschen Bischofskonferenz und anderen seit 2012 umgesetzt wird. Die Vertretung der EKD wird in diesem Bündnis von der DEAE wahrgenommen. Durch dieses Zusammenwirken von wissenschaftlichen Forschungsprojekten und Förderungsprogrammen der Bundesregierung verstärkt sich – im Zeichen des Kompetenzbegriffs – der *Funktionswandel der Erwachsenen- und Weiterbildung hin zu einer zielgruppenbezogenen Problemlösungsagentur*, einer Agentur, die politisch definierte und in Förderprogramme transformierte soziale und politische Problemlagen mittels organisierter Bildungsangebote beheben soll.

Die bildungspolitische Konjunktur und bildungstheoretische Akzeptanz des Begriff der ‚Grundbildung‘ werden erst durch die *zentrale Stellung des Kompetenzbegriffs im Europäischen als auch im Deutschen Qualifikationsrahmen (EQR/DQR)* verständlich. In beiden Regelwerken wird der Kompetenzbegriff ‚im Sinne der Übernahme von Verantwortung und Selbständigkeit‘ beschrieben und im DQR spezifiziert als „die Fähigkeit und Bereitschaft, sich weiterzuentwickeln und das eigene Leben eigenständig und verantwortlich im jeweiligen sozialen, kulturellen und bzw. beruflichen Kontext zu gestalten“³.

‚Grundbildung‘ bezeichnet demnach entsprechend der Kompetenzniveaustufenlogik eine Bildungsarbeit, die dem System der Lernniveaus und damit unmittelbar den damit verbundenen Autonomiegraden noch vorgelagert ist und im Wortsinn den ‚Grund‘ und die ‚Voraus-Setzung‘ der individuellen Lernkarrieren darstellt.⁴

Die systematischen Begriffe des DQR haben somit einen *normativen Doppelcharakter*: In ihnen verkörpert sich einerseits das moralisch-normative Programm der europäischen, vom liberalen Bürgertum getragenen Moderne, das im Ideal einer individuell-selbstbestimmten Lebensführung kulminiert, und andererseits das bildungspolitische Programm einer auf die Sicherung der Grundbildung reduzierten öffentlichen Bildungsverantwortung.

¹ In dem Programm wurden die Lesekompetenz, die alltagsmathematische Kompetenz und das technologiebasierte Problemlösen gemessen und mit sozialen und ökonomischen Daten (Bildungs- und Berufsbiographie) der befragten Personen korreliert (vgl. www.gesis.org/piaac).

² Leo. – Level-One Studie. Literalität von Erwachsenen auf den unteren Kompetenzniveaus (vgl. www.alphabetsierung.de/fileadmin/files/Presseheft-web.pdf).

³ Vgl. Bund-Länder-Koordinierungsstelle für den Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (Hrsg.): Handbuch zum Deutschen Qualifikationsrahmen (Stand: 01.08.2013; www.dqr.de), S. 14. Auf nähere Unterschiede im Kompetenzverständnis zwischen dem EQR und DQR kann hier nicht weiter eingegangen werden.

⁴ Zur normativen Dimension von Literalität und Grundbildung: Kleint, Steffen (2009): Funktionaler Analphabetismus – Forschungsperspektiven und Diskurslinien. Bielefeld, Kapitel 5: Legitimatorische Aspekte (S. 63–91).

II. Verschuldung als Ausgangspunkt ökonomischer Grundbildung – Der homo oeconomicus als ‚mündiger Wirtschaftsbürger‘

Die beiden genannten Studien fokussieren den Begriff der ‚Alltagskompetenzen‘ und beschreiben nach definierten Standards Niveaustufen, die durch Prüfungen gemessen werden können. In einem Projekt des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE) wurde im Begriffs- und Denkhorizont dieses Grundbildungsdiskurses eine Konzeption ökonomischer Grundbildung erarbeitet, die den „Umgang mit Geld auf Grundbildungsniveau“ als übergreifendes Bildungsziel definiert (siehe Tröster/Mania, S. 35f. in dieser Ausgabe). In der Logik des EQR/DQR wären dann auch Curricula vorstellbar, die den Umgang mit Geld auf den höheren Niveaustufen zum Ziel haben. In seinem Kern handelt es sich bei diesem – soweit wir sehen – ersten außerschulischen Erwachsenenbildungsprojekt um ‚Verbraucherbildung‘, die das Problem einer drohenden oder eingetretenen Verschuldung beziehungsweise die Prävention gegen eine Verschuldung als didaktischen Leitbegriff zugrunde legt.⁵ Durch diese Didaktik der Problemorientierung wird die Anschlussfähigkeit an individuelle Alltagserfahrungen und konkrete, krisenhafte Handlungssituationen gesichert und damit auch Motivationslagen von bestimmten Zielgruppen angesprochen. Damit wird zugleich sowohl die Frage nach dem Verhältnis von Beratung und Bildung als auch die Vernetzung von unterschiedlichen Institutionen zum Thema und als Fragestellung des Projektes formuliert: ‚Inwiefern lassen sich die Übergänge zwischen Schuldnerberatung, Weiterbildungsberatung und Erwachsenenbildung gestalten?‘



Nun wird niemand bestreiten, dass ‚individuelle Verschuldung‘ ein plausibler Ausgangspunkt für die didaktische Planung eines zielgruppenspezifischen Bildungsangebots ist und auch nicht, dass damit eine relevante, die Lebensmöglichkeiten vieler Menschen massiv beeinträchtigende Problemlage zu Recht in den Blick genommen wird. Diese prinzipielle, zuletzt durch den politisch-normativen Bil-

dungsdiskurs der Europäischen Union grundlegend gesetzte Orientierung am Kompetenzbegriff und damit an einer Logik der individuellen Bewältigung von unterschiedlichsten Anforderungen fixiert und beschränkt die Bildungsarbeit jedoch auf die Mikroebene der Bewältigung individueller Lebenslagen und -krisen. Dass in einer kapitalistischen Marktgemeinschaft alle erwachsenen Menschen immer schon als *Marktsubjekte* bestimmt sind und ihr individuelles Handeln damit in eine makrogesellschaftliche Struktur verwoben ist, kann in diesem Begriffs- und Denkhorizont als Bildungsthema gar nicht mehr thematisiert werden. Ebenso wenig ist es möglich, die stillschweigend implizierten Vorannahmen für das Handeln von Marktsubjekten und damit die *Ursachen einer Ökonomisierung immer weiterer Lebensbereiche* zum Gegenstand von Bildungsangeboten ökonomischer Grundbildung oder für höhere Anforderungsniveaus zu machen.

Finanziell-ökonomische Verschuldungssituationen stellen nicht nur für das Modellsjekt der Wirtschaftswissenschaften und ihrer Didaktik, den ‚homo oeconomicus‘, eine problematische und widersprüchliche Konstellation dar. Denn gerade eine Verschuldungssituation setzt nicht nur die Gültigkeit eines Rechtssystems und damit die Anerkennung von Normen und Werten (wie Vertragsfreiheit, Vertragstreue usw.) voraus, sondern konfrontiert die Schuldner mit dem ethisch-moralischen Anspruch, selbstverantwortlich und souverän, also in eigenem Namen und ohne Fremdbestimmung handeln zu können beziehungsweise gehandelt zu haben. Gerade die Verschuldungssituation verpflichtet die Betroffenen, seien dies nun Individuen und Gruppen oder auch Nationalstaaten, die Prinzipien und Werte der Autonomie, der Eigenverantwortlichkeit, aber auch der Gerechtigkeit und Fairness anzuerkennen und zu respektieren, aber gerade diese können – in Abhängigkeit vom Verschuldungsgrad und von der Verschuldungsart – beeinträchtigt sein oder gar aufgehoben werden, da die Pflicht zur Schuldentilgung die Zukunft und das Handeln bestimmt. Der Sinn der großen ‚Erlösungsreligionen‘ (und dies gilt in besonderer Weise für die monotheistischen Religionen) erschöpft sich gewiss nicht in der Hoffnung auf eine Befreiung von ungerechtfertigten oder eben unverschuldeten Schuldverhältnissen, indes zählt die Kritik an einer ökonomisch begründeten Herrschaft und Armut sicherlich zum ethisch-moralischen Kern des Protestantismus, ohne den er seine historische und ethische Wirksamkeit nicht hätten entfalten können.⁶ In der Fähigkeit, ja der Pflicht zu einer Kritik ungerechter Herrschaft und sozialer Unterdrückung artikulierte und bewährte sich der ethische Anspruch des Protestantismus und seine Idee des reflexiv-urteilsfähigen Individuums, das zu sich selbst und seinen Umständen in Distanz treten kann und dadurch zu einem urteilenden und bewertenden Subjekt wird. Die Bil-

⁵ Vgl. die Formulierung des Projektthemas: „Schuldnerberatung als Ausgangspunkt für Grundbildung – Curriculare Vernetzung und Übergänge“ (S. 35 dieser Ausgabe).

⁶ Schon die politische Philosophie der Griechen und die prophetische Kritik der hebräischen Bibel haben die Frage nach der Herstellung von Gerechtigkeit und die Kritik des Unrechts zur obersten Aufgabe von Individuen und Gemeinwesen gemacht, die sowohl selbstverantwortlich handeln als auch frei leben wollen.



⁷ In der sozialen und ökonomischen Realität tritt der homo oeconomicus als „mündiger Wirtschaftsbürger“ auf und fungiert als Leitbegriff einer Fachdidaktik der Wirtschaftsbildung, die „den mündigen Wirtschaftsbürger, den sich selbstbehauptenden Konsumenten und Erwerbstätigen, in seinen *individualorientierten*, selbstinteressesgeleiteten Streben im Visier (hat)“. Vgl. Hermann May: Ökonomische Bildung als Allgemeinbildung. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 12/2011, S. 3–9, S. 9.

⁸ Vgl.: Famulla, G.-E. et al.: Bessere ökonomische Bildung: problemorientiert, pluralistisch, multidisziplinär. In: APuZ 12/2011, S. 48–54, S. 49). Den von ihm formulierten „Qualitätskriterien einer besseren ökonomischen Bildung“ ist aus der Perspektive einer evangelischen Bildungsverantwortung zuzustimmen, da sie im Wesentlichen formaldidaktische Kriterien formulieren: Problemorientierung, Multiperspektivität und Interdisziplinarität, Wissenschaftsorientierung und Pluralismus, wissenschaftlicher Diskurs statt Interessenpolitik. (vgl. ebd. S. 52–54).

derung des Subjekts, verstanden als ein kultureller Prozess der Befähigung des Menschen zu einer *verantwortlichen und autonomen Lebensführung*, bildet historisch und gegenwärtig das politische Kontrastkonzept zur Reduktion von Bildung auf den Kompetenzbegriff.

Eine ökonomische Grundbildung in dem hier skizzierten Denkhorizont und zudem in explizit ‚evangelischer Bildungsverantwortung‘ muss zunächst einmal die vorgegebenen Denkhemmnisse überwinden. Sie kann aber nicht mit einem utopisch-moralischen Standpunkt beginnen, sondern muss den öffentlichen Diskurs zur Didaktik, insbesondere die die schulische Bildungsplanung beherrschende Denkfigur des homo oeconomicus und die ihm entsprechende Handlungsrationaltät kritisieren.⁷

In der Gegenüberstellung von ökonomischer und politischer Bildung wird gemeinhin nicht nur der Egoismus als anthropologische Basis des klassischen ökonomischen Liberalismus und somit als Freiheitsprinzip artikuliert. Zudem korrespondiert dem homo oeconomicus als einem nutzenmaximierenden, rational kalkulierenden *Wirtschaftsbürger* seine Modellierung als ‚funktionierendes Mitglied des Gemeinwesens‘ (May), das also auch in einer ‚anderen sozialen Sphäre‘ zuhause ist. Weil die Menschen auch in sozialen Belangen im Grunde nur ihren selbstsüchtig-interessenbezogenen Handlungsmotiven folgen, erschöpft sich die ‚Mündigkeit des Staatsbürgers‘ auch nur darin, ‚die gegebene Herrschaftsordnung zu stabilisieren‘, ohne jedoch nur ungefähr angeben zu können, wie diese Ordnung entsteht und vital bleibt beziehungsweise

welcher Voraussetzungen, Fähigkeiten und welcher Mittel es dazu bedarf.

III. Ansprüche einer ökonomischen Grundbildung in evangelischer Bildungsverantwortung

Ökonomische Bildung ist spätestens seit der internationalen Banken- und Finanzkrise zu einem stark ideologisch und auch bildungspolitisch umkämpften Feld geworden.⁸ Auch die hier skizzierte und kritisierte Konzeption ‚ökonomischer Grundbildung‘ ist diesem umkämpften Feld zuzuordnen. Die eigentliche Herausforderung für eine ökonomische Bildung in *evangelischer Bildungsverantwortung* sieht die DEAE in zwei Hinsichten:

- a) Es gilt eine ethische Haltung rational zu vertreten, die im öffentlich-politischen Diskurs und seiner säkularen Sprache artikulierbar ist. Das heißt, es sind Kategorien auszuweisen, die über die immanente Logik des homo oeconomicus hinausgehen und die dazu befähigen, sachlich begründete Alternativen ökonomischen Handelns zu konzipieren.
- b) Es muss sich zeigen, worin – pragmatisch gesprochen – der pädagogische Mehrwert eines protestantisch inspirierten und motivierten Zugangs zur ökonomischen Bildung für Erwachsene und als Angebot der Allgemeinen Erwachsenenbildung besteht.

Die zweite Herausforderung entspricht im Kern der Frage, worin der Nutzen einer religiösen Bildung besteht, die ihre Aufgabe nicht darauf beschränkt, religiöse Erfahrungen zu vermitteln, sondern – in religiöser Terminologie gesprochen – die ‚modernen Götzen‘ zu erkennen und zu kritisieren. G.W.F. Hegel hat dazu ein Modell geliefert, das für unsere Fragestellung nützlich ist: Er relativiert den ‚Nützlichkeits-Optimismus der französischen und britischen Aufklärung‘ als den ‚spezifischen Standpunkt der Aufklärung‘, wonach ‚alle Gegenstände die Qualität des individuell oder sozial Nützlichen‘ haben. Er folgert dann aus den Erfolgen der kapitalistisch-marktwirtschaftlichen Ökonomie und dem ‚verkörperten Nutzenprinzip als dem Wesen der bürgerlichen Gesellschaft‘, dass Menschen, die diesem folgen – theologisch gesprochen –, sich zu dessen ‚Ebenbild‘ bilden müssen. „Wie dem Menschen alles nützlich ist, so ist er es ebenfalls, und seine Bestimmung eben so sehr, sich zum gemeinnützlichen und allgemein brauchbaren Mitglieder des Trupps zu machen“. Damit wird nicht zuletzt erklärbar, weshalb aus dem verallgemeinerten Nützlichkeitsprinzip auch das Kompetenzprinzip als die aktuelle Ausprägung des Bildungsbegriffs folgt.⁹ ‚Kompetent‘ zu sein bedeutet für die Individuen, die Fähigkeiten zu besitzen, über die man verfügen muss, um bestimmten Anforderungen entsprechen zu können. Glaubt man der ökonomischen Spieltheorie, dann können die Individuen nur dem Nützlichkeitsprinzip folgen und verstricken sich unter Ungewiss-



heitsbedingungen in Entscheidungsdilemmata von allein ‚auf sich selbst gestellten‘ Spielern, die in ihrer Einsamkeit nur ihren rational-selbstbezogenen Erkenntnis- und Urteilsfähigkeiten vertrauen können und dürfen. In diesen Entscheidungssituationen wännen wir zwar, unserem ‚freien Willen‘ zu folgen, während wir doch in reale Marktverhältnisse verwickelt sind, die wir nicht selbst wählen und die uns das Gesetz des Handels vorschreiben.¹⁰

In der ersten Herausforderung steckt für die Evangelische Erwachsenenbildung gleichsam die diskursive Voraussetzung dafür, dass der Zentralbegriff der Botschaft Jesu in den kirchlichen Stellungnahmen zur aktuellen Debatte über die Krise unseres Wirtschaftssystems und seiner zerstörerischen Folgen öffentlich gebraucht und verstanden wird: Was in der Sprache der Kulturwissenschaften ein ‚kultureller Mentalitätswechsel‘ genannt wird, heißt in der Sprache der Bibel ‚Umkehr/Metanoia‘: ‚Kehrt um und glaubt an das Evangelium!‘¹¹ Die praktisch-ethische Haltung, die daraus folgt, ist die einer rationalen Entscheidung zur ‚Selbstbegrenzung‘ und des faktischen Verzichts, der Logik einer sich selbst steigenden Bedürfnisspirale zu folgen.¹² In jedem Fall lassen sich aus dem sowohl methodischen als auch realgeschichtlich praktizierten Individualismus der bürgerlichen Moderne – wie er in der Denkfigur des ‚homo oeconomicus‘ seinen Ausdruck findet – keine konzeptionell fruchtbaren Kategorien für eine ökonomische Erwachsenenbildung in Evangelischer Bildungsverantwortung gewinnen.

Die jetzt nachfolgend nur kursorisch zu benennenden theoretischen und ethischen Kategorien un-

terscheiden sich von den obigen (vgl. Anm. 9) dadurch, dass sie einerseits *materiale Reflexionen* und andererseits *alternative ökonomische Konzepte* einführen. Mit dieser ethisch begründeten Entscheidung bricht eine ökonomische Bildung aus Evangelischer Bildungsverantwortung mit dem bildungspolitisch dogmatischen Paradigma des nutzenmaximierenden ‚homo oeconomicus‘ und seiner Rationalität.

Mit der Kategorie ‚Neoliberalismus‘ zielen wir darauf, eine neue ökonomisch-politische Ordnungsform und Herrschaftsstrategie zu kennzeichnen, die nach der welthistorischen Wende des Jahres 1989 den ideologischen Siegeszug des kapitalistischen Systems und die Vorherrschaft des Marktes gegenüber den staatlichen und zivilgesellschaftlichen Regelungen bewirkte. Für eine den neoliberalen Status quo überschreitende Perspektive brauchen wir ein ‚moralisches Vokabular‘, das von der Entwertung bestimmter Einstellungen, Handlungsweisen und Güter – sprich: von ihrer ‚Korruption‘ redet und das ‚zumindest implizit auf Vorstellungen des guten Lebens (zurückgreift).‘¹³

Die zweite Reflexionskategorie der ‚Nachhaltigkeit‘, welche inzwischen mit einer umfangreichen wirtschaftspolitischen Agenda verknüpft ist, positionieren wir in einem kritischen Verhältnis zum Wachstumsbegriff. Wenn die Forderung nach Nachhaltigkeit wirklich ernst genommen wird, bedeutet sie einen grundlegenden Kurswechsel in allen Bereichen – eine Transformation der Gesellschaft. Es geht dann sowohl um die Erhaltung der natürlichen Lebensgrundlagen, als auch um sozia-

⁹ Vgl.: Seiverth, A. (2013): Vom Nutzen religiöser Bildung. Ein kritisches Plädoyer. In: Rösener, A.: Was bringt uns das? Vom Nutzen religiöser Bildung für Individuum, Kirche und Gesellschaft. Münster, S. 67–81, S. 74f.

¹⁰ Ebendies meint übrigens der für die evangelische Theologie zentrale Begriff der ‚Sünde‘, der auch Luthers Beharren darauf motivierte, dass wir nur einem ‚unfreien Willen‘ folgen und uns also auch nicht individuell, aus eigener Kraft, aus dem Bann von ‚Eigenliebe‘ oder der blinden Verfolgung von Eigeninteressen lösen können.

¹¹ Die Denkschrift der EKD „Umkehr zum Leben. Nachhaltige Entwicklung im Zeichen des Klimawandels“ (Kirchenamt der EKD (Hrsg.), Hannover 2009) hat dies in klaren Worten artikuliert, vgl. dort bes. S. 107f.

¹² Vgl. dazu ausführlich und mit Bezügen auf die weltweite ökumenische Diskussion: www.ekd.de/Nikolaus_Schneider: Ethik des Genug – Impulse aus der Ökumene und der kirchlichen Entwicklungsarbeit.

¹³ Sandel, M. J. (2012): Was man für Geld nicht kaufen kann. Die moralischen Grenzen des Marktes. Berlin, S. 230ff.

le Gerechtigkeit und eine ausgewogene und selbstbestimmte soziale und wirtschaftliche Entwicklung für alle Länder. Für eine ökonomische Grundbildung in christlicher Perspektive bedeutet die Beschäftigung mit Nachhaltigkeit, das Bewusstsein zu wecken für die Verantwortung für die Schöpfung und für die Vernetzung der sozialen, ökonomischen und ökologischen Problematiken und die Konfrontation mit der Frage: Wie müsste ein Wandel der Wirtschaftsweise und der Lebensmodelle aussehen?

Unsere dritte Reflexionskategorie, die wir empfehlen, bildet das Begriffspaar *Armut und Reichtum*. Es soll sowohl soziökonomisch Sinn machen und die Resultate ökonomischen Handelns und politischer Herrschaft ungeschminkt reflektieren als auch in ethischer Hinsicht helfen, Verletzungen der prinzipiellen Gleichheit von Menschen beziehungsweise Einschränkungen gerechter Teilhabe zu berücksichtigen. Damit wird die *vorrangige Option* für die Armen, Schwachen und Benachteiligten, die zu den grundlegenden ethischen Prinzipien des Christentums gehört, gewählt und eine parteiliche Haltung gefordert, die auch die Inkaufnahme von Nachteilen einschließen und dies moralisch fordern kann. Die sogenannte *„Einkommens- und Vermögensspreizung“* verknüpft die *Frage nach der Gerechtigkeit* unmittelbar mit der Gefährdung der Demokratie durch eine wachsende reale oder *„gefühlte“* gesellschaftliche Exklusion. Als Forderungskategorie ist *„Gerechtigkeit“* einer der biblischen Schlüsselbegriffe; er schließt die aktive Herstellung gleicher

Chancen und gleichwertiger Lebensbedingungen ein. Gerechte Teilhabe an Gesellschaft ist auch eine Frage von Einkommen und Vermögen und daher gilt: *„Beteiligungs- und Verteilungsgerechtigkeit gehören zusammen.“*¹⁴

Das *„Sozialwort der Kirchen“* intendierte *„eine erneuerte Wirtschafts- und Sozialordnung“* – eine Perspektive, die inzwischen durch eine viel weitergehende Reflexions- und Handlungskategorie überboten wird: die *„Große Transformation“*. Wegen ihrer Notwendigkeit wurde erstmalig am 8. und 9. Juni 2012 ein Transformationskongress *„Nachhaltig handeln, Wirtschaft neu gestalten, Demokratie stärken“* veranstaltet. Dass dieser Kongress vom Deutschen Gewerkschaftsbund, dem Deutschen Naturschutzring und Einrichtungen der Evangelischen Kirche in Deutschland veranstaltet wurde, war ein wichtiger Ausgangspunkt für die ökumenische Initiative *„Umkehr zum Leben – Den Wandel gestalten“*, worin *die Frage nach der Entwicklung konkreter Lebens- und Wirtschaftsalternativen* unter der praktischen Mitwirkung kirchlicher Gruppen und Gemeinden verfolgt wird. Deshalb sei abschließend noch betont und darauf aufmerksam gemacht, dass die seit vielen Jahren vielfältig innerhalb und außerhalb von Wissenschaft entwickelten alternativen Konzepte, Ideen und Modelle¹⁵ ihren Fluchtpunkt genau darin haben, worauf auch in evangelischer Verantwortung eine ökonomische Bildung im Lebenslauf hinzielt: ein anderes Wohlstandsmodell und ein gutes Leben für alle.¹⁶

¹⁴ So eine These des Sozialworts der Kirchen von 2014: *„Gemeinsame Verantwortung für eine gerechte Gesellschaft“*, S. 22. Anlass für das – nach dem 1997 veröffentlichten – zweite gemeinsame Sozialwort der Kirchen war die Wahrnehmung der Wirtschafts- und Finanzkrise, der Herausforderungen der Globalisierung, von wachsenden Umweltproblemen und des demografischen Wandels sowie der zunehmenden sozialen Ungleichheiten.

¹⁵ Vgl. dazu die ausführlichen Hinweise in der Fassung der *„Denkanstöße“*, die auf der Homepage der DEAE www.deae.de/Ökonomische-Grundbildung wiedergegeben werden.

¹⁶ Dazu aktuell und faszinierend: Latouche, S.: *Vom Glück zum BIP – und die Alternative des guten Lebens*. In: *Blätter für deutsche und internationale Politik*, H 12/2015, S. 83–97.

» Postwachstumsökonomie – Konzepte für ökonomisch vernünftigeres Handeln?

I. Von Attac bis AfD

Jede Auseinandersetzung mit der mittlerweile umfangreichen Literatur rund um das Thema ‚Postwachstum‘ oder – wählt man den in der internationalen Diskussion geläufigen Begriff – ‚Degrowth‘ steht vor einem zentralen Problem: Das Untersuchungsfeld ist – gelinde gesagt – heterogen, denn die Vielfalt der Ideen wird von den Vertretern als inhaltlicher Teil einer Art basisdemokratischen Forums gesehen, aus dem dann irgendwann im Diskussionsprozess eine echte Alternative entstehen soll. Doch ein kritischer interner Diskurs findet kaum statt, vielmehr stehen unterschiedlichste Vorstellungen mehr oder weniger unverbunden nebeneinander, so dass sich nicht von einem einheitlichen Konzept der Postwachstumsökonomie sprechen lässt.¹ Das liegt auch daran, dass in Fragen des Postwachstums nicht nur die inhaltliche, sondern auch die politisch-ideologische Spannweite sehr weit reicht. Sie umfasst einen konservativen Wachstumspessimismus (der ein Erlahmen wirtschaftlicher Dynamik in westlichen Industriestaaten als gegeben ansieht und vor einer ‚Anspruchsinflation‘ an den Sozialstaat warnt)², eine ökologisch ausgerichtete Wachstumskritik (die wirtschaftliches Wachstum und das Erreichen umweltpolitischer Ziele für unvereinbar hält)³ und neomarxistische Kapitalismuskritik (die die Triebkräfte und Wachstumswänge des marktwirtschaftlichen Systems zu überwinden sucht)⁴. Oft noch vorwiegend als Projekt einer alternativen Linken wahrgenommen, finden sich unter den Befürwortern einer Postwachstumsökonomie neben Organisationen wie ‚Attac‘ längst auch Rechtsnationale, wie beispielsweise der thüringische AfD-Vorsitzende Björn Höcke.⁵

Die politisch-ideologische Ausdifferenzierung macht allerdings die Frage umso interessanter, warum sich hinter der Idee einer Postwachstumsökonomie ideologisch so unterschiedliche Gruppen und Personen versammeln können. Geteilte Werte können es doch kaum sein.

Bei aller Verschiedenheit scheint die Gruppen ein tiefes Unbehagen am Zustand und den Folgen des liberalen Konsumkapitalismus westlicher Volkswirtschaften zu einen. Ausdruck findet das breite Unbehagen in der ausdrücklichen und eben namensgebenden Kritik an den Voraussetzungen und Begleiterscheinungen wirtschaftlichen Wachstums. Ein Hauptgrund dafür liegt auf der Hand: Obwohl die Postwachstumstheorie⁶ – wie noch zu diskutieren sein werden – weit ambitioniertere Ziele als ein ‚umweltfreundlicheres Wirtschaftssystem‘ verfolgt, ist doch ihr sicherlich immer noch prominen-

tester Ansatzpunkt der *Zusammenhang zwischen Wachstum, der Emission von Treibhausgasen und dem Verbrauch natürlicher Ressourcen*. Bis 2013 ist es in keinem Nachkriegsjahr gelungen, in weltweitem Maßstab wirtschaftliches Wachstum und Treibhausgasemissionen absolut zu ent-

koppeln. 2014 war das erste Jahr, in dem die Weltwirtschaft gewachsen ist (um 3 %), während die Treibhausgasemissionen stagnierten.⁷ Das ist erfreulich, aber selbst eine Fortsetzung dieses Trends wäre bei weitem noch nicht ausreichend, die Klimaerwärmung auf 2 Grad zu begrenzen – hierzu müsste die Emissionsmenge bis Mitte des Jahrhunderts halbiert werden.⁸ Trotz einer Vielzahl von Klimakonferenzen und -abkommen ist es bislang nicht gelungen, ein wirklich bindendes Vertragswerk zu verabschieden, das Staaten zu einer aus heutiger Sicht radikalen Reduktion von Treibhausgasemissionen verpflichtet. Viele Postwachstumsbefürworter sind zur Auffassung gelangt, dass ein Umlenken auch für die Zukunft nicht zu erwarten ist, da man hierfür eine wirtschaftliche Schrumpfung in Kauf nehmen müsste. Unter Stichworten wie ‚Peak-Oil‘ oder ‚Peak-Gas‘ erwarten Wachstumskritikerinnen zudem das baldige Eintreten von Ressourcenengpässen mit schwerwiegenden Folgen für die auf fossile Energieträger angewiesenen Wirtschaftssysteme.⁹ Zwar haben sich diese Vorhersagen seit den 1970er Jahren immer wieder als falsch erwiesen, doch wird diese Kritik beharrlich erneuert und auszuschließen sind künftige Engpässe tatsächlich nicht. Es überrascht also nicht, wenn diese Kritikerinnen in Frage stellen, ob es noch ‚vernünftig‘ ist, so weiter zu machen wie bisher: Hat uns der Fortschrittsglaube nicht schon längst in die Irre geleitet? Befinden wir uns etwa nicht in einem Zustand kollektiver ökonomischer Unvernunft? – Beschäftigen wir uns erst mit der zuletzt gestellten Frage.

II. Hyperkritisches Menschenbild

Vertreter der Postwachstumsökonomie sind durchgehend der Auffassung, dass das Verhalten der meisten Menschen alles andere als ökonomisch – oder auch sonst wie – vernünftig ist. Sie stehen damit in starkem Kontrast zur ökonomischen Akteurstheorie und dem ihr zumeist zugrunde liegen-



Dr. Andreas Mayert

Referent für Wirtschafts- und Sozialpolitik am Sozialwissenschaftlichen Institut der EKD
andreas.mayert@si-ekd.de

¹ Vgl. für einen guten Überblick D'Alisa, G./Demaria, F./Kallis, G. (Hrsg.) (2014): *Degrowth – A Vocabulary for a New Era*. London.

² Miegel, M. (2014): *Hybris: Die überforderte Gesellschaft*. Berlin.

³ Jackson, T. (2013): *Wohlstand ohne Wachstum: Leben und Wirtschaften in einer endlichen Welt*. München.

⁴ Foster, J. B. (2011): *Capitalism and degrowth: an impossibility theorem*. In: *Monthly Review* 62(8).

⁵ Vgl. Höcke, B.: *Ansprache während des Weihnachtsfests der Jungen Alternative Baden-Württemberg am 22.12.2014 in Stuttgart* [<https://www.youtube.com/watch?v=YhYCrQR-xBI>] (min. 68). Dass sich eine ähnliche politische Durchmischung auch im Bereich nachhaltiger Lebensstile findet, zeigt Siebert, E. (2015): *Völkisch, Sendungsbewusst und Bio*. In: *Forum Erwachsenenbildung*, Nr. 2/15, S. 19–22.

⁶ Wenn im Folgenden von der „Postwachstumstheorie“ gesprochen wird, sind hiermit mehrheitlich vertretene Positionen gemeint. Eine einheitliche Theorie existiert, wie gesagt, nicht.

⁷ International Energy Agency (2015): *Energy and Climate Change – World Energy Outlook Special Report*. Paris, S. 11.



⁸ A.a.O., S. 37.

⁹ Kerschner, C. (2014): Peak-oil. In: D'Alisa, G./Demaria, F./Kallis, G. (Hrsg.): Degrowth – A Vocabulary for a New Era. London, S. 129–132.

¹⁰ Vgl. für eine Definition und Kritik des Homo-Oeconomicus-Modells z.B. Rost, N. (2008): Der Homo Oeconomicus – eine Fiktion der Standardlehre. In: Zeitschrift für Sozialökonomie, Folge 158/159, 45. Jahrg. S. 50–58.

¹¹ Vgl. Welzer, H. (2011): Mentale Infrastrukturen – Wie das Wachstum in die Welt und in die Seelen kam. Heinrich Böll Stiftung, Schriften zur Ökonomie, Band 14.

¹² Muraca, B. (2014): Postwachstum. In: böll Thema, Ausgabe 1/2014, S. 10.

¹³ Paech, N. (2009): Die Postwachstumsökonomie – Ein Vademecum. In: Zeitschrift für Sozialökonomie, Nr. 160/161, S. 28.

¹⁴ Deriu, M. (2014): Automomy. In: D'Alisa, G./Demaria, F./Kallis, G. (Hrsg.): Degrowth – A Vocabulary for a New Era. London, S. 55–58.

¹⁵ Oekom e.V. (Hrsg.) (2013): Vom rechten Maß: Suffizienz als Schlüssel zu mehr

den Modell des ‚Homo Oeconomicus‘, denn nach diesem Modell sind die Subjekte rationale Hedonisten und stets in der Lage, das unter gegebenen Präferenzen und Restriktionen maximal realisierbare Zufriedenheitsniveau zu erreichen. An diesem simplen Modell wird häufig – und völlig zu Recht – kritisiert, dass es die soziale Einbettung handelnder Menschen ebenso wenig beachte wie ihre Fähigkeit zu Empathie und Altruismus.¹⁰ Mit dieser Kritik stellt man jedoch nicht in Frage, dass Menschen vernünftig handeln, es wird lediglich darauf hingewiesen, dass individuelle Handlungsmotive vielschichtig sind und sich ökonomische Standardmodelle nur bedingt eignen, um ökonomisches Verhalten zu analysieren oder gar als vernünftig oder unvernünftig zu klassifizieren. Von ganz anderer Qualität ist es, Menschen die Vernunftbegabung weitestgehend abzusprechen. Das Menschenbild der Postwachstumstheorie muss düsterer sein als das der ökonomischen Standardtheorie, wenn die ‚mentalen Infrastrukturen‘ des Normalbürgers als von ökonomischer Logik ‚kolonialisiert‘ geschildert werden, wenn echte Autonomie oder selbstdienliches Handeln nur eine Illusion sein soll.¹¹ Die Verlockungen des Konsums und die Vorstellung eines immerwährenden Fortschritts hätten eine ‚Wachstumssucht‘ zur Folge, die, wie beispielsweise Barbara Muraca annimmt, „tief in unsere kollektive Vorstellungswelt eingedrungen ist und alle Aspekte unseres Lebens durchdringt“. ¹² Das Handeln der meisten Menschen sei so sehr durch die Marktlogik einer Wachstumsgesellschaft geprägt, dass weite Teile des Konsums nur einem niemals auf Dauer zu befriedigenden Bedürfnis dienen können: Mithalten ‚im Rattenrennen der sozialen Statuskonkurrenz‘. So schreibt der in Deutschland wohl bekannteste Postwachstums-Ökonom Niko Paech: „Viele

Konsumaktivitäten sind symbolischer Art, zielen auf soziales Prestige oder die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe oder Szene. Innovationen schaffen neue Angebote der materiellen Selbstinszenierung, die von Pionieren aufgegriffen werden. Wer nicht mitzieht, verliert den Anschluss. Folglich ist ein immer höherer Konsumaufwand nötig, um die soziale Integration zu verteidigen“.¹³

Die Postwachstumstheorie begreift den Menschen also als einen in jeder Hinsicht Getriebenen. Konsumsucht, Wachstumssucht, Konkurrenz und Neid bestimmen das menschliche Verhalten, was auf direktem Weg zu den eingangs beschriebenen Krisenerscheinungen führen soll.

III. Pädagogische Verstiegenheit

Nun sollen Konzepte des Postwachstums keineswegs allein aufgrund ihres sehr negativen Menschenbildes kritisiert werden, schließlich ist auch der egoistische Nutzenmaximierer des ökonomischen Mainstreams nur ein Zerrbild der Wirklichkeit – und wohl auch kaum sympathischer. Was Postwachstumskonzepte aber hiervon unterscheidet, das ist ihre pädagogische Verstiegenheit – mit anderen Worten: ihr Zugang zu dem, was Menschen aus geschmacklichen, ideologischen oder ethischen Gründen für gut oder schlecht halten. Hier beginnen wirklich die Probleme: In der Standardökonomie werden menschliche Präferenzen als gegeben angenommen, eine normative Vorgabe von ‚korrekter Urteilsfähigkeit‘ ist ihr fremd. Postwachstumsansätze haben andere, aufklärerische Ambitionen: Da mit den realen gegenwärtigen Subjekten keine Postwachstumsökonomie zu machen ist, muss es um eine große Transformation des Menschen und damit um eine große Transformation der Gesellschaft gehen.¹⁴ Postwachstumskonzepte streben einen *neuen*, von Konsum- und anderen Zwängen befreiten Menschen an, einen, der dann seine Erfüllung nicht mehr zügellos individuell, sondern maßvoll in der Gemeinschaft sucht, der nicht mehr materiellen Konsumversprechungen nachläuft, sondern sein Glück in genügsamen und nachhaltigen Lebensstilen findet.¹⁵

An dieser Stelle wird es erforderlich, kurz inzuhalten. Der kritischen Leserin wird längst die Frage in den Sinn gekommen sein, auf welche Weise Postwachstumsbefürworterinnen ihr ambitioniertes Transformationskonzept einleiten oder durchsetzen wollen. Die Annahme kollektiv fremdbestimmter und im Ergebnis unvernünftiger Individuen stellt die Postwachstumstheorie vor ein Problem (mit dem auch Kirchenkreise konfrontiert sein sollen): Wie stellt man es sich vor, Menschen auf den rechten Weg bringen, von Herzen überzeugen zu können? Die meisten Postwachstumsansätze bauen diesbezüglich auf sukzessive Veränderungen der Präferenzen, auf eine ‚Entkolonialisierung der Imaginationen‘.¹⁶ Der tiefgreifende Kulturwan-

del soll mithilfe politischer Debatten bislang scheinbar unverhandelbare Ziele in Frage stellen, ‚neue, zukunftsfruchtige Gedankenwelten‘ entwickeln und gesellschaftlich verankern.¹⁷ Zudem sollen bereits gelebte Postwachstums-Ansätze – Öko-Dörfer, Urban Gardening, Reparaturcafés, Tauschmärkte und viele andere mehr – aufzeigen, dass es reale Alternativen zu heutigen Formen des Wirtschaftens, Konsumierens und Zusammenleben gibt. – Nur: Erfolgreich ist man bei diesem Vorhaben bislang nicht. Statt zu überzeugen, richten sich die einschlägigen Publikationen und Vorträge hauptsächlich an die bereits bekehrte Gemeinde. Sicherlich liegt ein Grund auch darin, dass Postwachstum selbst zu politisch verwandten Positionen wie etwa Konzepten karbonarmer Energieerzeugung in Fundamentalopposition stehen. Auch ein ‚grünes Wachstum‘ sei nur eine Illusion.¹⁸ Aus Sicht der Postwachstumstheorie ist Freiheit in der heutigen Gesellschaft nur eine Selbsttäuschung, doch lehnt es die Mehrheitsgesellschaft ab, sich so infantilisieren zu lassen und etwa anzunehmen, man würde den Kauf bestimmter Güter nur aufgrund eines ‚falschen Bewusstseins‘ oder bloß wegen ‚sozialer Statuskonkurrenz‘ für erstrebenswert halten. Auch wenn man unsere glitzernde Konsumwelt aus geschmacklichen Gründen oder aus Gründen ökologischer Nachhaltigkeit ablehnen mag, mit einer solch exklusiven Haltung ist kaum jemand zu überzeugen. Wer erwachsene Menschen pauschal als Teil einer ahnungslosen Masse beschreibt und ihnen unterstellt, nicht erkennen zu können, was wirklich gut für sie ist, ist verwandt mit jener altbekannten Konsumkritik, die bildungsbürgerlich postulierte, Normalbürgern würde der Sinn für kulturell wertvolle Genüsse abgehen. Dies ist nur etwas für „erlesenes“ Publikum, für jene, die sich ohnehin bereits zur (selbstdefinierten) Avantgarde zählen, eben „zu einer bestimmten Gruppe oder Szene“¹⁹.

IV. Kostspielig und umweltschädlich

Was alle Postwachstumsansätze gemeinsam haben, ist ihr hyperkritischer Blick auf wirtschaftliches Wachstum. Wachstum ist nicht nur nicht allein in der Lage, die geschilderten Krisen zu lösen, sondern im ökonomischen Wachstum wird das Hauptproblem ausgemacht. So lässt sich das Wirtschaftswachstum offensichtlich nicht von Treibhausgasemissionen entkoppeln und weil dies unmöglich ist, ist es doch auch naheliegend, die Treibhausgasemissionen durch wirtschaftliche Schrumpfung zu verringern – oder? Ganz so einfach ist es nicht: Aus dem bisherigen Einhergehen von wirtschaftlichem Wachstum und zunehmenden Treibhausgasemissionen lässt sich nämlich nicht schlussfolgern, dass es sich hier um einen zwingenden Zusammenhang handelt. Eine ganz erhebliche Zahl von Studien hält denn auch eine absolute Entkopplung im nötigen Ausmaß und der notwendigen Geschwindigkeit

für realisierbar.²⁰ Aus Postwachstums-Perspektive wird eingewendet, dass auch nicht die theoretische Realisierbarkeit das Problem ist, sondern die damit zusammenhängenden Kosten und wirtschaftlichen Interessen.²¹ Doch sollen die Kosten der entscheidende Hinderungsfaktor sein, so muss man sich auch die Folgefrage stellen, wie sich die Kosten einer wirtschaftlichen Schrumpfung zu jenen einer Entkopplungsstrategie verhalten, denn schließlich sehen sich dann beide Strategien den gleichen Hindernissen gegenüber. Michael Jakob und Ottmar Edenhofer vom Potsdam Institute For Climate Impact Research liefern hierzu eine überschlägige Berechnung.²² Ausgehend von der Annahme, eine Reduzierung der CO₂-Emissionen um 10 % (= 3,3 Gigatonnen CO₂) ließe sich mit der Reduzierung des Welt-Bruttoinlandsproduktes pro Kopf um 10 % (= insgesamt 7 Billionen US-\$) erreichen, würde die Schrumpfungsstrategie pro vermiedener Tonne CO₂ Kosten von 2.100 US-\$ verursachen. Die Kosten der teuersten vorhandenen technologischen Maßnahmen zur Vermeidung von CO₂-Emissionen werden dagegen auf 40 bis 80 US-\$ pro Tonne CO₂ geschätzt.²³ Vor diesem Hintergrund dürfte es schwer begründbar sein, warum man die mit Postwachstum verbundenen Kosten in Kauf nehmen sollte, wenn man bereits heute alle Mittel besitzt, die damit angestrebten Emissionsziele um ein Vielfaches günstiger zu erreichen. Ökonomisch vernünftig wäre es jedenfalls nicht. Könnte eine Wachstumsrücknahme aber womöglich besser mit dem Argument der zu erwartenden Ressourcenverknappungen begründet werden?

Menschliches Wirtschaften ist ohne den Verbrauch von Umweltgütern nicht denkbar. Fortgesetztes Wirtschaftswachstum kann daher durchaus mit einem erhöhten Verbrauch von Umweltgütern einhergehen und schließlich zu einer Erschöpfung nicht erneuerbarer Ressourcen führen. Doch ist aus diesem Grund sozusagen ‚unendliches Wachstum in einer endlichen Welt nicht möglich? – Wer dies vertritt, vergisst drei Dinge: *Erstens*, auch eine stagnierende oder schrumpfende Wirtschaft ist an ultimative Ressourcenlimitationen gebunden, die Frage ist nur wann und mit welchen Auswirkungen. *Zweitens* lassen sich fossile durch erneuerbare Energieträger ersetzen. Zwar reichen die Investitionen in weniger karbonintensive erneuerbare Energieträger bislang nicht aus, um den Klimawandel erträglich zu gestalten, aber sie finden dennoch in erheblichem Ausmaß neben den Investitionen in herkömmliche Kapazitäten statt, und das unter den defizitären aktuellen politischen Bedingungen.²⁴ Es ist auch längst keine Science Fiction mehr, dass sie zunehmend preislich wettbewerbsfähig sind – das Kostenproblem liegt eher in der Stilllegung herkömmlicher Kapazitäten.²⁵ Zwar kann bezweifelt werden, ob dieser Umstieg schnell genug gelingen wird, um die Emission von Treibhausgasen in

Lebensglück und Umweltschutz. München.

¹⁶ Vgl.: Latouche, S. (2014): Imaginary, decolonization of. In: D'Alisa, G./Demaria, F./Kallis, G. (Hrsg.): Degrowth – A Vocabulary for a New Era. London, S. 117–120.

¹⁷ Fourier, V. (2008): Escaping from the economy: The politics of degrowth. In: International Journal of Sociology and Social Policy, Nr. 28, S. 528–545.

¹⁸ Paech, N. (2012): „Grünes“ Wachstum wäre ein Wunder. In: Zeit online v. 21.6.2012 [<http://www.zeit.de/wirtschaft/2012-06/wachstumskritik-paech>, Abruf am 8.11.2015].

¹⁹ Siehe Fußnote 14.

²⁰ Vgl. z.B. Global Commission on the Economy and Climate (2014): Better Growth Better Climate – Synthesis Report. Washington 2014.

²¹ Diese Diagnose ist zum Teil auch durchaus treffend: Wäre eine Entkopplungsstrategie nicht kostspielig und würde sie nicht Besitzstände gefährden, wären die zu beobachtenden Fortschritte nicht so gering.

²² Vgl.: Jakob, M./Edenhofer, O. (2014): Green growth, degrowth, and the commons. In: Oxford Review of Economic Policy 3 (30), S. 452.

²³ Enkvist, P. A./Dinkel, J./Lin, C. (2010): Impact of the financial crisis on carbon economics – Version 2.1. of the global greenhouse gas abatement cost curve. McKinsey & Company, S. 8.



ausreichendem Ausmaß zu verringern – aber das ist ein anderes Problem als das der Ressourcenlimitationen. *Drittens* reichen die bereits entdeckten Reserven fossiler Energieträger selbst dann, wenn sie nur zu einem Bruchteil gefördert werden können, bei weitem aus, eine durch ihre Verbrennung ausgelöste Klimakatastrophe um Jahrzehnte zu überdauern.²⁶

Das Problem ist nicht, dass zu wenige nicht erneuerbare Ressourcen vorhanden sind: Es sind zu viele und sie sind immer noch zu billig. Die von alternativen Konzepten befürchtete Ressourcenverknappung mit darauf folgenden Preissteigerungen wäre das Beste, was dem Klima passieren kann. Es gäbe dann genau jenen Effekt, der durch CO₂-Steuern oder Emissionshandel erreicht werden soll, genau jener Fortschritt wäre erzwungen, den politische und wirtschaftliche Interessen bislang verhindern.

Eine mit der Befürchtung des Erreichens von Ressourcenlimitationen verbundene Wachstumsrücknahme hätte hingegen den genau gegenteiligen Effekt: Sie würde die Ressourcenpreise senken und den Umstieg auf alternative Energieträger hemmen, ganz abgesehen von den negativen Effekten auf notwendige Investitionen in Forschung und Entwicklung. Zwar würde auf diese Weise künftigen Generationen ein größerer Ressourcenbestand hinterlassen – nur leider auf einem unbewohnbaren Planeten. Eine mit Ressourcenlimitationen begründete Wachstumsrücknahme könnte im Ergebnis – paradoxerweise – zur Folge haben, dass nicht nur wirtschaftliches Wachstum, sondern menschliches Wirtschaften überhaupt an ultimative Grenzen stößt. Zum einen, weil sie den zur Verhinderung einer Klimakatastrophe notwendigen technischen Fortschritt und Strukturwandel hemmt; und zwei-

tens, weil eine Wachstumszügung Technologien verzögert oder verhindert, die geeignet wären, um Ressourcenlimitationen zu überwinden oder derart weit in die Zukunft zu verschieben, dass sie rein theoretischer Natur werden.

V. Ein negatives Fazit

Was den Kern der heterogenen Konzepte zur Postwachstumsökonomie anbelangt, so ist ihr Menschenbild fragwürdig und sicherlich auch empirisch nicht haltbar. Gesellschaftsverändernde Ambitionen, die derart eminent und grundsätzlich sind, sind für den weit überwiegenden Teil der Bevölkerung nicht wünschenswert und folglich unrealistisch. Die beleuchteten Konzepte sind nicht ressourcenschonend, sondern würden sogar zu massiver Ressourcenverschwendung führen. Die offensichtlich zentrale Fortschrittsfeindlichkeit könnte der Menschheit die einzige Chance nehmen, dauerhaft in einer Welt mit begrenzten Ressourcen zu überleben. Zwar kann man durchaus seine Zweifel haben, ob die Menschheit diese Chance nutzen wird, aber dass immanente Möglichkeiten zum Umsteuern existieren, lässt sich nicht leugnen. Postwachstumskonzepte bilden bislang nicht mehr als eine lose Ansammlung von Ideen, die sicherlich auch Ansätze für ein individuell vernünftiges ökologisches Handeln bieten. Ihr Anspruch hingegen, einen neuen Gesellschaftsentwurf und Konzepte zu dessen Umsetzung zu besitzen, ist deutlich zu hoch gegriffen.

Die Konzepte der Postwachstumsökonomie sind bei näherer Betrachtung kein empfehlenswerter Weg zu einem global vernünftigeren ökonomischen Handeln.

Ob aber durch menschliche Unvernunft oder aus anderen Gründen verursacht, die eingangs geschilderten Krisenerscheinungen sind durchaus real. Und auch wenn der pädagogische Ansatz der Postwachstumstheorie insbesondere zu andragogischer Kritik einlädt, man sollte sich deswegen nicht dazu eingeladen sehen, der Frage auszuweichen, ob ein ‚Weiter so‘ vernünftig sein kann beziehungsweise ob es nicht vorzuziehende ökonomische Alternativen gibt.

²⁴ Vgl.: International Energy Agency (2015): Tracking Clean Energy Progress 2015, IEA Input to the Clean Energy Ministerial. Paris, S. 21.

²⁵ Vgl.: International Renewable Energy Agency (2015): Renewable Power Generation Costs in 2014. Bonn, S. 12.

²⁶ Vgl.: Hepburn, C./Beinhocker, E./Farmer, J. D./Teytelboym, A. (2014): Resilient and inclusive prosperity within planetary boundaries. In: China & World Economy 5 (22), S. 81.

» Ökonomische Vernunft im Haushalt?! – Was kann eine haushaltsbezogene Erwachsenenbildung leisten?¹

Die ökonomische Vernunft im privaten Haushalt folgt einer anderen Logik als in Unternehmen und der Wirtschaft. In privaten Haushalten leben und wirtschaften Menschen gemeinsam mit dem Ziel, ein ‚Zuhause‘ zu haben, in dem sie sich wohlfühlen, in dem sie sich versorgen, das heißt ihre Grundbedürfnisse nach Essen, Trinken, Wohnen, Kleiden etc. befriedigen – ihre Daseinsvorsorge sichern. In Mehrpersonenhaushalten versorgen sich Menschen gemeinsam und sorgen füreinander, was besonders deutlich in Haushalten mit Kindern oder hilfebedürftigen Menschen sichtbar wird. Neben dieser Lebenserhaltung haben Haushalte auch eine wichtige Funktion für die Kultur des Zusammenlebens der Haushaltsmitglieder und ihres sozialen Netzwerkes sowie für die Persönlichkeitsentwicklung des Einzelnen, da im Haushalt jenseits gesellschaftlicher Anforderungen eigene Interessen und Neigungen ausgelebt werden können und ein eigener Lebensstil entwickelt wird.

I. Haushälterisches Handeln

Wer einen eigenen Haushalt führt, der muss auch wirtschaften und haushälterisch handeln². Es geht im Kern um die Frage, wie bei begrenzten Ressourcen der Lebensbedarf dauerhaft zu decken ist. Das Charakteristische am haushälterischen Handeln besteht darin, dass sein Zweck und Sinn durch die Bedürfnisse der Haushaltsmitglieder geprägt sind, dass es Ressourcen benötigt und es immer mindestens eine Handlungsalternative gibt, nämlich die jeweilige Handlung zu unterlassen. Das haushälterische

sche Dreieck (s. Abb. 1) veranschaulicht diese Zusammenhänge.

Die *Sinnsetzung der haushälterischen Handlungen* ergibt sich aus den Bedürfnissen und Zielen der Haushaltsmitglieder: Haushälterisches Handeln dient dem gemeinsamen Leben und Wohnen und der Schaffung einer möglichst langfristigen und möglichst hohen Lebensqualität. Dabei geht es nicht nur um die aktuelle Befriedigung der Grundbedürfnisse, wie Essen, Trinken, Wohnen, Kleidung, sondern auch um die gesamte Lebensplanung der Haushaltsmitglieder und der langfristigen Erhaltung und Weiterentwicklung des Haushaltes bis zur Rente und des Lebensabends. So gehören zum Beispiel auch Fragen der Einkommenssicherung, Haushaltserweiterung, Vorsorge, Familienplanung, persönlichen Weiterbildung, Ruhestandsplanung oder Fragen eines Wohnortwechsels zum haushälterischen Handeln. Sinnsetzungen im Haushalt folgen neben der Ausrichtung auf den eigenen Lebenserhalt und die Persönlichkeitsentwicklung auch weiteren Leitbildern, wie religiösen Werten oder Gesichtspunkten der Gesundheit und Nachhaltigkeit. Dabei können sich Zielstellungen auch widersprechen und in Konflikt miteinander geraten. Zum Beispiel kann das



Prof. Dr. Pirjo
Susanne Schack

Fachhochschule Münster,
Fachbereich Oecotropho-
logie-Facility Management,
Corrensstr. 25,
48149 Münster
schack@fh-muenster.de

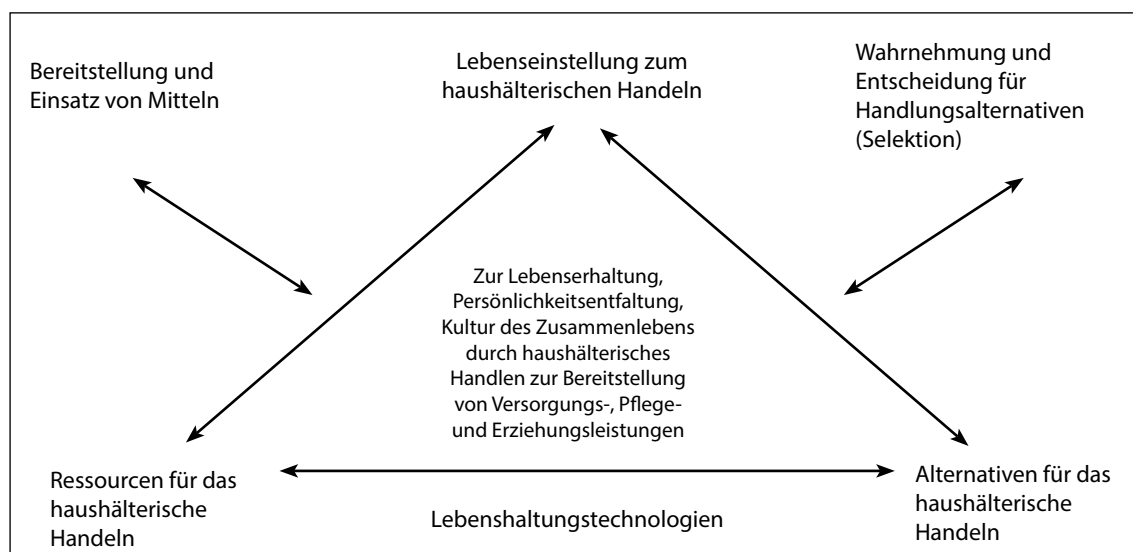


Abb. 1: Das haushälterische Dreieck³

¹ Ich danke Regine Bigga von der Universität Paderborn für die Diskussion des Konzeptes und die kritische Durchsicht des Artikels.

² Schweitzer, R. von (1991): Einführung in die Wirtschaftslehre des privaten Haushalts. Stuttgart, S. 135ff.

³ Ebd., S. 138.

Ziel, sich möglichst umweltbewusst zu verhalten, zu Konflikten führen, wenn man im Urlaub gern Fernreisen unternimmt oder den Kindern ein neues Smartphone kauft, auch wenn das alte noch funktioniert.

Die Art und Weise der Haushaltsführung und des realisierten Lebensstils hängt stark von den *haushaltsinternen Ressourcen* ab. Hierzu gehören neben finanziellen Mitteln auch die Arbeitskraft in Form von Zeit, Haushaltsführungskompetenzen, die Wohnung und ihre Ausstattung sowie soziale Netzwerke. Aufgabe des haushälterischen Handelns ist es, diese Ressourcen zu erschließen, sie zu nutzen und zu erweitern oder miteinander zu kombinieren.

Der dritte Aspekt des haushälterischen Handelns sind die *Handlungsalternativen*, die sich aus den internen Ressourcen, den gesetzten Zielen und dem Handlungsspielraum am Arbeitsmarkt ergeben. Der Markt gibt den Rahmen für Einkommenserwerb und Beschaffung von Produkten und Dienstleistungen. Das Wohnumfeld mit seiner Infrastruktur, Einkaufsmöglichkeiten, Dienstleistungen und Erholungsmöglichkeiten bestimmt, wie der eigene Lebensstandard realisiert werden kann.

Im privaten Haushalt geht es wie beim allgemeinen Wirtschaften um die Bedürfnisbefriedigung mit knappen Mitteln. Es handelt es sich (auch) dabei aber nicht um rein rational-ökonomische Entscheidungen, sondern um einen vielschichtigen Prozess, der von vielen verschiedenen Faktoren beeinflusst wird und häufig auch emotional gesteuert ist, weil sich maßgeblich auf eigene Lebensbedürfnisse bezogen wird und andere, meist geliebte Menschen zu berücksichtigen sind. Handlungsleitend sind die jeweiligen Sinnsetzungen, aus denen dann haushälterische Prinzipien folgen.

Ein Haushalt besteht immer aus einem sozialen System, den zusammenlebenden Menschen und der Hauswirtschaft als ein ökonomisches System. Beide stehen in enger Wechselwirkung zueinander (s. Abb. 2). Eine Familie funktioniert nicht ohne die Versorgungsleistungen des Haushalts, und die Art und Weise des Haushaltens ist nicht unabhängig von der jeweiligen Lebensform zu betrachten.⁴ In Mehrpersonenhaushalten finden stets Abstimmungsprozesse statt, wie welche Bedürfnisse für wen befriedigt werden und wie die Arbeit am besten verteilt werden kann. Dies betrifft sowohl kurzfristige Aufgaben, wie ‚Wer kocht heute was?‘ oder

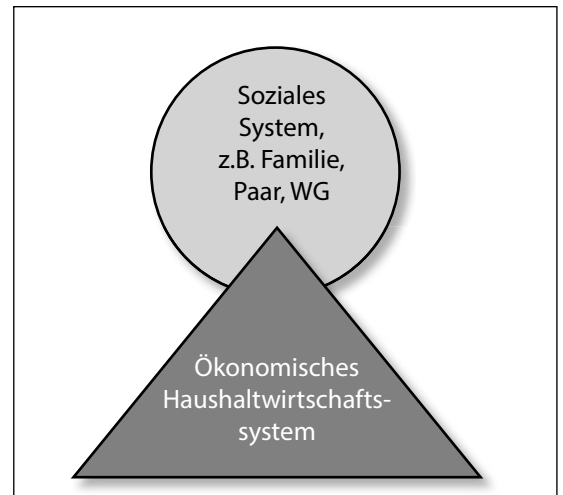


Abb. 2: Haushaltssystem

‚Wer macht das Bad sauber?‘, bis hin zu langfristigen strategischen Entscheidungen, etwa zwischen Mann und Frau in der Frage, wer für Kindererziehung oder Pflegeaufgaben seine Erwerbsarbeit reduziert und stattdessen die unbezahlte und nicht sozial abgesicherte Haus- und Erziehungsarbeit verantwortet.

II. Was ist Erwachsenenbildung für haushälterisches Handeln?

Haushaltsbezogene Bildung für Erwachsene ist eine Erwachsenenbildung, die Menschen in einer zunehmend komplexen Welt dazu befähigt, für sich passende Lebensform zu wählen und ihr Alltagsleben selbstbestimmt und verantwortungsvoll zu gestalten. Ihr Anliegen⁶ ist die langfristige Sicherung der lebensnotwendigen Daseinsvorsorge im Einzelnen, und zwar lebensbegleitend und über Generationen hinweg. Haushaltsbezogene Erwachsenenbildung leistet einen Beitrag zur individuellen Orientierung in der Welt, zur Persönlichkeitsbildung, und hat den Anspruch, lebensbegleitend Angebote zur Verfügung zu stellen. Sie richtet sich an Menschen in allen Lebensphasen und Lebensformen, wobei ihr besondere Bedeutung als ein Teil der familienbezogenen Erwachsenenbildung zukommt.⁷ Wie diese, so muss auch die haushaltsbezogene Erwachsenenbildung milieuspezifisch sowie lebenslagen- und ressourcenorientiert angeboten werden. Angebote für bildungsferne Haushalte in prekären Lebenslagen müssen deutlich anders, mehr sozialpädagogisch, gestaltet sein als Angebote für Haushalte mittlerer und einkommensstarker Milieus.

Bildung für haushälterisches Handeln sollte mit der Frage beginnen ‚Wie will ich leben? – Was sind meine Ziele und Bedürfnisse? Und wie kann ich sie in meiner Lebenssituation realisieren?‘ Ein Kurs zur Haushaltsbuchführung etwa kann darin unterstützen, die Finanzen besser im Blick zu haben und zu planen, doch ohne die Reflexion der eigenen Lebensweise und ohne die Entwicklung von Lebensperspektiven, kann das Problem einer ständig knap-

⁴ Versorgungsleistungen im Haushalt werden nur exklusiv für die Haushaltsmitglieder erbracht und sind auf deren Bedürfnisse individuell abgestimmt. Haushaltsfremde können als Gäste in den Genuss von einzelnen Versorgungsleistungen kommen, wie zum Beispiel bei einer Einladung zum Essen oder zur Übernachtung, allerdings werden auch Gäste nie vollversorgt und langfristig mit abgesichert.

⁵ Destatis Statistisches Bundesamt [https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Bevoelkerung/Haushalte-Familien/Aktuell.html, 8.11.2015].

⁶ Diese Anliegen orientieren sich an den Zielen haushälterischen Handelns nach R. v. Schweitzer (vgl. Schweitzer, R. von (1991): Einführung in die Wirtschaftslehre des privaten Haushalts. Stuttgart, S. 135ff.).

⁷ So auch decken sich die Ziele haushaltsbezogener Erwachsenenbildung weitgehend mit dem Auftrag und Selbstverständnis einer familienbezogenen Erwachsenenbildung, wie sie die entsprechende DEAE-Fachgruppe formuliert (siehe: Deutsche evangelische Arbeitsstelle für Erwachsenenbildung [http://www.deae.de/Profilbildende-Themen/Familie-Lebensformen-Gender-Generationen.php, 6.11.2015].

Privathaushalte in Zahlen

Im Jahr 2014 gab es in Deutschland 40,2 Millionen Haushalte mit einer durchschnittlichen Personenzahl von 2,01 Personen. Gut 20 % der Haushalte (8,1 Millionen) sind Familienhaushalte mit minderjährigen Kindern⁵.

pen Kasse nicht gelöst werden. Haushaltsbezogene Bildung thematisiert auch immer die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen mit, beziehungsweise die Wechselwirkungen, in denen die Haushalte mit ihrem sozialen Umfeld stehen. Damit wird einerseits der Individualisierung von Problemen vorgebeugt und der Einzelne entlastet (zum Beispiel angesichts von Niedriglöhnen, Teilzeitarbeit, Mieterhöhungen oder Arbeitslosigkeit), andererseits wird die Verantwortung des Einzelnen im Haushalt gestärkt werden (etwa durch die Anbahnung von umweltbewusstem Konsumverhalten oder ehrenamtlichen Engagements).

Konkrete Kompetenzen für eine haushaltsbezogene Erwachsenenbildung sind bisher nicht beschrieben worden. Für eine Orientierung bietet es sich an, sich an die Kompetenzen, wie sie für die allgemeinbildenden Schulen für die Verbraucherbildung entwickelt wurden, anzulehnen. Im Projekt „REVIS – Reform der Ernährungs- und Verbraucherbildung in der Schule“⁸ wurden etwa umfassend Bildungsziele und Kompetenzen für eine Ernährungs- und Verbraucherbildung formuliert. Dabei ist zu berücksichtigen, dass in der Erwachsenenbildung die haushaltsbezogenen Kompetenzen weit mehr situationsbezogen und an konkreten Fragestellungen der jeweiligen Haushalte erweitert werden können.⁹

III. Werden Angebote haushaltsbezogener Erwachsenenbildung nachgefragt?

In der Regel sind die Haushalte zufrieden mit ihren entwickelten Alltagsroutinen und sehen keinen grundsätzlichen Bedarf an der Weiterentwicklung ihrer haushälterischen Kompetenzen, selbst wenn ein Blick von außen leicht Optimierungsbedarf feststellt. Es gibt aber Lebenssituationen, in denen ein besonderer Bedarf entsteht, seine Kompetenzen in Bezug auf Haushaltsführung zu erweitern, und in denen Angebote zur Orientierung und Weiterentwicklung gern angenommen werden. Für solche zielgruppenspezifischen Angebote ist zu klären, in welchen Lebenssituationen haushälterische Fragen besonders relevant werden und mit welchen Anliegen und Themen sie dann jeweils verbunden sind.

Anlässe, zu denen eine routinierte Haushaltsarbeit überdacht wird, sind *maßgebliche Veränderungs- und Umbruchphasen* (wie eine Familiengründung, die Geburt des ersten Kindes, der Auszug von Kindern, Krisenzeiten durch Arbeitslosigkeit, Trennung, Scheidung oder Tod eines Partners, der Übergang in den Ruhestand). Umbrüche erfordern häufig auch eine große Veränderung in der Haushaltsführung und eine neue Auseinandersetzung mit der Frage ‚Wie will ich leben und meinen Alltag organisieren?‘ Häufig sind solche Phasen neuer Lebensplanung auch mit finanziellen Veränderungen verbunden, die Einkommen verringern sich in der Regel. Beim Ausscheiden von Haushaltspersonen verändern sich zudem die zu versorgenden Per-



sonen und es fehlt meist an ‚Arbeitskraft‘ für den Haushalt. Die Wohnung kann zu groß werden und nicht mehr finanzierbar sein. Bei Eintritt in den Ruhestand wiederum stehen mehr Zeitressourcen zur Verfügung, allerdings ist mit zunehmendem Alter damit zu rechnen, dass Haushaltsführung wegen nachlassender Kräfte auch länger braucht und künftig vor allem bei Frauen die Armutsgefährdung zunimmt.

Ein weiterer Anlass für die Bildungsnachfrage besteht dann, *wenn die Haushaltsführung nicht mehr reibungslos läuft*, wenn das gewohnte Finanz- oder Zeitmanagement nicht mehr funktioniert. Finanzprobleme äußern sich am deutlichsten in Ver- und Überschuldungsszenarien, durch zeitliche Überbeanspruchung der Menschen bis hin zu Burnout-Symptomen. Bildungsnachfrage entsteht auch bei den Themen, *wo der Markt und selbst schon die Orientierung so komplex und unübersichtlich geworden sind*, dass es schwierig ist, sich allein zurechtzufinden. Und es gibt die *Fälle von großer Unordnung*: Davon betroffene Menschen leiden am nicht mehr aus eigener Kraft zu ordnenden Chaos in ihrem Haushalt, welcher droht, sich zur ‚Vermüllung‘ und zum ‚Messi-Syndrom‘ auszuweiten.

IV. Schlüsselthemen für eine inhaltliche Ausgestaltung

Bei der inhaltlichen Ausgestaltung von Angeboten sind Themen und Probleme der jeweiligen Haushalte aufzugreifen. Allgemein sind anzusprechen:

- *Spezielle Verbraucherthemen*: So ist Unterstützung gefragt bei Rechten und Fallen des Online-Shopping, bei privater Altersvorsorge und entsprechenden Finanzprodukten, bei Telekommunikationsverträgen u.Ä. Bildungsangebote, die auf diesen Bedarf eingehen, können als eine reine informations- und Wissensvermittlung zu Verbraucherrecht zu den speziellen Themen funktionieren oder darüber hinaus zu einer kritischen Auseinandersetzung mit diesen Themen anregen

⁸ Bildungsziele und Kompetenzen siehe Projektgruppe REVIS: Ernährungs- und Verbraucherbildung im Internet [http://www.evb-online.de/evb_revis.php].

⁹ Links zu Verbraucherbildung: Deutsche Stiftung Verbraucherschutz [https://www.verbraucherbildung.de/] – Das Schulportal für Verbraucherbildung [http://www.verbraucherbildung.de/] – Ernährungs- und Verbraucherbildung im Internet [http://www.evb-online.de/].



und sie einbetten in die obige Frage ‚Wie möchte ich leben und konsumieren?‘ und: ‚Wie helfen diese Produkte und Dienstleistungen dabei, meine Lebensziele zu erreichen?‘

- **Zeitmanagement:** Zeit ist ein knappes Gut und muss unter den Haushaltsangehörigen zwischen Erwerbsarbeit, Hausarbeit, evtl. Kinderbetreuung und Pflege, Ehrenamt und Freizeit aufgeteilt werden. Häufig besteht ein Wunsch, seinen Haushalt zeitökonomischer zu gestalten, um mehr Freiräume zu generieren. Über das Thema ‚Zeitmanagement im Haushalt‘ oder ‚Work-Life-Balance‘ werden schnell spezielle Fragen der Haushaltsführung relevant.
- **Gesundheit:** Gesundheitsförderliche Lebensführung und Ernährung sind Themen, die Menschen bewegen und für die sie viel Zeit investieren. Vor allem das Thema ‚Ernährung‘ kommt zurzeit etwa in Form von Kochkursen zu internationaler Küche oder modischen Ernährungstrends sehr gut an. Ebenso aber stehen auch Kurse über ‚Stressmanagement‘ und ‚gesundheitsförderliche Lebensweisen‘ allgemein hoch im Kurs.
- **Ordnung im Haushalt:** Chaos und Unordnung belasten Haushalte, die unter Zeitmangel leiden, die aus anderen Gründen zu Unorganisiertheit neigen oder die einen Hang zum Sammeln und Horten entwickelt haben. Bei diesem Thema ist vor allem die Fragen nach den eigenen Lebenszielen und der Reflexion der Gründe der Unordnung eine wichtige Voraussetzung und die Basis für die Umsetzung von hilfreichen Haushaltsführungsstrategien.
- **‚Wie will ich privat leben und wie kann ich diese Vision realisieren?‘** Diese Lebensfrage geht oft einher mit mehr oder weniger geplanten Umbruchsphasen, wie Familiengründung und den Übergang in den Ruhestand. Von der grundsätzlichen Sinnfrage führen dann sehr viele Wege zur Frage, wie sich die Haushaltsführung mit den (neu) vor-

handenen Ressourcen so gestalten lässt, dass sie der Realisierung der (neuen) eigenen Ziele nicht langfristig im Wege steht. Hierzu gehören dann auch die Abstimmungsprozesse zwischen den Geschlechtern in Partnerschaften.

- **Nachhaltige Lebensstile:** Immer mehr Menschen experimentieren mit nachhaltigen, umwelt- und sozialverträglichen Lebensweisen, die für Sie auch ökonomisch machbar sind. Für diese Zielgruppe sind Bildungsangebote mit nachhaltigen Haushaltsführungsstrategien interessant. Als Türöffner fungieren hier Angebote wie ‚Repair-Cafés‘, ‚Urban Gardening‘ etc. oder Angebote, die mehr an einem ethischen Verantwortlichkeitsgefühl anknüpfen.

V. Beispiele für Themen und Inhalte zielgruppenspezifischer Angebote¹⁰

Für junge Erwachsene, die *in die erste eigene Wohnung* ziehen – ‚Get out of Hotel Mama‘ – sind alle grundlegenden Themen der Haushaltsführung relevant. Praktisch geht es um verbraucherrelevante Themen wie: Anmietung einer Wohnung, Mietkosten, Umgang mit dem Geld, Haushaltsplanung und Fragen wie ‚Wie ernähre ich mich gesund?‘ oder ‚Wie halte ich die Wohnung und Kleidung sauber?‘.

In der *Phase der Familiengründung* geht es mehr um Themen wie: ‚Wie versorge ich einen Haushalt mit Kind?‘ – ‚Welche Ernährungsform ist für ein Kind geeignet?‘ – ‚Wie kann die Arbeitsteilung zwischen den Eltern fair verteilt werden?‘ – ‚Wie kann mit einem (teilweise) wegfallenden Gehalt gut gewirtschaftet werden?‘ – ‚Wie kann ein gutes Zeitmanagement aussehen?‘ – ‚Welche Entlastungsmöglichkeiten gibt es?‘ – ‚Wie sichern wir uns und das Kind langfristig ab?‘ – ‚Lohnt sich Wohneigentum?‘ – ‚Was ist ein guter Wohnstandort für die Familie?‘ – ‚Was heißt eine Reduzierung von Arbeitszeit für die langfristige finanzielle Absicherung und Altersvorsorge und wie wird sie zwischen den Partnern ausgeglichen?‘

In *Umbruch- und Krisenzeiten*, wie Trennung/Scheidung, Arbeitslosigkeit oder längerfristiger Krankheit wird das bisherige, routinierte Lebenskonzept brüchig. Zentral wird dann die Neusortierung der finanziellen und zeitlichen Ressourcen in Bezug auf eine veränderte Haushaltssituation. Es stellt sich existentiell die Frage ‚Wie kann ich das Beste aus dieser Situation machen, wie will und kann ich jetzt leben?‘ Und hieran schließen sich dann in der Regel folgende Fragen an: ‚Wie strukturiere ich meinen Haushalt um?‘ – ‚Wie organisiere ich mich neu, wenn das Einkommen geringer wird (und etwa bei Trennung plötzlich ein Partner allein für Kinder und Haushalt zuständig ist)?‘ Beim Eintritt in den Ruhestand stehen meist grundlegende Veränderungen an: ‚Wie kann ich langfristig mit einem geringeren Gehalt meinen Lebensstandard halten?‘ – ‚Wie soll ich die noch fitten, gesunden Jah-

¹⁰ Diese Beispiele sind aus Gesprächen mit verschiedenen Experten aus der Haushaltswissenschaft und Erwachsenenbildung herausgearbeitet worden.

¹¹ Zu Letzterem siehe der Beitrag von Gerrit Heetderks (2014): ‚Wohn-Befinden – ein zentrales Thema für die Evangelische Erwachsenenbildung. In: forum Erwachsenenbildung, 1/14. Bielefeld, S. 46.‘

¹² Vgl.: <http://www.caritas.de/glossare/hot-haushaltsorganisations-training>

¹³ Die Sparkassen Finanzgruppe Beratungsdienst „Geld und Haushalt“ hat Broschüren zum Finanzmanagement für verschiedene Zielgruppen entwickelt, die auch für Erwachsenenbildung genutzt werden können (<http://www.geldundhaushalt.de/>).

re des Alters gestalten?‘ – ‚Wie kann ich gut für den Fall abnehmender Kräfte und eines Hilfebedarfs vorsorgen?‘ – ‚Welche Wohnform ist die beste für mich?‘¹¹

Im Rahmen der *Armutsprävention* sind Programme zur Stärkung der Haushaltsführungs Kompetenzen für Haushalte in prekären Lebenslagen und mit geringem Bildungsstand entwickelt worden. Diese Angebote werden häufig von Wohlfahrtsverbänden im Rahmen sozialpädagogischer Förderung für diese Zielgruppe gemacht. Sie sind häufig in umfassendere Projekte eingebunden und öffentlich gefördert, zum Beispiel das ‚Haushaltsorganisationstraining‘¹², welches in den jeweiligen Haushalten stattfindet, oder Kurse zum ‚haushaltsbezogenen Finanzmanagement‘¹³.

Integration von Flüchtlingen ist ein neues Feld für haushaltsbezogene Erwachsenenbildung. Hier geht es darum, spezielle Fragestellungen der Haushaltsführung, die für geflüchtete Menschen ungewohnt oder neu sind oder mit denen sie in unserer Kultur Schwierigkeiten haben, zu reflektieren und zu vermitteln. Vermutlich sind dies künftig vor allem Verbraucherthemen wie: Wohnungsanmietung, Kauf- und Ratenverträge und Versicherungen, Schulfragen und Geschlechterrollen und Arbeitsteilung im Haushalt oder Hinweise zur Verwendung von noch unbekannten Lebensmitteln. Solche Angebote werden vermutlich zunehmend im Rahmen von geförderten Projekten stattfinden.

VI. Fazit: Mehr haushälterische Vernunft!

Ökonomische Vernunft im Sinne eines nutzenmaximierenden rationellen Einsatzes von Geld und Zeit im Haushalt greift zu kurz. Wirtschaften in privaten Haushalten folgt dem Prinzip des haushälterischen Handelns, dem eine vielschichtige individuelle Ziel- und Sinnsetzung zugrunde liegt, die exklusiv auf die Lebenserhaltung und -qualität der Haushaltsmitglieder ausgerichtet ist. Dies ist bei der Gestaltung von haushaltsbezogenen Bildungsangeboten unbedingt zu berücksichtigen. Ausgangspunkt einer haushaltsbezogenen Bildung und ihrer handlungsrelevanten Einzelthemen sollte immer die Frage sein: ‚Wie will ich leben?‘ Zudem können Angebote zur Förderung und Stärkung von Haushaltsführungs Kompetenzen im Erwachsenenalter nur dann erfolgreich sein, wenn sie spezifische Themen, die auf die Lebenssituation von potentiellen Teilnehmern ausgerichtet sind, aufgreifen. Über diese ‚Schlüssel- oder Türöffner-Themen‘ kann haushaltsbezogene Erwachsenenbildung einen Beitrag leisten zur Bewältigung von Alltagsproblemen, aber auch zu einer gesundheitsförderlichen und nachhaltigen Lebensweise, die die Lebensqualität der einzelnen Haushaltsmitglieder langfristig fördert. Sie leistet damit einen Beitrag zur Förderung eines selbstbestimmten Handelns, das über den privaten Haushalt in die Gesellschaft hineinwirkt.

» Ein Experiment zur ökonomischen Allgemeinbildung



Klaus Heuer

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

Vor 50 Jahren galt für viele Experten der Erwachsenenbildung ein hohes Maß an Wissensvermittlung zum Aufbau einer breit angelegten Allgemeinbildung. Die Experten dachten dabei methodisch an das Erlernen diskursiver Techniken, an kontinuierliche Settings in festen Grup-

pen, an mehr Mitgestaltungsmöglichkeiten im Rahmen organisierter Erwachsenenbildung – und inhaltlich unter anderem auch an „Wirtschaftskunde“. Die Angebote firmierten unter dem Namen „Grundstudienprogramm“ oder auch mit lokaler Einfärbung z. B. als „Nürnberger Bildungsprogramm“ oder „Münchener Bildungsweg“. Es war in den 1960er Jahren in der alten BRD weit verbreitet und als eigenständiges Qualifikationsprogramm außerhalb des 2. und 3. Bildungswegs gedacht. Beabsichtigt war durch das bis zu einem Jahr andauernde Fortbildungsangebot die Partizipation am demokratischen Gemeinwesen und die Antizipation des neuen Wohlstands. Ingeborg Horn-Staiger (1928–1996), deren Name ganz eng mit diesem Ansatz verbunden war, fasste die Charakteristika wie folgt zusammen:

- gesteigertes Interesse an einer langfristigen und dabei intensiveren Arbeitsform;
- persönliche Fortbildung und zugleich eine indirekte berufliche Förderung;
- Kern des volkshochschulspezifischen Bildungsangebotes;
- Dauer: 120 Stunden, zwei Unterrichtsabende pro Woche; Kerncurriculum: Deutsch, Politik und neueste Geschichte, Wirtschaftskunde, Studientechnik; wahlweise: Gesellschaft und ihr Recht, Kunst im 20. Jahrhundert, Naturwissenschaften;
- verbindliche Teilnahme über 8–9 Monate, Mitarbeit an allen Studienfächern, konstante Gruppe, Beratungsangebote, Mitgestaltung durch die Teilnehmenden; Lernen durch Lehrgespräch; Zertifikatsvergabe.¹

Heutzutage wirkt dieser Ansatz sicherlich paternalistisch-fürsorglich und auf einen bürgerlichen Bildungskanon bezogen. Er konnte sich auf Dauer auch nicht durchsetzen. Lernende heute agieren selbstbewusster und eignen sich bei Bedarf in eige-

ner Regie die jeweils notwendigen Wissensbausteine an. Sie haben sicherlich auch nicht mehr so viel Zeit. Dass sich Lernerwartungen und -motive der Teilnehmenden grundlegend verändern, beschrieb Erhard Schlutz schon Mitte der 1990er Jahre eindrücklich:

„Geändert oder doch verlagert hat sich offensichtlich in weiten Teilen der Volkshochschularbeit der Typus des vermittelten Wissens. Es ist immer weniger das vorgegebene wissenschaftliche oder schulische Wissen, das hier gesucht und vermittelt wird, sondern immer mehr eine Stärkung und Erweiterung des Alltagswissens und -könnens. [...] Alltagswissen setzt sich zusammen aus eigener Erfahrung, aus Schulwissen, aus fachlichem und wissenschaftlichem Rat, es entsteht und verfestigt sich aber vor allem in der Verständigung mit anderen. Immer mehr suchen offensichtlich in der Weiterbildung eine Lerngruppe, die diesen Prozeß abstützt.“²

Diese Beobachtung der zunehmenden Passung der Angebote mit der Alltagsbewältigung wird heute allseitig bestätigt. Hinzu kommt außerdem, dass die zunehmende Individualisierung der Teilnehmenden sicherlich den Gruppenbezug mit seiner kompensierenden Funktion und Wirkung weiter abgeschwächt hat.

Sollte das Grundstudienprogramm in den 1960er Jahren helfen, die Herausforderungen der neuen ökonomischen Entwicklungen durch die Vermittlung von Wissensinhalten anzunehmen, so stellt sich heute die Frage, wie in den Lernsettings eine Passung zwischen den Anforderungen der Alltagsbewältigung und der Notwendigkeit der Antizipation neuer ökonomischer Handlungsfelder aussehen kann. Hierfür fehlen experimentelle, längerfristige Angebotsformate.

¹ Horn-Staiger, I. (1967): Grundstudienprogramme an Volkshochschulen. In: HBV, (4), S. 268–272.

² Schlutz, E. (1995): Die Bremer Volkshochschule. Geschichte. Programmentwicklung. Perspektiven. Bremen, S. 81.

GRUNDBILDUNG

» Lernangebote zu Finanzieller Grundbildung – am Beispiel einer Elternwerkstatt



Ewelina Mania

wissenschaftliche Mitarbeiterin am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE) in Bonn im Programm „Programme und Beteiligung“;

Kontakt: mania@die-bonn.de



Monika Tröster

wissenschaftliche Mitarbeiterin am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE) in Bonn im Programm „Programme und Beteiligung“;

Kontakt: troester@die-bonn.de

I. ‚Finanzielle Grundbildung‘: ein neues Thema der Erwachsenenbildung

Angesichts des hohen Verschuldungsgrads von Privathaushalten, der Prekarisierung von Arbeitsverhältnissen, der gestiegenen Komplexität von Finanzdienstleistungen und dem zunehmenden Erfordernis privater Vorsorge wird in den letzten Jahren verstärkt über ‚Finanzielle Grundbildung‘ diskutiert.¹ Dies geschieht im Sinne eines umfassenden Grundbildungsverständnisses, das über enge Fokussierungen auf Lesen und Schreiben hinausgeht. In der Nationalen Strategie für Alphabetisierung und Grundbildung wird Finanzielle Grundbildung als Bestandteil der Grundbildungsdefinition angeführt² und im internationalen Kontext spricht man zunehmend von ‚Financial Literacy‘, das heißt, von einem „adäquaten Umgang mit Geld und Finanzthemen“³. Die Relevanz des Themas zeigt auch, dass Financial Literacy als eine basale Leistungsdisposition und ‚essential life skill‘ in dem PISA-Programm der OECD berücksichtigt wird.⁴ Einzelne Länder verfügen bereits über nationale Strategien, Programme und Projekte zur Förderung von Financial Literacy.⁵

Für die Erwachsenenbildungspraxis auf Grundbildungsniveau gab es bisher jedoch kaum theoretische Grundlagen, didaktische Konzepte und Lernangebote.⁶ Vor diesem Hintergrund hat S. Hummelsheim zu Recht gefordert, grundlegende Kompetenzanforderungen im Bereich Finanzielle Grundbildung zu ermitteln sowie entsprechende niedrigschwellige Lernangebote zu entwickeln.⁷

II. Projekt CurVe: Schaffung von Grundlagen für Finanzielle Grundbildung

Im Projekt „Schuldnerberatung als Ausgangspunkt für Grundbildung – Curriculare Vernetzung und Übergänge (CurVe)“⁸ entwickelte und erprobte das DIE in Zusammenarbeit mit Erwachsenenbildungseinrichtungen und Schuldnerberatungsstellen unter

anderem neue Lernformate im Bereich Finanzielle Grundbildung sowie Sensibilisierungsworkshops für Multiplikator/inn/en.

Als konzeptionelle Grundlage für die Entwicklung der Lernangebote wurde ein Kompetenzmodell entwickelt, das auf Grundbildungsniveau die Handlungsanforderungen im Umgang mit Geld beschreibt und damit die Ableitung von Lernzielen und -inhalten erlaubt.

Die Kompetenzanforderungen wurden nicht fachdidaktisch bestimmt, sondern empirisch in einem perspektivverschränkenden Ansatz erhoben.⁹ Reale Alltagsanforderungen waren der Ausgangspunkt für die Entwicklung der Lernangebote, was den Prinzipien der Teilnehmerorientierung, Lebensweltorientierung und Verwendungsorientierung in der Grundbildung gerecht wird.¹⁰

a) Das Kompetenzmodell

Das entwickelte Kompetenzmodell beinhaltet in Form einer Kreuztabelle einerseits sechs Kompetenzdomänen Finanzieller Grundbildung und andererseits die Dimensionen Wissen, Lesen, Schreiben und Rechnen. Innerhalb jeder Domäne stellen sich entsprechende Fragen¹¹:

- Wissen: Welche Sachverhalte und Zusammenhänge muss ich kennen und verstehen? (deklaratives Wissen) Wie muss ich etwas tun? Wie wird die Tätigkeit ausgeführt? (prozedurales Wissen)
- Lesen: Was muss ich (quer-)lesen? Aus welchen Dokumenten muss ich Informationen entnehmen können?
- Schreiben: Was muss ich wie notieren, formulieren und ausfüllen?
- Rechnen: Was muss ich berechnen, schätzen oder überschlagen? Was betrifft den Umgang mit Zahlen und Mengen?

¹ Vgl. Remmele, B./Seiber, G./Speer, S./Stoller, F. (2013): Ökonomische Grundbildung für Erwachsene: Ansprüche, Kompetenzen, Grenzen. Schwalbach/Ts.

² Vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2012): Vereinbarung über eine gemeinsame nationale Strategie für Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener in Deutschland 2012–2016, S. 1. [http://www.bmbf.de/pubRD/NEU_strategiepapier_nationale_alpha-betisierung.pdf]

³ Aprea, C. (2012): Messung der Befähigung zum Umgang mit Geld und Finanzthemen: Ausgewählte Instrumente und alternative diagnostische Zugänge. Berufs- und Wirtschaftspädagogik Online, 22, S. 1. [http://www.bwpat.de/ausgabe22/aprea_bwpat22.pdf]

⁴ Vgl. OECD (2014): Results: Students and Money: Financial Literacy Skills for the 21st Century (Volume VI), PISA, OECD Publishing, S. 118. [<http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-results-volume-vi.pdf>]

⁵ Vgl. Mania, E./Tröster, M. (2013): Finanzielle Grundbildung: Wege einer partizipativen Didaktik im DIE Projekt CurVe. Magazin erwachsenenbildung.at, 20. [http://erwachsenenbildung.at/magazin/13-20/12_mania_troester.pdf]

⁶ Vgl. Ambos, I./ Greubel, S. (2012): Ökonomische Grundbildung für Erwachsene. Themenfeld „Akteurs- und Angebotsanalyse“. Abschlussbericht. [http://www.die-bonn.de/doks/2012-oekonomische-grundbildung-akteurs-und-angebots-analyse-01.pdf].
Mania, E./Tröster, M. (2015): Finanzielle Grundbildung: Konzepte, Förderdiagnostik und Angebote. In: Grotluschen, A./Zimper, D. (Hrsg.), Literalitäts- und Grundlagenforschung. Münster, S. 45–60.

⁷ Vgl. Hummelsheim, S. (2009): Ökonomische Grundbildung tut not. Empirische Studien weisen auf erhebliche Defizite in der ökonomischen und finanziellen Grundbildung hin. Bonn [http://www.die-bonn.de/doks/hummelsheim1001.pdf].

⁸ Das Projekt ist dem Förderschwerpunkt „Arbeitsplatzorientierte Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener“ zugeordnet und wird mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01AB12009 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autorinnen.

⁹ Neben Experteninterviews mit Schuldnerberatungs- und Weiterbildungspersonal wurden auch ‚Forschende Lernwerkstätten‘ mit insgesamt 18 Ratsuchenden aus der Schuldnerberatung durchgeführt. Vgl. hierzu: Grell, P. (2006): Forschende Lernwerkstatt: Eine qualitative Untersuchung zu Lernwiderständen in der Weiterbildung. Münster.

¹⁰ Vgl. Mania, E. (2015): Kompetenzorientierung in der Finanziellen Grundbildung als Grundlage für die Programmentwicklung. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung – Report, 38(2), S. 251–265. Allgemeiner: Brödel, R. (2012): Didaktik der Grundbildung: Plädoyer für einen lebensweltorientierten Ansatz. Erwachsenenbildung, (2), S. 63–66.



Neben den kognitiven Kompetenzbestandteilen wurden auch non-kognitive Aspekte wie Überzeugungen und Werthaltungen sowie motivationale Orientierungen und Selbstregulation berücksichtigt, die gerade für die Durchführung von Lernangeboten im Bereich Umgang mit Geld beachtet werden sollten.

b) Neue Angebotsformate

Ausgehend von dem Kompetenzmodell können Inhalte der Finanziellen Grundbildung in bisherige Veranstaltungsformate wie Alphabetisierungskurse, Deutschkurse oder Angebote für Familien und Eltern integriert werden. Zudem können neue Angebotsformate für verschiedene Grundbildungsadressat/inn/en konzeptioniert werden.

Im Projekt CurVe wurden modellhaft neue Lernangebote entwickelt und durchgeführt, die in einer praxisnahen Handreichung¹³ beschrieben wurden:

- „Elternwerkstatt: Rund um's Taschengeld“
- „Mein Geld – mein Konto“
- „Schlechte Zeiten – gute Zeiten. Leben wie die Geissens?“
- „Gut haushalten – ohne Kredit“

Diese Angebote folgen zum Beispiel den Prinzipien der Format- und Methodenvielfalt sowie der Sozialraumorientierung und sind in Kooperation mit Projektbeteiligten¹⁴ und weiteren Akteurinnen und Akteuren¹⁵ entstanden.

III. Das Beispiel der „Elternwerkstatt“

Kooperationssetting

Das Lernangebot „Elternwerkstatt zur Finanziellen Grundbildung: Rund um's Taschengeld“ wur-

de in Zusammenarbeit mit der Evangelischen Landesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung in Rheinland-Pfalz e.V. (elag) und der Einkommens- und Budgetberatung Rostock – eibe e.V. entwickelt.¹⁶

Adressatinnen und Adressaten

Zielgruppe sind Eltern, Großeltern sowie Alleinerziehende, die sich mit Fragen des alltäglichen Umgangs mit Geld, insbesondere mit Taschengeld, näher befassen möchten. Ausgerichtet ist das Lernangebot auf Alpha-Level 3, allerdings ist auch eine Teilnahme auf geringerem Alpha-Level möglich. Von Vorteil ist, wenn die (Enkel-)Kinder der Teilnehmenden auf der Altersstufe von fünf bis zehn Jahren sind, denn dies ermöglicht eine größere gemeinsame Interessenlage und fördert eine über das Angebot hinausgehende Beschäftigung mit der Thematik.

Organisatorische und institutionelle Rahmenbedingungen

Im Hinblick auf die Planung und Durchführung der Elternwerkstatt sind verschiedene organisatorische und institutionelle Rahmenbedingungen zu beachten: Das Angebot ist auf drei Zeitstunden bzw. vier Unterrichtsstunden ausgelegt. Empfehlenswert ist die Durchführung am Vormittag parallel zu den Öffnungszeiten der Schulen, Kindergärten oder Kindertagesstätten, damit die Betreuung der Kinder gesichert ist und für die (Groß-)Eltern keine zusätzlichen Anfahrts- oder Zugangswege anfallen. Falls das nicht umsetzbar ist, sollte eine Kinderbetreuung eingeplant werden. Der Lernort bzw. -raum sollte den Teilnehmenden nach Möglichkeit vertraut und zudem gut erreichbar sein – etwa nahe am Kindergarten, der (Grund-)Schule oder des Gemeindezentrums. Da das Frühstück einen zentralen Bestandteil des Lernangebots darstellt, müssen Räumlichkeiten ausgewählt werden, die eine einfache und flexible (Um-)Gestaltung des Tisch- und Sitzmobiliars und der Arbeitselemente (Stellwand, Flipchart etc.) ermöglichen.

	Wissen	Lesen	Schreiben	Rechnen
1. Einnahmen				
2. Geld und Zahlungsverkehr				
3. Ausgaben und Kaufen	(Handlungs-)Anforderungen in Alltagssituationen			
4. Haushalten				
5. Geld leihen und Schulden				
6. Vorsorge und Versicherungen				

Grundstruktur des Kompetenzmodells Finanzielle Grundbildung¹²

Lernziele und -inhalte und Bezug zum Kompetenzmodell

Bei den Lernzielen werden gleichermaßen kognitive und non-kognitive Aspekte verfolgt, die im Umgang mit (Taschen-)Geld von Bedeutung sind. Es geht vor allem darum, dass die Teilnehmenden

- eine positive Sichtweise und Transparenz im Umgang mit dem Thema Geld in der eigenen Familie entwickeln können,
- bewusst erfahren können, dass der Umgang mit Geld biografische Bezüge aufweist,
- Klarheit darüber gewinnen können, welchen Umgang mit Geld die eigenen Kinder haben sollen und wie die Kinder in Konsumentscheidungen einbezogen werden können.¹⁷

Unter anderem werden folgende Inhalte behandelt: die Rolle des Geldes und Taschengeldes für die Familie – Einnahmen und Ausgaben als eine Grundlage der Taschengeldfestlegung – der Taschengeldparagraph – die Geschäftsfähigkeit von Kindern und Jugendlichen – Ausgaben und Kaufangebote – Bezahlformen (Bargeld, Kartenzahlung, Paypal und Handyzahlung). Diese Inhalte basieren auf dem CurVe-Kompetenzmodell mit den Domänen ‚Einnahmen‘ (1), ‚Geld und Zahlungsverkehr‘ (2), ‚Ausgaben und Kaufen‘ (3) sowie ‚Haushalten‘ (4).

Methodische und didaktische Aspekte

Um einen wertungsfreien, offenen Dialog zu schaffen und Teilnehmende einzuladen, sich sowohl auf sachlicher als auch auf emotionaler Ebene einzulassen, ist ein Lernraum mit einer freundlichen und lernfördernden Atmosphäre eine wichtige Voraussetzung. Des Weiteren sind die Auswahl partizipativer Lernmethoden und wechselnde Sozialformen

wie Plenum, Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit entscheidende Gelingensfaktoren, um einen themenbezogenen Dialog zu führen und die Teilnehmenden aktiv einzubeziehen. So können die Kursleitenden unter anderem dazu anregen und einladen, auch eigene Erfahrungen einzubringen, die dann für die gemeinsame Arbeit als Ausgangspunkt für die Weiterentwicklung genutzt werden können.

Das Schema veranschaulicht exemplarisch den Ablauf einer Elternwerkstatt¹⁸:

IV. Ausblick

Das Thema ‚Taschengeld‘ hat sich im Kontext der (Finanziellen) Grundbildung als wichtiger (Lern-) Inhalt bestätigt. Weitere Lernangebote im Bereich der Erwachsenenbildung, insbesondere in der Familienbildung, scheinen hier zielführend und vielversprechend zu sein. Denkbar ist etwa, die hier vorgestellte Elternwerkstatt mit leichten Modifikationen, zum Beispiel in der Väterarbeit (Abend-Workshop mit einem Imbiss) oder als Workshop gekoppelt mit einem Frühstück für Mütter an Grundschulen anzubieten.

Familiengründung beziehungsweise Elternschaft stellt einen Übergang im Erwachsenenalter dar, der zu vielfältigen Veränderungen, Herausforderungen und neuen Aufgaben führt, was als ‚Lernanlass‘ für den Einzelnen/die Einzelne begriffen werden kann¹⁹. Da die Bewältigung des Übergangs nicht nur an beruflichen Status, die Verfügbarkeit sozialer Netzwerke und Unterstützungsmöglichkeiten, sondern auch an ökonomische Ressourcen gekoppelt ist, ist Elternschaft auch ein Lernanlass im Hinblick auf Finanzielle Grundbildung.

Insgesamt bilden Eltern eine relevante Zielgruppe für die Finanzielle Grundbildung, sodass die bestehenden ersten Lernangebote weiterentwickelt und ausdifferenziert werden sollten.

Um diesen Prozess erfolgreich vorantreiben zu können, wird entsprechender Professionalisierungsbedarf seitens der Lehrenden geäußert. Im Rahmen des Folgeprojekts ‚CurVe II‘ werden daher Fortbildungen entwickelt und wissenschaftlich erprobt, die Kompetenzen zur Entwicklung und Durchführung von Lernformaten von Finanzieller Grundbildung vermitteln.

Uhrzeit	Phase/Thema
9:00 – 9:15	Begrüßung
9:15 – 9:45	Vorstellung & Einstieg ins Thema - Münzübung - Erfahrungen mit Taschengeld in der eigenen Kindheit
9:45 – 10:30	Pause & Frühstück - Frühstückskultur und Geld - Haushalten - Preisvergleiche beim Einkauf
10:30 – 11:45	Bearbeitung: Thema Taschengeld - Leuchtturmmodell „Blink“ – Feuer: - Rolle des Taschengelds in verschiedenen Altersstufen - Taschengeldmodalitäten - Taschengeldverhandlungen - Monatsplanung
11:45 – 12.00	Reflexion und Abschluss

¹¹ Vgl. Mania, E./Tröster, M. (2015): Kompetenzmodell Finanzielle Grundbildung. Umgang mit Geld auf Basisbildungsniveau. Magazin erwachsenenbildung.at (Ausgabe 25), S. 08-1–08-10. [<http://erwachsenenbildung.at/magazin/15-25/meb15-25.pdf>]

¹² Mania, E./Tröster, M. (2015): Finanzielle Grundbildung: Konzepte, Förderdiagnostik und Angebote. In: Grotluschen, A./Zimper, D. (Hrsg.), Literalitäts- und Grundlagenforschung. Münster, S. 52.

¹³ Vgl. Mania, E./Tröster, M. (2015): Finanzielle Grundbildung. Programme und Angebote planen. Bielefeld.

¹⁴ Lernende Region Netzwerk Köln e.V., Schuldnerberatungen des Sozialdienstes Katholischer Männer e.V. Köln und Diakonie Hamburg.

¹⁵ Zum Beispiel die Hamburger Volkshochschule, die Evangelischen Landesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung in Rheinland-Pfalz und der Stadtbetrieb Aachen.

¹⁶ Für eine ausführliche Darstellung des Lernangebots siehe die Veröffentlichung: Mania, E./Tröster, M. (2015): Finanzielle Grundbildung. Programme und Angebote planen. Bielefeld, S. 47–60.

¹⁷ Vgl. o.A., S. 51.

¹⁸ S. o. A., S. 55.

¹⁹ Vgl. Hof, C. (2014): Familiengründung als Übergang im Erwachsenenalter. Anschlüsse für eine Pädagogik der Übergänge. In Hof, C./Meuth, M./Walther, A. (Hrsg.), Pädagogik der Übergänge. Übergänge in Lebenslauf und Biografie als Anlässe und Bezugspunkte von Erziehung, Bildung und Hilfe. Weinheim, S. 129ff.

» Was leitet Leitende? Ökonomische Moral versus moralische Ökonomie



Prof. Dr. Gerhard Wegner

Direktor des Sozialwissenschaftlichen Instituts der EKD

Gerhard.Wegner@si-ekd.de
www.si-ekd.de

Der Schock sitzt tief: VW hat die Welt belogen. Die Rede vom nachhaltigsten Automobilkonzern der Welt erntet nur noch Hohn und Spott. Entscheidend ist nun die Einsicht: Es waren nicht die Strukturen, Regularien, Vorschriften – das war alles bestens in Ordnung. Versagt ha-

ben Einzelne, die nicht den Mut fanden, ihre Verantwortung zu übernehmen und zu widersprechen. Versagt haben Führungskräfte.

Peter Glotz hat vor einigen Jahren formuliert: „Führungskräfte sind diejenigen, die darum wissen, dass von ihren Entscheidungen viel für andere Menschen abhängt, und die sich dementsprechend verhalten.“ Das ist eine kluge Definition, weil sie nicht auf den Status oder sonst irgendwelche besonderen Eigenschaften abhebt, sondern schlicht auf die Funktion, die Führungskräfte auszufüllen haben: die Übernahme von Verantwortung.

Keine Verantwortung ohne das Unkalkulierbare

Verantwortung bezeichnet immer eine Dreierrelation: Ich, der andere und eine dritte Instanz, eine dritte „Macht“, die mein Handeln den anderen gegenüber bestimmt. Ohne diese dritte Instanz ist Verantwortung nicht denkbar. Allein die Beziehung eines Unternehmens auf seine Kunden konstituiert noch keine Verantwortung, wie man jetzt aus dem VW-Beispiel wieder lernen kann. Erst dann, wenn eine dritte Dimension, das Gewissen der Führungskräfte, gewisse Standards des Handelns, aber dann natürlich auch Gesetze und Ordnungen, Werte und vielleicht in religiöser Hinsicht Gott hinzukommen, wird aus dem Handeln zwischen zweien ein verantwortliches Handeln. Eine dritte Instanz „ergreift“ mich in dem, was ich tue, und bestimmt mein Verhalten. Nur in dieser Bindung bin ich frei zur Verantwortung.

Und dies gilt insbesondere für wirtschaftliches Handeln, da es mit erheblichen Machtpotenzialen ausgestattet ist. Ein Handeln, das anderen schadet,

ist auch der Wirtschaft untersagt, selbst wenn es der Wettbewerb zu erzwingen scheint und es doch ohnehin alle tun würden. Wobei es sicherlich immer auch Grauzonen gibt; was VW sich geleistet hat, ging allerdings weit darüber hinaus.

Führungskräfte treffen Entscheidungen. Das ist ihre Aufgabe. Damit stellt sich umso dringender die Frage, was denn ihre Entscheidungen eigentlich lenkt. Was sind die Maximen ihres Handelns, worauf können sie sich in Entscheidungen verlassen, woran sind sie dann gebunden? Dabei gilt: Es gibt Entscheidungen, die sind gar keine: z. B. wenn man eine Kalkulation anstellen kann. Wenn das eine Angebot billiger ist als das andere und ich es daraufhin in Anspruch nehme, ist das nur eine schlichte Berechnung. Entscheidungen fallen erst dann an, wenn sich die Verhältnisse nicht mehr in klaren Alternativen berechnen lassen, sondern sich vielfältige Ebenen überlagern.

Wirkliche Entscheidungen weisen deswegen – so zeigt es die moderne Entscheidungsforschung – eine „charismatische Struktur“ auf. Es handelt sich bei ihnen immer um Sprünge in eine Zukunft, die letztlich nicht berechenbar sind und deswegen Risiken eröffnen. Blickt man in die Geschichte der Bewältigung von Risiken, dann kann man sehen, wie sehr, vor allen Dingen mittels mathematischer Methoden, Risiken immer besser bewältigt und so immer mehr zurückgedrängt worden sind. In gewisser Hinsicht geschah das gegen die Kontingenz des Handelns Gottes. Gott selbst wurde machtloser.

Aber er kommt wieder ins Spiel, denn durch Entscheidungen kommt etwas Neues, eine neue Möglichkeit, ja eine neue Wirklichkeit zum Tragen. Die großen Innovationen in der Wirtschaft wie das Internet, die Kommunikationstechnik allgemein, die iPads, die Google-Brillen oder Googles Self-Driving Cars sind solche Entscheidungen gewesen. Der „Clean Diesel“ sollte es auch sein. Daran zeigt sich, dass der durch die Wirtschaft initiierte technologische Wandel im Grunde kaum beherrschbar ist. Und selbst diejenigen, die diese Prozesse vorgebracht haben, erkennen oft erst im Verlaufe der Entwicklungen, welche Möglichkeiten sich dadurch eröffnen. Insofern schwimmen sozusagen alle in den Folgen von Entscheidungen mit und versuchen, auf den entstehenden Wellen zu surfen – um im Bild zu bleiben.

Spirituelles Kapital statt Profitmaximierung

Was treibt Führungskräfte in diesem gewaltigen Kontext an? Ist es nur das notwendige oder gar bornierte Interesse des eigenen Unternehmens, das allein sie beflügelt? Oder sind es weitergehende Perspektiven, die sich auf die Verantwortung für die ganze Schöpfung und die ganze Welt richten? Wenn man heute zum Beispiel in Nachhaltigkeitsberichterstattungen der großen deutschen Unternehmen hineinschaut, so kann man hier immer wieder feststellen, dass trotz aller Aufgeklärtheit der Tunnelblick aus dem eigenen Unternehmen doch weit überwiegt. VW konnte bisher wunderbar vorrechnen, wie sehr es den Ressourcenverbrauch pro PKW dauernd weiter senkt – und so das Ziel der Nachhaltigkeit immer besser erreicht. Dadurch aber, dass es gleichzeitig danach strebte, die meisten PKWs in der Welt zu verkaufen, konterkarierte es dieses Ziel. Und es war wohl auch dieser Ehrgeiz, der zur Maßlosigkeit verführte.

Ist dies nun eine Folge des Kapitalismus mit seiner individuellen Profitmaximierung und alles prägenden Wettbewerbsorientierung? Diese Frage stellt sich immer wieder. Im Fall VW aber ist die Antwort klar: Nein! Das war ein individuelles Versagen von Führungskräften, für das es kein systemisches Alibi gibt. Gewiss, die ökonomische Moral hat sich heute bereits in den Köpfen und Seelen vieler Menschen festgesetzt – umso mehr wäre daher gerade von Führungskräften eine Haltung zu erwarten, die über eine solche Art von Moral hinauswiese.

Was es braucht, ist eine neue Art von Kapital: spirituelles Kapital. Der Begriff kommt aus den USA: „Spiritual capital is a source of values and meaning, beyond oneself, a way of understanding, inner awareness, and personal integration.“ Spirituelles Kapital bezeichnet Bedeutungen und Werte, die einem von jenseits seiner selbst zuwachsen und die mit inneren Qualitäten, innerer Aufmerksamkeit, persönlicher Integration und Persönlichkeitsbildung korrelieren. Beides ist wichtig: dass der Ursprung dieser Werte jenseits des Menschen liegt und ihn zugleich bindet. Es geht um eine religiöse Dimension: Gott tritt als absolute Forderung in mein Erfahrungsfeld. Hier stehe ich vor Gott, bin deswegen gefordert in meiner Verantwortung, aber auch in spezifischer Weise getragen und gehalten. Und das kann dann konkret bedeuten zu sagen: „Mit mir nicht!“ Mit einer Unternehmenskultur, in der das nicht möglich ist, stimmt etwas nicht.

Spirituelles Kapital produziert „transzendentes Vertrauensvorschusskapital“ – etwas, das es zur Integration der Gesellschaft dringend bedarf. Vertrauen ist ein besonderes Sozialverhältnis; es weist



immer einen Vorschusscharakter auf, muss im Vorlauf erbracht werden und ist deswegen immer mit Risiken behaftet. Besonders schön ist dies von Bischof Tutu im Blick auf das Risiko Glauben zum Ausdruck gebracht worden: „Faith is a risk, but I wouldn't risk to live without it.“

Und es ist unser deutsches Sozialmodell, das stark auf der Vorleistung von gegenseitigem Vertrauen zwischen den Tarifpartnern, zwischen Arbeitgebern und Arbeitnehmern und vielen anderen aufbaut. Und nebenbei bemerkt: Vertrauen ist auch etwas, das Kosten spart. Kontrolle als Gegenmodell ist häufig eine Illusion: Wir können im Wesentlichen nur steuern, wie wir selbst auf eine Situation reagieren. Wie andere sich in einer Situation verhalten, ist viel schwieriger zu kontrollieren. Wer meint, er könnte durch eine Maximierung von Kontrolle Prozesse besser steuern, liegt auf jeden Fall daneben und sitzt einer schweren Illusion auf.

Protestantisch äußert sich eine moralische Ökonomie pointiert im Beruf. Der Beruf ist mehr als meine Arbeit – in ihm manifestiert sich die Haltung, die ich in meiner Arbeit zeige und in der sich etwas Drittes niederschlägt: Werte, Normen, vielleicht sogar meine Berufung. Mein Eigeninteresse verbindet sich dadurch mit dem Interesse an den anderen, für die ich meine Arbeit tue. Beruflichkeit bedeutet deswegen inmitten von allem Wettbewerb und allen Marktorientierungen stets auch Kooperation mit anderen, Mit- und Selbstverantwortung. Ein Gewinn kann dann eine schöne Folge sein: Ein Ziel ist er als solcher nicht. Genau für diese Orientierung stehen Führungskräfte ein – wenn es denn moralisch zugehen soll.

» Einmischen erwünscht?!



Prof. Dr. Ulrich Klemm

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

Auf einer ‚Bundesplanungstagung‘ in Leipzig fragten über 120 Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter aus Volkshochschulen und Einrichtungen der politischen Bildung nach den Ursachen und einem adäquaten Umgang mit Fremdenfeindlichkeit und Rechtspopulismus im

Bildungskontext. Die Beispiele von Pegida und Legida nahmen dabei einen breiten Raum ein. In Praxisbeispielen wurden Methoden und Formate vor-

Die Tagung „Einmischen erwünscht?!“ fand im September an der VHS Leipzig statt.

Eine Dokumentation der Bundesplanungstagung mit Filmen findet sich unter <http://www.dvv-vhs.de/themenfelder/politische-bildung.html>



Als Auftakt zur Fachkonferenz diskutierten zum Thema „Einmischen erwünscht?!“ (v. l. n. r.): Prof. Dr. Ulrich Klemm (Moderator und Geschäftsführer des Sächsischen Volkshochschulverbandes), Prof. (em.) Dr. Klaus Ahlheim (Professor für politische Erwachsenenbildung), Thomas Krüger (Präsident der Bundeszentrale für politische Bildung), Jürgen Küfner (Moderator und Direktor der VHS Dresden).

gestellt, die zum Einmischen aktivieren sollen. Die Rolle der politischen Erwachsenenbildung als Initiator und Intermediär von gesellschaftlichen Beteiligungsprozessen wurde vielfältig diskutiert.

Die Tagung realisierte parallel Workshops, Theorie-seminare, Talks und Good-Practice-Präsentationen. Eingerahmt wurde das Programm von zwei Podiumsgesprächen, einem Fishbowl und einem rollenden Podium. Zudem bot Leipzig mit einer in unmittelbarer Umgebung des Tagungsortes stattfindenden Demonstration von Legida-Anhängern und deren Gegnern eine lebensnahe Kulisse, die direkt Auswirkungen auf die Tagung hatte, da eine vorgeführte GPS-Bildungsrouten durch die Stadt zufällig auch mitten durch diese Stimmungen führte.

Auf dem ersten Podium am Montag diskutierten Prof. Dr. Klaus Ahlheim und Thomas Krüger, Präsident der Bundeszentrale für politische Bildung: Beide einte die Haltung, dass die politische Erwachsenenbildung nicht primär den Auftrag hat, sich mit radikalen, gewaltbereiten und antidemokratischen Gruppen auseinanderzusetzen, sehr wohl aber mit jenen Menschen, die in diese Richtung tendieren. Sehr kontrovers wurde dann im Plenum diskutiert, wo hier eine ‚roten Linie‘ zu ziehen sei. Am zweiten Tag kam es bei der Frage nach den Konsequenzen aus Pegida und Legida für die politische Bildungsarbeit zu einem engagierten Dialog zwischen Frank Richter, Direktor der Landeszentrale für politische Bildung in Sachsen, und Stephan Bickhardt, Pfarrer und Bürgerrechtler aus Leipzig, denn: Wie weit trägt Dialogbereitschaft angesichts rassistischer und antidemokratischer Demonstranten? In beiden Podiumsgesprächen und auch in den Arbeitsgruppen wurde immer wieder ein aktueller Grundkonflikt der politischen Bildung thematisiert: Wo sind die Grenzen der Bildungsarbeit, wie weit dürfen und sollen wir gehen? Ab wann beginnt die Arbeit der Polizei, des Staatsschutzes und der Staatsanwaltschaft? Wo ist die Grenze zur Sozialarbeit beziehungsweise wo sind die Schnittstellen?

Einig wurde man sich, dass es die Zivilgesellschaft und das bürgerschaftliche Engagement zu stärken gilt. Die eskalierenden Manifestationen von Rassismus, Fremdenfeindlichkeit und Hass auf Politiker und Presse in den neuen Bundesländern – und vor allem in Sachsen – hängen auch mit dem Nichtvorhandensein zivilgesellschaftlichen Engagements zusammen. So wurde festgestellt, dass sich die Pegida-Demonstrationen in Dresden von den

Legida-Demonstrationen in Leipzig dadurch unterscheiden, dass in Leipzig im Gegensatz zu Dresden die Gegendemonstranten immer in der Überzahl waren und sind. In Dresden gab es in den letzten zwölf Monaten keinen ‚Montags-Spaziergang‘ mehr, bei dem die Gegendemonstranten in der Mehrheit waren. Dass dies in Leipzig anders ist, hängt offensichtlich mit einer anderen bürgerschaftlichen und zivilgesellschaftlichen Kultur zusammen. Leipzig ist eine junge und weltoffene Stadt, in der ein breites Spektrum verschiedener kultureller Stile und Milieus aufeinander trifft, und Leipzig war auch ein zentraler Ort, von dem 1989 in der DDR die ‚Friedliche Revolution‘ ausging.

Für die politische Bildung heißt das: Die wesentliche Aufgabe besteht momentan darin, die Kräfte der demokratischen Zivilgesellschaft zu stärken und Mut zu machen, dass ‚Einnischen tatsächlich erwünscht‘ ist.

Auf der anderen Seite wurden seitens der Volkshochschulen aber auch sehr schnell die institutionellen Grenzen einer aufsuchenden und gemeinwesenorientierten politischen Bildungsarbeit deutlich. Nach wie vor beträgt der Anteil der politischen Bildung an den Volkshochschulen ca. 5% des Gesamtangebots und in vielen Fällen hat die politische Bildungsarbeit den Charakter eines ‚add on‘, eines ‚Obendrauf‘ nach dem Standardpflichtprogramm, ‚wenn noch etwas Geld vorhanden ist‘. Sie ist in Quantität und Qualität gleichsam optional. Angesichts dieses Dauerdilemmas wurden die auf der Tagung vorgestellten positiven Gegenbeispiele umso intensiver diskutiert.

Aus der Fülle an Mut machenden Beispielen seien einige exemplarisch erwähnt: Lothar Heusohn

stellte eine kontinuierliche politische Bildungsarbeit seit 70 Jahren an der Ulmer Volkshochschule vor, die aus dem antifaschistischen Geist der Geschwister Scholl und der ‚Weißen Rose‘ erwuchs und die Volkshochschule bis heute profiliert. Dominik Clemens stellte das Projekt ‚Partnerschaft für Demokratie‘ an der VHS Aachen vor und wies damit auf eine 30-jährige Tradition hin. Klaus-Peter Hufer, ein ‚Urgestein‘ der politischen Bildungsarbeit an Volkshochschulen (Kreisvolkshochschule Viersen), diskutierte VHS-Erfolgsfaktoren für eine kommunale Beteiligungskultur und Beate Tischer von der VHS Leipzig sprach vom ‚heißen Eisen‘ einer Bürgerbeteiligung im Kontext der Leipziger Legida-Demonstrationen. Ihr Credo für die politische Bildung lautet: ‚Manchmal muss man sich Aufgaben stellen, die man sich nicht selbst ausgesucht hätte‘. Sie wies damit auch auf einen entscheidenden Faktor der politischen Bildungsarbeit hin: auf die haupt- und nebenamtlichen Mitarbeiter/innen, die in den Einrichtungen mit einem hohen gesellschaftlichen Verantwortungsbewusstsein politische Bildung realisieren, aber in vielen Fällen nur ‚Einzelkämpfer‘ mit einem minimalen Budget sind.

Thematisiert wurde auch die Wertigkeit der politischen Bildung im Ensemble der politischen Kultur insgesamt. Die ‚Sonntagsreden‘ der Politik in Krisenzeiten zur Stärkung der politischen Bildung sind schon fast unerträglich geworden, wenn man weiß, mit welcher minimalen Halbwertszeit sich die Politik und die Verwaltung später daran erinnern können. So brachte eine der Arbeitsgruppen das Fazit der Tagung auf den Punkt: *Mehr Politik wagen!*



In der Moderation von Angelika Kell (m.), Geschäftsführerin der Stiftung Bürger für Leipzig, wurden am zweiten Tag der Fachkonferenz Konsequenzen aus den Pegida/Legida-Demonstrationen für die politische Bildung kontrovers von Frank Richter, Direktor der Sächsischen Landeszentrale für politische Bildung (l.), und Stephan Bickhardt, Pfarrer und Bürgerrechtler (r.), diskutiert.

» Ökonomische Bildung in Zeiten von Neoliberalismus und aufkommender Gemeinwohl-Ökonomie



Klaus Heuer

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

Der Beitrag weist anhand von Tagespresse, sozial- und bildungswissenschaftlichen Diskursen sowie angesichts von Programmankündigungen auf die politische Dimension des Mainstreams ökonomischer Bildung hin und fragt nach kritischen Ansätzen.

Es geht hier nicht darum, die Schlaglichter aus der Tagespresse vertiefend zu diskutieren und zu bewerten. Ich will damit nur andeuten, welchen hohen Stellenwert einem ökonomischen Sachverstand bei der politischen Urteilsbildung zukommt. Die Schlaglichter zeigen, dass es einer ökonomischen Bildung bedarf, die folgenreich, handlungsorientiert, parteilich (an Wertvorstellungen gebunden) und über die Einzelperson hinaus auf Fragen des inneren gesellschaftlichen Zusammenhalts und des jeweiligen Demokratiekonzepts ausgerichtet ist. Insbesondere gilt es zu reflektieren und perspektivisch auch verstärkt gesellschaftlich auszuhandeln, in welcher Weise ökonomischer Sachverstand interessegebunden ist. Öffentlich verantwortete Erwachsenenbildung sollte sich meiner Auffassung nach dringend fragen:

Wo ist der Ort, um solche Lernprozesse anzustoßen? Welcher Rahmen ist notwendig, um alternative ökonomische Verhaltens- und Einstellungsmuster einüben zu können? Wie können eine Offenheit und ein Engagement für gesellschaftliche Aushandlungsprozesse im Sinne einer veränderten ökonomischen Praxis entwickelt werden?

Aktuelle Theorie und Praxis der Ökonomischen Bildung in der Erwachsenenbildung

Ein Blick in die aktuelle Fachliteratur der Erwachsenenbildung macht deutlich, dass ökonomische Bildung in den Weiterbildungsangeboten randständig vertreten ist, wenn, dann wird wohl vor allem ‚Konsumentenbildung‘ angeboten. Niedrigschwellige, auf die private Alltagswelt bezogene kompetenzorientierte Angebote ökonomischer Grundbildung bestimmen die Blickrichtung. Bestenfalls findet man noch ‚Erwerbstätigenbildung‘ und ein in der Literatur unter dem etwas missglückten Begriff der ‚Wirtschaftsbürger-Bildung‘ firmierendes Segment, das dem nahe kommt, was ich eben als Aufgabenfeld einer kritischen Ökonomischer Erwachsenenbildung skizziert habe.⁴ Zu Letztem heißt es:

„Die Angebote beziehen sich zumeist auf das Verbraucher- und Vertragsrecht, das Haushaltsmanagement, die Vermeidung finanzieller Krisen und den Schuldenabbau sowie die Kontenführung und die Einschätzung des Versicherungsbedarfs und der Risikoversorge. Ein geringerer Teil bezieht sich auf Grundzüge und Funktionsweise der sozialen Marktwirtschaft.“⁵

Aktuelle Schlaglichter zum ökonomischen Sachverstand

Unter dem Titel „Die TTIP-Gegner nerven! Das Abkommen mit Amerika ruft in Deutschland die größte Protestbewegung seit Jahrzehnten hervor. Woher kommt so viel Unvernunft“ hatte Ralph Bollmann in der Frankfurter Allgemeinen Sonntagszeitung Menschen mit Sachen verglichen und der bürgerlichen Mitte einen linken Hedonismus unterstellt.¹ – Den Artikel bewegt offenbar noch das Feindbild einer auf Luxusgüter fixierten, egoistischen 68er-Bewegung, doch unterstreicht mit seinen Ressentiments nur, wie wichtig TTIP für maßgebliche Gruppen in der Gesellschaft sein muss.

Ähnlich argumentiert in diesem Zusammenhang immer wieder auch der Mitherausgeber der „Zeit“ Joseph Joffe. Zum Beispiel: „Es zeigt sich gerade, dass TTIP gerade den deutschen Mittelstand begünstigt, indem es in Amerika Standardisierungs- und Zulassungsbarrieren einreißt, deren Überwindung jetzt viel Geld kostet [...] Hier spielt die Innovations- und Wachstumsmusik des 21. Jahrhunderts, während die TTIP-Gegner einem trügerischen Ist-Zustand heiligen wollen. Da will sich Europa absentieren?“²

Auf ein weiteres Beispiel für den Ton angeben den ökonomischen Sachverstand weist Vivien Timmler unter dem Titel „Pluralität oder Propaganda. Ein Wirtschafts-Lehrbuch wird zum Politikum“ hin. Sie beschreibt darin eine Zensurmaßnahme des Bundesinnenministers, bei dem sich wohl die Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände beschwert hatte, denn der Band „Ökonomie und Gesellschaft“ der Bundeszentrale für Politische Bildung betreibe „einseitige Propaganda gegen die Wirtschaft“.³ Der Band durfte dann für eine Weile nicht weiter verbreitet werden.

¹ So heißt es in der Ausgabe vom 25.10.2015 auf S. 23: „Schwerer zu erklären ist, warum in der politischen Mitte und im linken Bürgertum die Willkommenskultur zwar für Menschen propagiert wird, aber nicht für Waren – jedenfalls, solange es nicht um toskanischen Rotwein oder um sardischen Schafkäse mit geschützter Ursprungsbezeichnung geht. Deren kostengünstige Verfügbarkeit ist freilich dem europäischen Binnenmarkt und seinen Wettbewerbsregeln zu danken.“

² Joffe, J., Die Zeit, 23.10.2015, S. 6.

³ Timmler, V., SZ, 29.10.2015, S. 25.

⁴ Vgl.: Weber, B. et al. (2013): Ökonomische Grundbildung für Erwachsene – Bedeutung, Forschungsstand, Desiderate. Bielefeld.; Ambos, I./Greubel, S. (2012): Ökonomische Grundbildung für Erwachsene [Elektronische Ressource]: Themenfeld „Akteurs- und Angebotsanalyse“. Abschlussbericht. Bonn. Mania, E. (2015): Kompetenzorientierung in der Finanziellen Grundbildung als Grundlage für die Programmentwicklung. In: Zeitschrift für Weiterbildungsfor-

Eine eigene Volltext-Recherche im digitalen Programmheft-Archiv der DIE bestätigen diese Angebotspalette weitgehend. So führt zum Beispiel das Programm der Volkshochschule Koblenz sogar mit einem vergleichsweise starken Angebot unter der Rubrik Wirtschaft folgende Kursangebote auf:

- „Vermögensbildung – Vermögenssicherung (Grundkurs und Aufbaukurs)“
 - „Wie Märkte funktionieren – und warum sie es manchmal nicht tun. Vom täglichen Brötchenkauf bis zur globalen Finanzkrise“
 - „Schenken oder Vererben“
 - „Elternunterhalt“
 - „Erbrecht“
 - „Elternzeit und Elterngeld“
 - „Scheidung und Vermögensauseinandersetzung“.
- Einzig das Kursangebot „Wie Märkte funktionieren – und warum sie es manchmal nicht tun. Vom täglichen Brötchenkauf bis zur globalen Finanzkrise“ signalisiert ein weiteres Verständnis ökonomischer Bildung, das nicht nur auf das Individuum gerichtet ist, sondern auch die Rahmenbedingungen seiner Entscheidungsspielräume mit einbezieht. Kritische ökonomische Begriffe aus der aktuellen Diskussion wie Gemeinwohlwirtschaft, Öffentliche Güter, Gemeinwohl, Commons, Tauschbörse, Sharing-Economy, Bedingungsloses Grundeinkommen, Bitcoins tauchen in den Ankündigungstexten fast gar nicht auf.

Die politischen Herausforderungen ökonomischer Erwachsenenbildung

Ansätze einer kritischen ökonomischen Bildung, dessen Demokratiekonzept auf eine starke Partizipation der Menschen am Gemeinwohl (Kooperation, Solidarität, Teilhabe an und Transparenz von Demokratie), auf einen Abbau sozialer Ungerechtigkeit und auf den Schutz von Ressourcen in globalem Maßstab zielt, lassen sich insbesondere in folgenden aktuellen Publikationen finden:

- Christian Felber (2010). *Die Gemeinwohl-Ökonomie – Das Wirtschaftsmodell der Zukunft*. Wien: Deuticke.
- Reinhold Hedtke (2011): *Konzepte ökonomischer Bildung*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.
- Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.) (2015): *Der Wert öffentlicher Güter*. Berlin: Heinrich-Böll-Stiftung.
- John Lanchester (2014): *Die Sprache des Geldes. Und warum wir sie nicht verstehen sollen*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Siegmund Mosdorf (2015): *Global – Digital – Gerecht. Was heißt Wirtschaftskompetenz heute*. In: Frankfurter Hefte, (10), S. 39–42.
- Widersprüche. Zeitschrift für sozialistische Politik im Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich; Ausgabe 09/2015 mit dem Schwerpunkt: „Das Kommune: Kämpfe um das Gemeinsame. Von Commons, Gemeingütern und Sozialer Infrastruktur“. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Bettina Zurstrassen (Hrsg.) (2015): *Ökonomie und Gesellschaft*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

In der andragogischen Fachliteratur werden solche Ansätze bislang leider nicht diskutiert und auch in der Weiterbildungspraxis tauchen sie nur rudimentär auf. Beispielsweise ganz vereinzelt in den Programmheften Herbst/Winter 2015/16 der VHS Celle, der VHS Bonn und der VHS München. Andere Wege geht da das neue *Funkkolleg „Wirtschaft“*, das im Winter 2015/16 von hr1 Info⁶ angeboten wird. Dem Ankündigungsflyer nach wird mit den Themen der einzelnen Sendungen ein Rahmen abgesteckt, in dem die neuen gesellschaftlichen Herausforderungen, die mit dem Bereich der Ökonomie zu tun haben, sichtbar und bearbeitbar werden.

Die Themen der 22 Sendungen sind unter anderem: (1) Industrie 4.0 – das Ende des klassischen Wirtschaftens?, (4) Globale Gier – wie fair ist der Handel?, (9) Von Menschen und Modellen – was leisten die Wirtschaftswissenschaften?, (10) Zählt nur der Eigennutz – was den Menschen antreibt, (12) Einzelkämpfer gesucht – vom Arbeitnehmer zum „Arbeitskraft-Unternehmer“, (16) Vorwärts im Rückwärtsgang – eine Welt ohne Wachstum?, (17) Land, Öl, Wasser: Wie wirtschaften wir mit den Ressourcen?, (18) Kann der Privatsektor alles besser? Das Dogma vom effizienten Markt, (19) Taschengeld für alle! Die Utopie des bedingungslosen Grundeinkommens, (22) Wie geht eine gerechte Wirtschaft?

Benannt werden hier problematische, eben auch interessengebundene Themenstellungen und Perspektiven im Bereich ökonomischer Bildung. Von den Themenstellungen her wird hier notwendiges, zeitgerechtes Orientierungswissen angeboten. Die Recherche in aktuellen Programmen der Volkshochschulen ergab, dass Begleitzirkel zum Funkkolleg, wie sie früher von Volkshochschulen angeboten wurden, nur vereinzelt im hessischen Raum angeboten werden.

Insgesamt zeigt sich: Es gibt innerhalb der dominanten Ansätze ökonomischer Erwachsenenbildung ein starkes, noch nicht artikuliertes Bias. Einen Bias zwischen dem, was die einzelnen Menschen zum verantwortlichen Umgang mit Geld, Ressourcen und Gemeingütern lernen können, und den Interdependenzen der Einzelnen mit der Gesellschaft, also der nicht selbstverständlichen, sondern auszuhandelnden Frage nach dem Stellenwert der Wirtschaft bezogen auf das Gemeinwohl, der Gemeingüter, der Globalisierung und des Demokratiekonzepts. Dieses Bias gilt es meiner Auffassung nach in Programmangeboten der Erwachsenenbildung bearbeitbar zu machen. Dabei ist mit zu bedenken, wie eine Offenheit auch gegenüber einer möglicherweise notwendigen Veränderung von Einstellungs- und Verhaltensmustern erlernt werden kann. Andragogische Praxis und Wissenschaft sollte sich mehr der Herausforderung stellen, zeitgemäße Wege zu erproben, wie gemeinsame Lebensbedingungen aktiver gestaltet und mehr mit einer politisch-partizipativen Haltung zu entwickeln sind.

schung – Report (2), S. 251–265.

⁵ Weber, B. u.a. (2013): *Ökonomische Grundbildung für Erwachsene – Bedeutung, Forschungsstand, Desiderate*. Bielefeld, S. 19.

⁶ Internetadresse: [http://www.hr1-online.de/website/radio/hr1info/index].

BERUFLICHE BILDUNG

» Kirchliche Kursangebote für Firmen – ein notwendiger Schritt



Samuel Olbermann

arbeitet beim ASG-Bildungsforum in Düsseldorf und promoviert an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg.
solbermann@aol.com

In den 1970er Jahren wurde die Erwachsenenbildung in Deutschland durch Gesetzgebungen in mehreren Bundesländern auf ein neues Niveau gehoben und eine flächendeckende Institutionalisierung sichergestellt. In evangelischen Landeskirchen und katholischen Bistümern

wurde die vorhandene Erwachsenenbildung so teilweise neu strukturiert oder erstmals flächendeckend institutionalisiert. Die Kirche ist neben dem Staat „der“ Anbieter allgemeiner Erwachsenenbildung in Deutschland.

Durch verschiedene gesellschaftliche Entwicklungen stellt sich jedoch die Frage, ob ein ‚Weiter-So‘ der evangelischen und katholischen Erwachsenenbildung richtig und überhaupt möglich ist. Folgende Faktoren werden in Zukunft vermehrt die Arbeit beeinflussen: Der demographische Wandel schreitet unausweichlich voran; die Akademisierung beeinflusst die gesamte Bildungsbranche; die Zahl der Christinnen und Christen wird in Deutschland weiter schrumpfen; die Fördergelder von Stadt, Land und Kirchen werden weiter sinken; und die Grenzen zwischen Beruf und Freizeit verschwimmen immer mehr.

Der demographische Wandel führt dazu, dass Einrichtungen sich speziell auf älter werdende Teil-

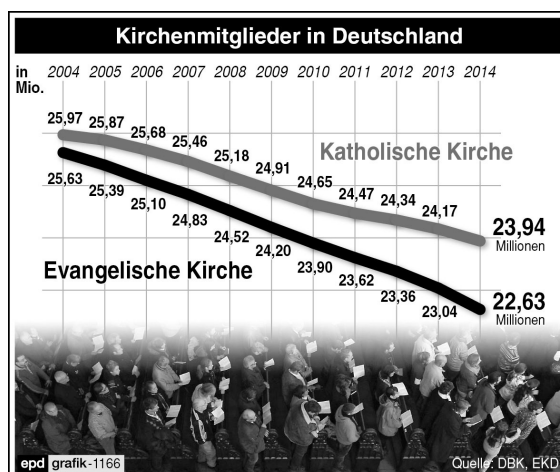
nehmerinnen und Teilnehmer einstellen müssen. Dies fängt beim Programm an und endet bei barrierefreien Häusern, die teilweise noch nicht realisiert sind.

Die Akademisierung hat seit der Jahrtausendwende zugenommen. Hauptsächlich wirkt sich die Akademisierungswelle auf das Ausbildungssystem aus, aber ein genereller Trend zu von Hochschulen zertifizierten Weiterbildungen lässt sich nicht leugnen. So zählt z. B. der Sprachkurs mit Zertifikat einer Hochschule in der Wirtschaft mehr und wird – wenn auch teilweise zu Unrecht – als qualitativ hochwertiger angesehen als der Besuch eines Sprachkurses in einer Einrichtung der Erwachsenenbildung.

Der Anteil der Christinnen und Christen an der Gesamtbevölkerung hat in den letzten Jahrzehnten konstant abgenommen. Waren 1970 in der Bundesrepublik über 90 Prozent der Bürgerinnen und Bürger Mitglied der evangelischen oder katholischen Kirche, sind es heute im vereinigten Deutschland nur noch knapp unter 60 Prozent. Die EEB und die KEB müssen also vermehrt aus den kirchlichen Kreisen hinaus in die säkulare Gesellschaft gehen, wollen sie auch in Zukunft ein großer Player der Erwachsenenbildung sein. Dies ist zwar erkannt, und es gibt auch erste Diskussionen zur Gewinnung neuer Zielgruppen, wie beispielsweise auf der September-Fachtagung der Evangelischen Erwachsenenbildung Sachsen, doch die Umsetzung in die Praxis ist noch ausbaufähig. Eine Ausnahme stellt die Initiative des Erzbistums Bamberg dar, Fördergelder explizit für Veranstaltungen bereitzustellen, die neue Zielgruppen (bspw. ungewöhnliche Kooperationspartner wie „einen Motorradclub oder ein Lifestyle-Magazin“) ansprechen sollen.

In Zeiten von knappen Kassen ist mit einem Rückgang der Fördergelder zu rechnen. So ist selbst in Ländern wie Nordrhein-Westfalen, wo die Förderung durch das Weiterbildungsgesetz garantiert ist, die Förderhöhe seit 1999 gedeckelt, trotz steigender Kosten.

Daneben ändert sich auch die Arbeitswelt rasant. Nicht nur Unternehmen wie Google versuchen, die Bereiche Beruf und Freizeit ihrer Mitarbeiter/innen zu vermischen. So geht der Trend dahin, dass die Belegschaft vermehrt einen Teil ihrer Freizeit im Unternehmen verbringt – bei Google bspw. am gemeinsamen Pool, auf dem Handballplatz oder an der firmeneigenen Bar.





Aufgrund dieser fünf Entwicklungen könnten sich insbesondere Firmenkurse als zusätzliches Standbein als sinnvoll erweisen. Hier können Bürgerinnen und Bürger angesprochen werden, die aufgrund ihres Berufs keine Zeit finden, in Weiterbildungseinrichtungen zu gehen, oder die Hemmungen haben, sich dafür an kirchliche Einrichtungen zu wenden. Daneben bieten Firmenkurse eine deutlich höhere Gewinnmarge, da die Unternehmen ohnehin in die Weiterbildung ihrer Mitarbeiter/innen investieren. Durch gewinnbringende Firmenkurse wird auch die Abhängigkeit von Zuschüssen aus Kommunen und Ländern reduziert und niedrigschwellige Angebote der Erwachsenenbildung können so quersubventioniert werden. Eine Zusammenarbeit mit den evangelischen und katholischen Hochschulen ist bei den Firmenkursen ebenfalls denkbar, um so etwa auch dem Wunsch nach Hochschulzertifikaten Rechnung zu tragen.

Firmenkurse sind selbstverständlich nicht der alleinige Heilsbringer, dennoch sind sie sicherlich ein notwendiger und logischer Schritt für die Zukunft der kirchlichen Erwachsenenbildung. Möglichen Kritikerinnen und Kritikern sei gesagt, dass der kirchliche Auftrag der Erwachsenenbildung keineswegs durch Veranstaltungen in Firmen unterlaufen wird. Denn Aufgabe der Kirche ist es, in die Gesellschaft zu gehen, und die Arbeitswelt ist ein elementarer Teil des gesellschaftlichen Lebens. Die Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung e. V. ist „dem Öffentlichkeitsauftrag des Evangeliums und der Mitwirkung der Kirche im gesamten Bildungsbereich verpflichtet.“

In der Praxis ergeben sich unterschiedliche Möglichkeiten im Bereich von Kursangeboten für Unternehmen: spezialisierte Fremdsprachenkurse für

Mittelständler, Deutschkurse für ausländische Mediziner in deutschen Einrichtungen, Kunst- und Gesundheitskurse im Rahmen der Work-Life-Balance bei Unternehmen. Des Weiteren wollen immer mehr Unternehmen ihre Mitarbeiter/innen für ehrenamtliche Aktivitäten gewinnen und schulen. Kirchliche Erwachsenenbildung kann hierbei Partner sein und durch Seminare sowie Vorträge das Engagement begleiten.

Die sich insgesamt ergebenden Veränderungen der externen Rahmenbedingungen und die Idee eines Ausbaus der Firmenkurse gelten selbstverständlich auch für staatliche Einrichtungen wie die Volkshochschulen, wobei Volkshochschulen aufgrund ihrer behördlichen Strukturen auf Trends wahrscheinlich weniger flexibel als kirchliche und andere freie Einrichtungen reagieren können.



» Familienleben nach Trennung und Scheidung



Dipl.-Soz. Anna Dechant

Staatsinstitut für Familienforschung
an der Universität Bamberg
anna.dechant@ifb.uni-bamberg.de
0951-96525-15



Dipl.-Soz. Harald Rost

Staatsinstitut für Familienforschung
an der Universität Bamberg
harald.rost@ifb.uni-bamberg.de
0951-96525-18

In Deutschland kann anhand verschiedener Zahlen zu Scheidungen festgestellt werden, dass Ehen¹ in den letzten Jahrzehnten instabiler geworden sind. Steigende Scheidungszahlen treffen nicht nur auf erst vor kurzem geschlossene, sondern zunehmend auch auf langjährige Ehen zu. Zudem sind immer mehr Kinder von Ehescheidungen betroffen. So leben in etwa der Hälfte der geschiedenen Ehen Kinder. 2013 waren 136.064 minderjährige Kinder von der Scheidung ihrer Eltern betroffen. Aber nicht nur Ehen sind von Beziehungsaufösungen betroffen, auch in nichtehelichen Lebensgemeinschaften gibt es zunehmend Trennungen, von denen auch Kinder betroffen sind.

Die gestiegene Anzahl von Trennungen und Scheidungen von Paaren mit mindestens einem Kind hat Auswirkungen auf die Vielfalt von Familie. So steigen etwa der Anteil der Alleinerziehenden und die Anzahl der Kinder, die bei Alleinerziehenden leben. Es gibt aber auch zunehmend mehr Eheschließungen, in denen der Mann oder die Frau oder beide bereits verheiratet waren. Damit geht auch einher, dass die Anzahl der Familien, in denen nicht alle Kinder die leiblichen Kinder beider Partner sind, steigt und es eine zunehmende Komplexität von Elternrollen gibt.

¹ Die folgenden Befunde beschreiben nur die Situation in gemischtgeschlechtlichen Partnerschaften und Ehen.

² Für weitere Informationen zu den Datensätzen, der Auswahl der Fälle und für weitere Auswertungen vgl. auch Dechant, A./Schreyer, J./Rost, H. (2015): Familienleben und Familienformen nach Trennung und Scheidung. Zwischenbericht. ifb-Materialien 2-2015. Bamberg.



Wer ist von Scheidungen bzw. Trennungen betroffen?

Für die Beantwortung der Frage, wer von Scheidungen bzw. Trennungen betroffen ist, sollen zwei Längsschnittstudien zu Familien- und Beziehungsverläufen herangezogen werden: pairfam (Panel Analysis of Intimate Relationships and Family Dynamics) sowie FiD (Familien in Deutschland). Diese Längsschnittbeobachtungen erlauben es, Personen in Paarbeziehungen und mit Kindern im Haushalt, die im Verlaufe der wiederholten Befragungen eine Trennung oder Scheidung berichten, zu identifizieren und mit Personen ohne Beziehungsauflösung, die ebenfalls in Paarhaushalten mit Kindern leben, zu vergleichen (sog. Vergleichsgruppe)².

Anhand der Daten zeigt sich, dass die Trennungswahrscheinlichkeit in nichtehelichen Lebensgemeinschaften größer ist als bei verheirateten Paaren. Auch bei Stieffamilien können höhere Trennungsquoten beobachtet werden. Vergleicht man Paare, die sich getrennt haben, mit den stabilen Paaren, so ist auffällig, dass bei Ersteren häufiger ein gleicher Erwerbsumfang vorliegt, während bei denen der Vergleichsgruppe Männer und Frauen unterschiedliche Erwerbskonstellationen haben, d. h. in der Regel arbeiten hier die Männer Vollzeit und die Frauen Teilzeit oder sind nicht erwerbstätig. Auffällig ist ebenso, dass bei Paaren mit Beziehungsauflösung beide wesentlich häufiger keiner Erwerbstätigkeit nachgehen. In Bezug auf den Altersabstand der Partner und die Kinderzahl zeigen sich keine Unterschiede bei beiden Gruppen.

Wie wirken sich Trennungen bzw. Scheidungen auf Berufstätigkeit und Einkommen aus?

Es kann erwartet werden, dass sich Trennungen bzw. Scheidungen auf die Berufstätigkeit auswir-

ken, gerade wenn beispielsweise nur eine Person im Paar einer Erwerbstätigkeit nachging. Da eine Trennung meist mit der Auflösung der gemeinsamen Wohnsituation einhergeht, kann vermutet werden, dass sich das Haushaltseinkommen verändert. In den Daten zeigen sich teilweise unterschiedliche Auswirkungen auf die Berufstätigkeit. In den meisten Fällen gibt es nur eine geringe Veränderung der Erwerbssituation. Für Frauen mit Beziehungsauflösung konnte sowohl eine Reduktion als auch eine Erhöhung der Arbeitszeit beobachtet werden. Bei den Männern mit Trennungserfahrung zeigen sich in den beiden Studien unterschiedliche Ergebnisse, die keine gemeinsame Interpretation zulassen. Entsprechend der insgesamt eher geringen Veränderung beim Umfang der Erwerbstätigkeit nach einer Trennung oder Scheidung zeigen sich auch nur geringe Auswirkungen auf die individuellen Einkommen von Frauen und Männern. Es zeigt sich sowohl vor als auch nach der Trennung, dass Männer über ein höheres Einkommen verfügen als Frauen.

Wann entwickeln sich neue Partnerschaften?

Die Ergebnisse zeigen eindeutig, dass nach einer Trennung bzw. Scheidung die meisten Befragungspersonen alleinerziehend oder alleinlebend sind. Frauen sind häufiger alleinerziehend, da die Kinder meistens bei der Mutter bleiben, während Männer eher alleine leben. Je mehr Zeit seit der Trennung vergangen ist, umso mehr Personen gehen neue Partnerschaften ein. Drei bis vier Jahre nach der Trennung hat fast die Hälfte der Befragten eine neue Partnerschaft. Die Wahrscheinlichkeit, eine neue Partnerschaft einzugehen, ist im ersten Jahr nach der Trennung am höchsten. Die Anzahl oder das Alter der Kinder im Haushalt scheinen keinen Einfluss darauf zu haben, ob und wann sich Personen nach einer Trennung neu binden. Das Geschlecht der Befragungsperson hat nur einen geringen Einfluss: Bis zwei Jahre nach der Trennung gibt es keine Unterschiede zwischen Männern und Frauen; danach haben Frauen eine geringere Wahrscheinlichkeit, eine neue Partnerschaft einzugehen, als Männer. Das bedeutet, dass es für Alleinerziehende mit zunehmender Dauer ohne Partnerschaft immer schwieriger wird, eine neue Beziehung einzugehen.

Wenn eine neue Beziehung eingegangen wird und diese stabil bleibt, erfolgt häufig auch ein Zusammenleben mit der neuen Partnerin bzw. dem neuen Partner. Wenn zugleich Kinder mit im Haushalt leben, ergeben sich hierdurch Stieffamilien.

Wie verändert sich der Wohnort der Kinder?

Nach einer Trennung oder Scheidung wohnen die Eltern meist nicht mehr in einem gemeinsamen Haushalt. Dies hat zur Folge, dass geklärt werden muss, bei welchem Elternteil das Kind bzw. die Kin-



der zu welchen Anteilen leben. Für die meisten Kinder bedeutet dies nach der Trennung meist eine Veränderung des Wohnorts: Sie lebten zuvor mit beiden Eltern und danach meist nur mit einem Elternteil. Fast 70 % der Kinder leben nach der Trennung bei der Mutter, etwa 20 % der Kinder lebt hingegen überwiegend bei ihrem Vater. Es gibt nur sehr wenige Kinder (etwa 7 %), die nach einer Trennung zu annähernd gleichen Anteilen bei beiden Elternteilen leben. Etwa 3 % der Kinder leben nicht mit ihren Eltern, sondern zum Beispiel bei anderen Verwandten.

Wenn Kinder nach einer Trennung überwiegend bei ihrem Vater leben, war die vorangegangene Paarbeziehung meist eine Stieffamilienkonstellation und der Vater ist ihr leiblicher Vater.

Fazit

Die Auflösung einer Partnerschaft stellt Eltern und Kinder gleichermaßen vor große Herausforderungen. Durch die gestiegene Instabilität von Ehen und nichtehelichen Lebensgemeinschaften mit Kindern nimmt die Anzahl von Alleinerziehenden und von Stieffamilien zu. Damit wächst auch die Anzahl von Kindern, die nicht bei ihren beiden biologischen Eltern aufwachsen. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass Stieffamilien häufiger von Trennungen und Scheidungen betroffen und somit scheinbar instabiler sind als Familien, in denen Kinder mit ihren beiden biologischen Eltern leben. Für Männer scheint es einfacher zu sein, nach einer Trennung oder Scheidung eine neue Partnerschaft einzugehen. Dies könnte damit zusammenhängen, dass die Kinder nach einer Trennung bzw. Scheidung häufiger bei der Mutter leben, denn andere Forschungsergebnisse zeigen, dass das Vorhandensein von minderjährigen Kindern die Chance auf eine Wiederverpartnerung verringert.³ Denn gerade bei Alleinerziehenden sinkt nach einer langen Zeit ohne Partnerschaft die Wahrscheinlichkeit, eine neue Bindung mit einem Partner oder einer Partnerin einzugehen.

³ Ivanova, K./Kalmijn, M./Uunk, W. (2013): The Effect of Children on Men's and Women's Chances of Re-partnering in a European Context. In: European Journal of Population 29 (4), S. 417-444. DOI: 10.1007/s10680-013-9294-5.

» Evangelisch im europäischen Bildungsraum



Dr. Hans Jürgen Luibl

Leiter Bildung
Evangelische Villa an der
Schwabach

Hj.luibl@bildung-evange-
lisch.de

„Brennpunkte evangelischer Bildung in Europa. Beiträge evangelischer Kirchen für eine europäische Zivilgesellschaft“ – so war, ambitioniert und umfangreich, das „forum bildung Europa 2015“ überschrieben. Es fand statt vom 26. bis 28. Oktober in der Evangelischen Akademie Tutzing.

Und es kamen über 80 Teilnehmer/innen aus den Mitgliedskirchen der Gemeinschaft Evangelischer Kirchen in Europa (GEKE). Die GEKE hatte in ihrer Vollversammlung in Florenz 2012 für die neue Arbeitsperiode Bildung zu einem ihrer Schwerpunkte gemacht und dies in die Verantwortung ihrer Präsidentin, Frau Dr. Klára Tarr Cselovszky aus Ungarn, gestellt. Die Regionalgruppe Südosteuropa hatte den Auftrag erhalten, die evangelische Bildungsarbeit ihrer Kirchen, allesamt Minderheitskirchen, zu sichten und daraus Leitlinien für zukünftiges Bildungshandeln zu entwickeln. Über die Regionalstudie hinaus sollte zudem ein Bildungsforum für alle Mitgliedskirchen der GEKE geschaffen werden. Dieses fand nun in Tutzing statt – mit hoher Resonanz und Akzeptanz.



Prof. Dr. Stephanie Dietrich, Diakonhjemmer University College, Oslo

Wie in jedem guten Lernprozess standen am Anfang Überraschung und auch Verwirrung. „So bunt und vielfältig hatte ich mir evangelische Bildung nicht vorgestellt“, meinte etwa einer der Teilnehmenden, „da will ich noch mehr hören“. – Und zu hören gab es Vieles und Vielfältiges: Während in Deutschland, wenn auch unter steigendem finanziellen Druck, große *Akademien und Stadtakademien* eine zentrale Aufgabe von Kirche im gesellschaftlichen Diskurs haben, gibt es etwa in den evangelischen Kirchen in den Niederlanden keine Evangelischen Akademien mehr – „seit den 70er-Jahren des letzten Jahrhunderts sind alle Akademien verschwunden“, konstatierte ein Teilnehmer aus den Niederlanden nüchtern. Und während *konfessioneller Religionsunterricht* in Deutschland (noch) lebendig ist und er in den Minderheitskirchen Südosteuropas nach dem Ende des Kommunismus sogar (wieder) auflebt, ist er in vielen anderen Ländern gänzlich aufgelöst oder wurde abgelöst von einem Ethikunterricht mit Religionskunde oder ähnlichen Modellen – und dies jenseits kirchlicher Verantwortung. Dass dies aber auch nicht das Ende kirchlicher Jugendbildung sein muss, sondern Anstoß für eine neue kirchgemeindliche Bildungsverantwortung sein kann, das zeigen die Bildungskonzepte und -Initiativen mancher evangelisch-reformierter Kantonalkirchen in der Schweiz.

So unterschiedlich die jeweiligen *politischen Kontexte und gesellschaftspolitischen Herausforderungen* in einzelnen Ländern sind und so differenziert die Kirchen darauf auch strategisch reagieren, die Tagung hat doch auch gezeigt, dass angesichts von Bildungsaufgaben in einem überraschend hohen Maß Gemeinsamkeiten existieren. So ist eine von allen geteilte Grundlage, dass Glaube in der Kommunikation des Evangeliums wesentliche Bildungsdimensionen eröffnet – und dass evangelische Kirchen damit immer in Verbindung stehen mit gesellschaftlichem Bildungshandeln, mit wissenschaftlichen Bildungstheorien und politischer Bildungsverantwortung und -steuerung. Es ist dabei sekundär, ob kirchliches Bildungshandeln sich mit Hilfe staatlicher Strukturen entwickelt oder eher diesen gegenüber. Zum Beispiel hat die Bildungsarbeit der kleinen Kirche der Waldenser zwar keinen direkten Anteil am staatlichen Bildungssystem, doch das hält sie nicht davon ab, in ihrer Flüchtlingsarbeit, die sozial-diakonisch fundiert ist, interreligiöse und interkulturelle Lernprozesse zu initiieren, die zwar ge-



meindlich verortet, aber gesellschaftlich bedeutsam sind. Oder für die Minderheitskirche der Evangelischen Kirche in Rumänien ist die evangelische Schule ein Kristallisationspunkt sowohl nach innen als auch in der Gesellschaft – Bildung aus Glauben, auf hohem pädagogischen Niveau.

Dass Bildung unverzichtbar ist, um Transformationsprozesse evangelischer Kirchen in der Nachmoderne zu verstehen, zu begleiten und zu gestalten, das zeigte die Diskussion um das *Ehrenamt*. Ursprünglich ein Teil des gesellschafts-offenen Protestantismus tritt es mit schwindenden Ressourcen aus dem Schatten der Pfarr-Amts-Kirche heraus und wird zunehmend Teil einer neuen Form selbstverantworteter Kirche. Damit dies aber gelingt, ist die eine ‚Zurüstung‘ – wie es manchmal genannt wird – oder eben eine ‚Qualifizierung‘ (beraten, begleiten, bilden) – wie es andernorts benannt wird – notwendig. Damit wird Kirche auch anschlussfähig an zivilgesellschaftliche Prozesse, in denen bürgerschaftliches Engagement eine immer größere Rolle spielt. Dass dies keine Utopie, sondern Realität sei, darauf verwies Frau Professor Dr. Stefanie Dietrich aus Norwegen. Ehrenamtliche Flüchtlingsarbeit gelingt in Kirchen deswegen so gut, weil es hier ein Grundverständnis und teilweise auch Strukturen gibt, mit denen gesellschaftliche Herausforderungen gut aufgenommen und bearbeitet werden können. Das gilt etwa auch für die Flüchtlingsarbeit der evangelisch-lutherischen Kirche in Ungarn – und gelangt, wie viele Ehrenamtsarbeit, nur selten in die mediale Öffentlichkeit. Was im säkularen Raum gilt, spiegelt sich aber auch in der kirchlichen Öffentlichkeit: Die Erwachsenen- und Weiterbildung Ehrenamtlicher als Element von ekklesialen Transformationsprozessen bleibt leider nicht selten unterhalb kirchenamtlicher Aufmerksamkeitsgrenzen – ein ‚nice to have‘, ein Zusatz-, noch längst kein

Kerngeschäft, das professionalisiert und mit verbindlichen Standards angegangen wird.

In den Vorträgen, Diskussionen und Tischgesprächen haben sich dann einige Linien für die Weiterarbeit gezeigt:

- Eine Linie macht deutlich, dass der Erfahrungsaustausch und gemeinsame inhaltliche Arbeit von Bildungsverantwortlichen der evangelischen Kirchen intensiviert werden sollte. Dazu wurde die Bitte formuliert, dass die GEKE auch zukünftig zu einem ‚forum bildung Europa‘ einlädt. Und mittlerweile hat das Präsidium der GEKE auch beschlossen, dass es 2016 eine Folgetagung geben wird. Aber auch andere Kommunikationsformen sollten in den Blick kommen: Im Rahmen von EU-Mobilitätsprogrammen könnte der Austausch von Lehrenden angestoßen und zwischen den



Im Vordergrund: Prof. Dr. Hans Jürgen Luibl, dahinter: Oberkirchenrat Detlev Bierbaum, Leiter der Abteilung Gesellschaftsbezogene Dienste der Evangelisch-Lutherischen Kirche in Bayern, München



Prof. Dr. Fulvio Ferrario, Facoltà Valdese, Rom

Kirchen organisiert werden. Es gibt eine Nachfrage nach regionalen und themenorientierten *Netzwerken*, die verlässlich Informationen generieren. Die GEKE als Kirchengemeinschaft, konkreter noch: als Zeugnis- und Dienstgemeinschaft, wäre hier ein idealer Rahmen dieser Entwicklungen. Und sie könnte auch ein Sprachrohr sein, evangelische Bildungsperspektiven öffentlich zu machen, nach innen wie in den säkularen europäischen Bildungsraum.

- Eine andere Linie zielt auf die bessere *Verankerung* der europäischen Bildungsdimension in den Mitgliedskirchen und ihren Bildungseinrichtungen. Es war und bleibt eine offene und spannende Frage, wie sich Bildung in Gemeinden und gleichzeitig in eigenständigen, professionalisierten Bildungseinrichtungen einer Kirche entwickelt. Und wie kann es gelingen, ‚Europa‘ (von der Europäisierung vor Ort bis hin zu Wahrnehmung und Gestaltung gesamteuropäischer Entwicklungen) besser in den Arbeitsfeldern von Kirchen und ihren Bildungseinrichtungen zu verorten? Bisher ist ‚Europa‘ vielfach getragen von persönlichen Interessen und Kompetenzen Einzelner, meist der Spezies ‚freischaffende Künstler‘ zuzu-

ordnen, Europawissen in Expertenzirkeln. Das ist produktiv und kreativ, aber eine klare Zuweisung der Europaarbeit zu Funktionen, Gremien und Arbeitsfeldern der Organisation Kirche könnte die Europaarbeit stärken: institutionell klarer verortet, legitimiert und damit Teil der Entscheidungsstrukturen, das wäre von der Beliebigkeit zu mehr Verbindlichkeit. In diesem Zusammenhang hat der ehemalige Direktor des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE), Professor Dr. Dr. Ekkehard Nuissl von Rein, einen interessanten Vorschlag eingebracht: In allen Arbeitsfeldern kirchlichen Bildungshandelns könnte es eine Art Rubrik „Europäisierung“ geben, die nachweisbar ist und dann auch evaluiert werden kann – damit verschwindet europäische Bildungsarbeit nicht in Sonntagsreden, sondern wird in Arbeitsfeldern sichtbar und handhabbar.

- Und eine dritte Linie zielt auf die Grundfragen evangelischen Bildungsverständnisses, auf seine *Fundierung im Glauben* und zwischen Glaubenshandeln und Pädagogik. Dass eine solche Fundierung vorhanden ist, ist unbestritten. Meist aber bleibt sie eine Art informellen oder unbewussten Wissens. Wie sie aber formuliert ist in und mit unterschiedlichen theologischen Denkformen, wie die Vielfalt evangelischer Bildung, die sich nicht auf religiöse Bildung im engeren Sinn begrenzen lässt, sondern auch diakonische, ästhetische, spirituelle Bildung umfasst und vor allem, wie ihr ekklesialer Stellenwert besser gefasst werden kann, da scheint es auf gesamteuropäischer Ebene noch einen größeren Reflexionsbedarf zu geben.

Evangelischer Gottesdienst, so hat es eine Teilnehmerin formuliert, ist in aller Vielfalt grundsätzlich jedermann verständlich und bekannt; das Stichwort der „Evangelischen Bildung“, noch dazu in den vielen Sprachen Europas unterschiedlich konnotiert und den vielen Bildungsbereichen stark ausdifferenziert, ist mehr eine Suchformel denn ein klares Erkennungszeichen des Protestantismus, der aber letztlich ein Kind evangelischer Bildungsoffensiven seit der Reformation ist.

DISTANCE LEARNING

» Learning by posting

Das Internetforum als Lernort für Demokratie



Dr. Gertrud Wolf

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



Henrik C. Wolf

hat ein Freiwilliges Soziales Jahr
absolviert und besucht seit 2015 das
Sozialwissenschaftliche Gymnasium beim
Kolping-Bildungswerk in Heilbronn

Was früher die Speakers' Corner war, ist heute das Forum: ein Ort, an dem jeder seine Meinung frei äußern darf. Die Freiheit, seine Meinung laut sagen zu können, ohne Repressalien befürchten zu müssen, ist ein wichtiges demokratisches Gut. Bildung ist dieser Freiheit stets verpflichtet. Auch die Erwachsenenbildung ist implizit immer auf den mündigen Bürger abonniert. Zur Demokratiekompetenz gehört aber nicht nur die eigene Meinungsbildung und deren Äußerung, sondern auch das Aushalten von anderen Meinungen. Das Internetforum bietet für beides ein gutes Übungsfeld.

Alle durcheinander an einem Strang

Im Internetforum dürfen alle durcheinanderreden und es gibt dennoch eine Ordnung. Was in der Praxis kaum möglich ist, die Technik schafft's. Zumindest an dieser Stelle ist das Internet dem analogen Kommunikationsforum überlegen: Denn damit ein Forum läuft, muss man zwangsläufig Bezug auf etwas oder jemanden nehmen; wer immer nur für sich alleine Redezeit beansprucht, hat im Forum keine Chance. Themen, die niemanden interessieren, erledigen sich von selbst. Bestenfalls entsteht so eine bunte Diskussion, schlimmstenfalls eine digitale Wüste. Aber wie funktionieren sie überhaupt – die Foren?

Ein Forum im Internet ganz allgemein ist, kurz gesagt, ein virtueller Debattierclub, der aus seinen Rednern besteht. Das eigentliche Forum ist nur der Raum, in den man freundlich eingeladen wird, sich einer Gesprächsrunde anzuschließen oder seine eigene Runde zu eröffnen. Es gibt z. B. Foren, die sich mit Philosophie, Politik oder Gartenbau etc. als Hauptthema befassen. Hat man sich ein Hauptthema ausgewählt, betritt man den Raum durch Aufrufen der Website, auf der man sich zunächst ori-

entieren kann, worüber eigentlich gerade diskutiert wird und welche Unterthemen sich dazu bereits herausgebildet haben. Dann kann man sich entweder als Gast über die Meinungen anderer informieren oder selber aktiv werden. Falls keine Unterthemen oder „Threads“ aufgelistet sind oder sich aus der Diskussion der Wunsch nach einem neuen Thema ergibt, so lässt sich dieses meistens leicht selber eröffnen. Von diesen themenspezifischen Foren sind dann noch einmal die sog. Support-Foren zu unterscheiden, in denen man für ganz konkrete, individuelle Fragen und Anliegen Rat und Unterstützung bekommen kann. Die meisten Foren sind kostenlos, man muss sich nur anmelden und durch eine E-Mail-Adresse legitimieren. Für das Posten der eigenen Meinung liegt hier die Einstiegsschwelle also ziemlich niedrig. Von der *Tagesschau* bis zum *Spiegel* gibt es mittlerweile fast kein publizistisches Medium, das sich diese Möglichkeit nicht zunutze macht.

Nicht nur die Foren selber, sondern auch die Software, die man für das Anbieten eines Forums braucht, ist meistens frei zugänglich. Schon deshalb eignen sich Foren auch zum Einsatz für Bildungszwecke. Heino Apel, der in Deutschland sicherlich einer der Ersten war, der neue Medien in der Erwachsenenbildung einsetzte, hat allerdings auch festgestellt, dass Foren in der Bildungsarbeit einen hohen Moderationsaufwand brauchen und keinesfalls ein Selbstläufer sind.¹ Ein Blick in die Forenlandschaft generell zeigt, dass es oft gerade diejenigen Foren sind, in denen schon mal die virtuellen (Meinungs-)Fetzen fliegen, die besonders gut besucht sind und quasi wie von selbst laufen.

Sinn und Zweck des Forums besteht laut juraforum.de jedenfalls darin, ein an die Öffentlichkeit gerichteter „Markt der Meinungen“ zu sein. Des-

¹ Vgl. Apel, H. (2003): Das Forum als zentrales Instrument asynchroner Online-Seminare. In: Apel, H./Kraft, S. (Hrsg.): Online lehren. Planung und Gestaltung netzbasierter Weiterbildung. Bielefeld, S. 93 ff.

meta.tagesschau.de

Startseite Bewertete Beiträge Kommentare Schlagwörter Geo-Schlagwörter Zurück zu tagesschau.de

Schlagwort: Europa

10. Januar 2016 - 15:52 Uhr



Ihre Meinung zu:
Griechischer Minister: "Deutschland hat Europa zusammengehalten"
 Ausgerechnet aus Athen kommt ein dickes Lob für die Kanzlerin: Angela Merkel habe in der Flüchtlingskrise Europa zusammengehalten und mitgeholfen, dass das "Europa der Aufklärung nicht ins Mittelalter zurückgefallen" sei. Das sagte der für Zuwanderung zuständige Minister.

| Artikel auf tagesschau.de

Bewertung: ★★☆☆ Durchschnitt: 3 (8 votes)

Schlagwörter der Meldung: Aufklärung Europa Flüchtlinge Griechenland Merkel Mittelalter

Geo-Schlagwörter der Meldung: Athen Griechenland Europa

19 Kommentare

Benutzeranmeldung

Benutzer: *
 Passwort: *

ANMELDEN

Registrieren
 Neues Passwort anfordern

Diese Seite als RSS feed

Neueste Kommentare

10:34 von FDISK
 von Izmi um 11:06 Uhr
 Versagen ja...
 von claireannelage um 11:05 Uhr
 NRW-Innenminister Jäger kritisiert Polizei
 von Xandora um 11:05 Uhr
 Muss man die Kuehe in solche Gitterstäbe

Bei der Tagesschau wird die eigene Meinung im Forum direkt nachgefragt.

halb solle unter den Nutzern ein friedlicher und respektvoller Umgang ohne beleidigende Anfeindungen gepflegt werden.

Der Zauber der Meinungsfreiheit

Wer jemals den Hyde Park auf der Suche nach der legendären Speakers' Corner durchschritten hat, kennt dieses Gefühl: Je näher man sich dem nord-östlichen Ende des Parks nähert, desto aufgeregter wird man: Ob wohl gerade jemand spricht? Meistens redet zwar niemand und der Ort wirkt an sich etwas unspektakulär, gleichwohl meint man hier den Geist ferner Revolutionen zu spüren und die Namen von Kämpfern und Märtyrern für das freie Wort fallen einem ein. Und wer gar mit Kindern durch den Hyde Park streift, entsinnt sich spätestens an dieser Stelle wieder seiner Aufgabe als „politisches Wesen“ und wird wahrscheinlich einen kleinen Vortrag über die Bedeutung der Meinungsfreiheit halten.

Für Meinungsfreiheit einzutreten ist natürlich leicht, solange alle mehr oder weniger einer Meinung sind. Was aber, wenn die Meinungen auseinandergehen? Wie weit dürfen sie dann überhaupt divergieren, ohne dass es zu Ressentiments oder gar Zensur kommt? Was darf gesagt und gefragt werden – und was nicht? Um diese Fragen zu beantworten, gilt es sich klar darüber zu werden, was eine Meinung ist und was nicht.

Das Meinen ist abzugrenzen vom Wissen und vom Glauben, es muss nicht objektiv begründbar sein, hat aber durchaus einen Anspruch auf eine gewisse Begründbarkeit. Meinungen beruhen vor allem auf der unterschiedlichen Bewertung tatsächlicher Ereignisse und Sachverhalte. Je privater die Meinung ist, desto unbegründeter darf sie sein, wie z. B. die Aussage: „Ich finde Spinat ekelig!“ Je mehr es aber um öffentliche Aussagen geht, desto größerem Begründungszwang unterliegt die Meinung. Zumindest dürfen durch das Äußern von Meinungen andere Menschen nicht in ihren Grundrechten

eingeschränkt werden. Deshalb sind etwa die Hetze und die Beleidigung von einer bloßen Meinungsäußerung zu unterscheiden. Nicht konforme Meinungen müssen aber erlaubt sein.

Die Schriftstellerin Evelyn Beatrice Hall hat das bereits 1903 auf den Punkt gebracht: „Ich missbillige, was du sagst, aber ich werde bis zum Tod dein Recht verteidigen, es zu sagen.“² Wie wichtig es ist, nicht konforme Meinungen zuzulassen, belegt die derzeitige Flüchtlingsdebatte, in der die unterschiedlichen Positionen zwischen „Wir schaffen das!“ und „Wir schaffen das nicht!“ aufeinanderprallen. Schnell werden all jene, die Zweifel an der Merkel'schen Position äußern, in eine Reihe gestellt mit Nazis und faschistoiden Pegida-Anhängern. Aber ist das schon Hetze, wenn ein grüner Bürgermeister seine Bedenken äußert, dass die Kommunen das nicht schaffen? Muss man ihn deshalb mit Pegida-Anhängern vergleichen und seinen Parteiausschluss fordern?

Streitkultur und Entlastungsfunktion

„Freiheit ist immer Freiheit der Andersdenkenden.“ Dieser berühmte Satz von Rosa Luxemburg legt den Finger auf die Wunde der Meinungsfreiheit. Eines ist klar: Nicht alle bejubeln die Position von Angela Merkel in der aktuellen Flüchtlingsdebatte, manche sind anderer Meinung, haben Bedenken, und manche haben einfach nur Angst. Was aber passiert, wenn diese Menschen ihre Meinung nicht mehr öffentlich äußern dürfen, ohne als Rechte diffamiert zu werden? Hier zeigt sich, dass das Recht auf freie Meinungsäußerung mehr ist als nur ein demokratisches Zugeständnis, es ist auch eine psychologische Notwendigkeit, damit sich Menschen in ihrer Umgebung sicher fühlen. Die eigene Meinung zu einem Thema zu äußern hat auch eine Entlastungsfunktion. Denn wenn man sagen darf, dass einem etwas nicht gefällt, dass man vor etwas Angst hat, dass einem etwas komisch vorkommt, dann wird es bereits als nicht mehr ganz so schlimm empfunden. Seine Meinung loswerden, das bedeutet auch, seinen Ärger über etwas loswerden, sich Luft zu machen und Platz schaffen für neue Gedanken.

Wer auf Grundrechte pocht, zu denen auch die Meinungsfreiheit zählt, muss ein Stück weit zuhören können, auch wenn eine andere als die eigene Meinung vertreten wird. Denn nur dort, wo Meinungen zugelassen werden, können sie auch verändert werden. Streitkultur nennt sich das!

Unterschiedliche Meinungen zu haben und darüber streiten zu können ist auch ein Zeichen von kommunikativer Lebendigkeit. Denn ohne Kontroversen verlaufen Gespräche schnell im Sande, was schon Friedrich Schiller nicht sehr schick fand. So ließ der Dichter Lady Milford in *Kabale und Liebe* fragen: „Kann ich eine Freude dran finden, sie was zu fragen, wenn ich voraus weiß, was sie mir antworten werden? Oder Worte mit ihnen zu wech-

² Original: „I disapprove of what you say, but I will defend to the death your right to say it.“ In: Hall, E. B. (1906): *The Friends of Voltaire*. London, S. 199.

» Die Jury der Evangelischen Filmarbeit empfiehlt

Am Ende ein Fest (Mita Tova)

Israel, Deutschland 2014
Regie: Tal Granit, Sharon Maymon
Verleih: Neue Visionen Filmverleih GmbH

In einem Heim für betreutes Wohnen in Jerusalem liegt Yanas Ehemann Max im Sterben. Er möchte von seinen Schmerzen erlöst werden. Yana wendet sich an ihre alten Freunde Yehezkel und Levana, die im gleichen Heim wohnen, und bittet sie um Hilfe. Yehezkel ist ein erfindungsreicher Kopf, der beispielsweise über einen Stimmenverzerrer für die hochbetagte Mitbewohnerin Zelda am Telefon auch schon einmal Gott spielt, um ihren Lebensmut zu stärken. Da niemand weiß, wie der Sterbewunsch von Max erfüllt werden kann, bastelt er eine „Selbsttötungsmaschine“. Per Knopfdruck kann sich der Kranke selbst ein todbringendes Mittel verabreichen. Der ehemalige Tierarzt Dr. Daniel bereitet die Medikamen-



tenmischung zu, sein Freund Rafi, ein früherer Polizist, überwacht den Ablauf. Nach dem Tod von Max melden sich weitere Interessenten. Aber zu welchem Zeitpunkt der Krankheit darf die Hilfe gewährt werden? Und ist Sterbehilfe überhaupt erlaubt? Die Heimbewohner stehen vor moralisch-ethischen Fragen, die schwer zu beantworten sind.

Der Film will zu einer offenen Diskussion über die juristischen, medizinischen und ethischen Fragen der Sterbehilfe anregen: ob etwa Menschen als Sterbehelfer füreinander Gott spielen können und inwiefern die Selbsttötung einen unzulässigen Vorgriff auf das Ende des Lebens darstellt. Was als Selbstbestimmung gilt, kann pure Verzweiflung und Abhängigkeit sein. Auch auf komische Weise kann der Wunsch zu sterben unerfüllt bleiben, weil das Leben mit Demenz und Alzheimer durchaus fröhliche Seiten haben kann. Trotz seines schwierigen Themas bleibt der Film überraschend unterhaltsam. Er ist kein Plädoyer für die Sterbehilfe, sondern will den offenen gesellschaftlichen Diskurs über das Thema, ohne Tabus. Gestik und Mimik der Schauspieler machen die vielen Widersprüche und die Ratlosigkeit angesichts des nahenden Todes besonders sichtbar. Auch die Frage des christlichen Glaubens nach dem „seligen Sterben“ wird im Kontext dieser Diskussion noch einmal bedeutsam.

Body (Ciao)

Polen 2015
Regie: Małgorzata Szumowska
Verleih: Peripher Filmverleih
Preise: Silberner Bär (Beste Regie), Berlin 2015

Als Untersuchungsrichter wird Janusz ständig mit Extremen konfrontiert: Selbstmorden, Morden, Beziehungsdramen. Seine berufliche Aufgabe besteht in der präzisen Recherche der Taten, nicht im Verständnis von Gefühlen. Er arbeitet viel und hat wenig Zeit für seine magersüchtige Tochter Olga, die ihrer verstorbenen Mutter nachtrauert. Janusz steht Olga hilflos gegenüber und befürchtet, dass sie sich das Leben nehmen könnte. Deshalb lässt er sie in eine Klinik einweisen, in der die Psychologin Anna arbeitet. Diese hat vor einiger Zeit ihr Baby durch plötzlichen Kindstod verloren, schließt sich mit ihrem großen Hund in ihrer Wohnung ein und beschwört Geister, die aus dem Jenseits zu den Lebenden sprechen. In



der Therapie äußert sich die Wut von Olga auf ihren Vater, der sie mit dem traumatischen Verlust der Mutter alleine lässt. Anna versucht, Vater und Tochter zu helfen und als Medium einen Kontakt zur Verstorbenen herzustellen. Die gemeinsame Sitzung nimmt eine überraschende Wende: Janusz und Olga öffnen sich neu füreinander.

Der Verlust von geliebten Menschen hinterlässt bei den Hinterbliebenen oft tiefe körperliche und seelische Spuren. Janusz verweigert zwischenmenschliche Nähe, Olgas Magersucht, mit der sie ihren Körper verleugnet, verrät ungestillte Sehnsucht, Anna will durch esoterische Geisterbeschwörung zurückholen, was unwiederbringlich verloren ist. Den Körpern sind Trauer und Wut, Verlangen und Wünsche eingeschrieben. Sensibel erzählt die polnische Regisseurin Małgorzata Szumowska von dem inneren Drama ihrer Figuren, die nach einem Weg aus ihrer Einsamkeit und ihrer Verslossenheit suchen und dabei zueinander finden. Der Film ermutigt zur aufmerksamen Wahrnehmung der Körpersprache, die mehr über das Innenleben erzählt, als es auf den ersten Blick scheint. Wie seelische Verletzungen jenseits von Zuwendung, Vertrauen und befreiender Selbstdistanz heilen können, hält er in der Schwebe. Der Konflikt zwischen Rationalität und Geisterglauben wird nicht gelöst, sondern dem Humor, dem Mitgefühl und der Phantasie der Akteure und Zuschauer anvertraut.

Dämonen und Wunder – Dheepan (Dheepan)

Frankreich 2015
Regie: Jacques Audiard
Verleih: Weltkino Filmverleih GmbH

Dheepan hat in Sri Lanka für die Tamil Tigers gekämpft, aber das ist vorbei. Er will dem Bürgerkrieg entfliehen, nach Frankreich. Zusammen mit einer fremden Frau, Yalini, und einem verwaisten Mädchen erschleicht er sich die Pässe einer toten Familie. Die falschen Papiere zwingen die drei in eine Schicksalsgemeinschaft – als Familie kommen sie in der Pariser Banlieue an. Man weist ihnen eine heruntergekommene Wohnung zu. Dheepan wird Hausmeister in seinem Block und entpuppt sich als kreativer Handwerker, Yalini kann als Haushaltshilfe dazuverdienen, und die junge Illayaal soll in einer Integrationsklasse Französisch lernen. Eine Weile sieht es so aus, als könnten die Flüchtlinge trotz bedrückender



Umstände Fuß fassen und sogar zu einer Wahlfamilie zusammenwachsen. Aber auch hier, am Rand der europäischen Metropole, herrscht die Gewalt. Dheepan und Yalini werden in die Verteilungskämpfe konkurrierender Drogenbanden verstrickt.

Jacques Audiard hat für seinen in Cannes mit der Goldenen Palme ausgezeichneten Film eine überraschende Form gewählt. Über weite Strecken schildert „Dheepan“ den Flüchtlingsalltag: die Tristesse des Wohnblocks mit seinen öden Rasenflächen und lichtlosen Fluren, das Labyrinth der unterschiedlichen Sprachen, Gewohnheiten und kulturellen Prägungen, den Stress, die Verunsicherung, die Angst. Von Anfang an aber mischen sich Bilder in die Inszenierung, die Dheepans Geschichte poetisch überhöhen. In einer schockierenden Schlusswendung bricht der Film dann vollends mit dem Genre Sozialdrama und zeigt seinen introvertierten, geduldigen Helden in einem neuen Licht; der Bürgerkrieg in Sri Lanka steckt ihm in den Knochen, die soldatische Konditionierung bricht sich Bahn, und für den Zuschauer wird es schwerer, ihm zu folgen. „Dheepan“ führt so von der Einfühlung zur Reflexion – über die unkalkulierbaren Bedingungen, mit denen Migranten konfrontiert sind, über die extremen Anpassungsleistungen, die ihnen abverlangt werden. Am Ende zeigt der Film, dass Dheepan noch ein ganz anderer sein könnte – wenn er nicht beständig ums Überleben kämpfen müsste.

» Publikationen



Rahel Jaeggi

Kritik von Lebensformen

€ 20,-, 451 S., Berlin 2013

Suhrkamp Verlag

ISBN: 978-3-518-29587-8

Das Buch von Rahel Jaeggi geht den Fragen nach: „Lassen sich Lebensformen kritisieren? Lässt sich von Lebensformen sagen, ob sie als Lebensform gut, geglückt oder gar rational sind?“ (S. 9) Zur Beantwortung dieser Fragen ist die Schrift in vier logisch verzahnte Teilen aufgebaut. Ziel ist es, eine kritische Theorie der Lebensformen zu entwerfen, welche insbesondere auch nach den Bedingungen, Möglichkeiten und Grenzen einer solchen forscht und mit der individuelle und kollektive Emanzipationsprozesse angestoßen werden sollen (S. 12).

Zunächst wird in Teil I ein Ensemble an Praktiken vorgestellt und Lebensformen als soziale Gebilde skizziert. Lebensformen werden verstanden als „kulturell geprägte Formen menschlichen Zusammenlebens“, die „ein Ensemble von Praktiken und Orientierungen, aber auch deren institutionelle Manifestation und Materialisierungen umfassen“ (S. 20 f., 70, 77). Deutlich wird hier, dass individuelle Lebensformen immer auch gesellschaftlich und institutionell eingebunden sind und bleiben. Hintergrund dieser Auseinandersetzung bildet die Annahme, dass es angesichts eines permanenten Zuwachses an Lebensentwürfen und -formen nicht nur wichtig, sondern geradezu notwendig erscheint, diese in den Blick zu nehmen und damit eben nicht einer völligen Beliebigkeit anheimzufallen, sondern begründet und rational diese zu durchdenken und ggf. selbst sein Leben zu formen. In diesem Sinn geht das Buch über eine Philosophie der Lebenskunst, die zumeist eine individuelle Perspektive einnimmt, hinaus und widmet sich dem großen gesellschaftlich, politisch und historisch gewachsenen Rahmen der Lebensformen. Dazu werden auch Mode, Musik, Kunst, Kultur und Alltag immer wieder in die Studie einbezogen und diskutiert (u. a. S. 105).

In Teil II werden Lebensformen als normativ verfasste Gebilde skizziert. Im Kern dieses Kapitels steht das Aufzeigen der Normativität im Allgemeinen (S. 165) und in Bezug auf Lebensformen im Besonderen (S. 139). Nur vor diesem Hin-

tergrund wird eine Kritik möglich. Dies wird u. a. eingängig am Beispiel der Familie erläutert (S. 196). Dieses Arbeiten mit Beispielen trägt insgesamt zur Lesbarkeit bei. Auch werden diese Bezüge nicht nur dargestellt, sondern in den Gesamtzusammenhang eingebettet und immer wieder kritisch diskutiert (S. 200, 207).

Teil III widmet sich Formen der Kritik. Hier wird unterschieden nach interner (auch in Abgrenzung zu externer) Kritik und nach immanenter Kritik. Letztere erhält in der Studie einen hervorgehobenen Status. Sie geht über die „in Frage stehenden Praktiken“ hinaus und zielt „auf deren Veränderung“ (S. 258). Innerhalb der dazugehörigen Vorstellung von Strategien der Kritik werden wiederum Fälle und Beispiele von Kritik aufgeführt und diskutiert (u. a. S. 263 f.).

In Teil IV geht es um einen Entwurf einer kritischen Analyse der Lebensformen unter besonderer Berücksichtigung der Dynamik der Krise und der Rationalität sozialen Wandels. In diesem Kapitel werden individuelle und gesellschaftliche Bedingungen von Lebensformen zusammengeführt. Im Mittelpunkt steht dabei der Aspekt des Lernens, welcher überhaupt erst Entwicklung, innere Dynamik und Veränderung von Lebensformen sowohl individuell als auch gesellschaftlich ermöglicht (S. 319). Zwar wird hier auch der Perspektive des Individuums stärker nachgegangen, als das im bisherigen Verlauf der Arbeit der Fall war, aber sie wird konsequenterweise an die gesellschaftlichen und historischen Bedingungen rückgebunden. Beides zusammen ermöglicht die Betrachtung, Analyse und ggf. Transformation individueller und kollektiver Lebensformen (S. 330).

Der Band ist (sozial-)philosophisch, sozialwissenschaftlich bedeutsam, er hält aber auch Anregungen für andere Disziplinen wie Architektur und Erziehungswissenschaft bereit. Es ist auch deswegen ein lesenswertes Buch, weil die philosophischen Passagen nicht abstrakt bleiben, sondern immer wieder mit praktischen Beispielen angereichert werden. Die unterschiedlichen Lebensformen werden so lebensweltlich nah und individuell bedeutsam. Damit wird es möglich, mittels einer wissenschaftlichen Betrachtung das eigene Leben zu durchdenken.

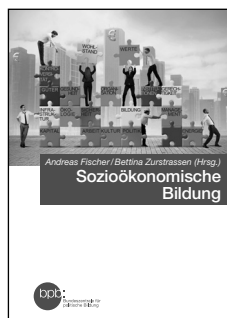
Jun.-Prof. Dr. Sebastian Lerch

Johannes Gutenberg-Universität Mainz

Institut für Erziehungswissenschaft

AG Erwachsenenbildung/Weiterbildung

selerch@uni-mainz.de



Andreas Fischer/
Bettina Zurstrassen (Hrsg.)

Sozioökonomische Bildung

4,95 €, 413 S., Bonn 2014,

Bundeszentrale für politische Bildung,
Schriftenreihe (Bd. 1436)

Am 23.10.2015 wurde einmal mehr deutlich, dass um die künftige curriculare Ausgestaltung des (sozio-)ökonomischen Unterrichts an Schulen ein mit harten Bandagen ausgetragener Konflikt tobt. An diesem Tag erwirkte der Deutsche Arbeitgeberverband beim Bundesministerium des Innern ein vorläufiges Auslieferungsverbot des von der Bundeszentrale für politische Bildung publizierten und von Bettina Zurstrassen herausgegebenen Sammelbandes „Ökonomie und Gesellschaft“, das Themen und Materialien für den sozioökonomischen Unterricht enthält. Zwar ist der angesprochene Sammelband nicht Gegenstand dieser Rezension, wohl aber eine ebenfalls von Bettina Zurstrassen – gemeinsam mit Andreas Fischer – herausgegebene Aufsatzsammlung zur Zukunft der sozioökonomischen Bildung in Deutschland. Hervorgegangen aus einer Fachtagung der 2010 gegründeten „Initiative für eine bessere ökonomische Bildung“, markiert die Aufsatzsammlung durchgehend die Positionen der einen Seite des Konfliktfeldes: jener nämlich, die ein monodidaktisch den Methoden der ökonomischen Fachdisziplin folgendes Unterrichtsfach „Wirtschaft“ ablehnt und stattdessen für ein multidisziplinär, multiparadigmatisch und multiperspektivisch ausgerichtetes Unterrichtsfach „Sozioökonomie“ eintritt.

Nach einer instruktiven Bestandsaufnahme des Gegenstandsbereichs von Sozioökonomie durch Simon Niklas Hellmich („Was ist Sozioökonomie? Eine Annäherung“) leiten die folgenden Beiträge von Günter Kutscha, Reinhold Hedtke, Birgit Weber sowie Tim Engartner/Balasundaram Krisanthan aus unterschiedlicher Perspektive mögliche Inhalte eines sozioökonomischen Unterrichtsfachs ab. Von besonderem Interesse ist hierbei der ohne ideologische Scheuklappen auskommende Aufsatz „Grundzüge und Didaktik sozio-ökonomischer Allgemeinbildung“ von Birgit Weber. Sie gesteht ökonomischen Modellen und Analyseinstrumenten zu, dass sie „zur Beschreibung der ökonomischen Realität, zur Bewältigung von Knappheiten, zur Prognose der Auswirkungen von Wirtschaftspolitik und zur Analyse von Dilemmasituationen“ wichtige Beiträge leisten können. Die Berücksichtigung dieser Modelle solle jedoch im Unterricht weder ausschließlich noch unkritisch erfolgen. Ausgehend vom Gedanken, dass sozioökonomische Bildung Lernenden Problemlösungskompetenzen für ökonomisch geprägte Lebenssituationen vermitteln muss, sei es erforderlich, jeweils auch andere Erklärungsansätze heranzuziehen und die Reflexionsfähigkeit der Lernenden zu schärfen. In ihrem Modellentwurf möglicher Inhalte sozioökonomischer Bildung (S. 148–149) erreicht sie dieses Ziel, indem sie jenen curricularen Elementen, die auf den Lernenden, seine Lebenswelt und wissenschaftliche Erklärungsmuster ausgerichtet sind, gesellschaftliche Werte (Humanität, Partizipation, Nachhaltigkeit, Solidarität, Gleichheit) als Beurteilungsmaßstäbe an die Seite stellt, die bei einer rein ökonomisch-methodisch ausgerichteten Bildung zwangsläufig fehlen.

Hervorzuheben sind zudem zwei weitere Aufsätze. Dietmar Kahsnitz weist in seinem Beitrag „Ökonomische Bildung maskiert als sozio-ökonomische Bildung“ nicht nur nach, dass eine rein ökonomische Bildung, wie sie den Wirtschaftsverbänden vorschwebt, bildungstheoretisch nicht zu begrün-

den ist, er erkennt auch, dass eine ökonomische Bildung, die soziale und politische Aspekte der Wirtschaft ausblendet, nicht einmal dem Stand der Wirtschaftswissenschaften entspricht. Hierauf weist auch Reinhold Hedtke in seinem Beitrag „Was ist sozio-ökonomische Bildung?“ hin. Er kritisiert, dass sich die von den Wirtschaftsverbänden favorisierte „ökonomistische“ Bildung seltsamerweise auf mikroökonomische Ansätze konzentriert, die Gegenstandsbereiche berühren, die große Schnittstellen mit Erklärungsansätzen anderer sozialwissenschaftlicher Fachdisziplinen aufweisen. Vollkommen zuzustimmen ist ihm daher bei folgender Einschätzung: *„Die Makroökonomik, das unbestreitbare Proprium der Volkswirtschaftslehre, drängen die meisten Wirtschaftsdidaktiker dagegen ganz an den Rand der ökonomischen Bildung. Für eine sozio-ökonomische Bildung hat sie dagegen große Bedeutung, weil sie einen relevanten Beitrag zum Verständnis des Verhältnisses von Wirtschaft und Politik und dessen Einfluss auf das Niveau und die Verteilung von Verwirklichungschancen leistet.“* Tatsächlich lässt sich fragen, welchen Sinn eine rein ökonomische Bildung haben kann, wenn sie es versäumt zu vermitteln, dass selbst der Gegenstandsbereich der Ökonomik vielfältige Anschlusspunkte an soziale (bspw. Arbeitslosigkeit, Ungleichheit) und politische (bspw. Besteuerung, Umweltregulierung) besitzt und vor allem ein Ort von oft heftig geführten Kontroversen ist. Kritisches Denken wird so jedenfalls nicht geschult.

Die Zielstellung des größten Teils der in der Aufsatzsammlung vertretenen Beiträge, den Gegenstandsbereich Wirtschaft im schulischen Curriculum so zu verankern, dass er aus verschiedenen, aber grundsätzlich gleichwertigen, Denk- und Erklärungsansätzen betrachtet werden kann, lebensweltbezogen vermittelt wird und auf die Förderung der Mündigkeit der Lernenden als Wirtschaftsbürger hin ausgerichtet ist, wird beinahe durchgehend auf hohem Niveau argumentativ untermauert. Nur aus Platzgründen ist es hier nicht möglich, weitere hervorragende Aufsätze aufzuführen. Getrübt wird der positive Gesamteindruck einzig dann, wenn einige wenige Autoren als „Gegner“ nicht mehr ein aus guten Gründen abzulehnendes, rein durch die Anwendung ökonomischer Methoden definiertes Fach Wirtschaft ausmachen, sondern die ökonomische Methode selbst. Tiefpunkt ist der Aufsatz „Der kühle Gleichmut der Ökonomen“ von Silja Graupe, in dem willkürlich ins eigene ideologische Bild passende Ökonomenzitate aneinandergereiht werden, um schließlich zur Forderung zu gelangen, Lernende müssten im Bildungsprozess „in Freiheit entscheiden, ob sie die asoziale Wahrnehmungsweise der (ökonomischen) Standardlehre“ ablehnen. Es liegt auf der Hand, dass Multidisziplinarität nicht funktionieren kann, wenn einzelne Fachdisziplinen im Vorhinein auf Grundlage oberflächlicher Argumente abqualifiziert werden.

Obwohl auf den Schulunterricht zugeschnitten, ist die Aufsatzsammlung auch aus Blickrichtung der Erwachsenenbildung wertvoll. Denn auch sie muss sich entscheiden, ob sie ihre Angebote auf den Gegenstandsbereich „Wirtschaft“ oder auf die spezifische wirtschaftswissenschaftliche Blickweise auf Wirtschaft zuschneidet. Wenn Erwachsenenbildung darauf abzielt, die Mündigkeit des Bürgers als Verbraucher, Arbeitnehmer und Mitgestalter der Wirtschaftsumwelt zu stärken, sollte sie sich für erstere Variante entscheiden – mit anderen Worten: multidisziplinär und multiparadigmatisch ausgerichtet sein. Sie sollte hingegen nicht in die beschriebene Falle tappen, der ökonomischen Theorie jeglichen Erklärungswert abzusprechen.

Dr. Andreas Mayert

Referent für Wirtschafts- und Sozialpolitik am Sozialwissenschaftlichen Institut der EKD

Andreas.mayert@si-ekd.de



Jochen König

Mama, Papa, Kind?

Von Singles, Co-Eltern und anderen Familien

€ 16,99, 208 S., Freiburg i. Br. 2015

Verlag Herder

ISBN 978-3-451-31274-8

Königs Buch erzählt von seiner Suche nach dem zu ihm passenden Vaterschaftsmodell. Er wünscht sich für seine Tochter ein Geschwisterkind! Als alleinerziehender Vater, der nicht in einer Partnerschaft lebt, pilgert König durch die bundesdeutsche Familienlandschaft, stellt verschiedene Modelle von Familie vor, auch mit statistischen Zahlen belegt, und spricht mit Menschen, die diese Modelle leben. So bekommen wir eine gute Übersicht darüber, wie Familie heute gelebt wird. Deshalb ist das Buch lesenswert für Menschen auf der Suche nach ihrem persönlichen Lebenskonzept. Wir lernen Patchworkfamilien kennen, Regenbogenfamilien werden diskutiert und der Alltag von Ein-Eltern-Familien wird vorgestellt. Lebendig wird dieser Überblick dadurch, dass er auf seiner Suche unterschiedlichsten Menschen begegnet. So lernen wir deren bunten Familienalltag kennen.

Ganz konkret beschreibt er dann auch seinen Weg zu einem Co-Elternschafts-Modell. Wir bekommen Einblick in den Entscheidungsprozess, der zu einer gemeinsamen und aufgeteilten Elternschaft mit einem lesbischen Paar führt: das Kennenlernen mit intensiven Gesprächen über die konkrete Ausgestaltung der Elternschaft, über Entscheidung und Befruchtung bis zu den besonderen Herausforderungen. Auch Vorwürfe, eine „Ego-Familie“ zu sein, werden nicht ausgespart. Durch die lebendige Erzählweise werden wir in sein Leben eingeladen. „Während der Recherche zu diesem Buch bin ich also auch persönlich auf der Suche“ (S. 22). Bücher mit dieser persönlichen Ebene sind dichter.

Für Menschen auf der Suche nach dem eigenen Lebensmodell ist das Buch eine Fundgrube. Aber besonders ans Herz legen möchte ich es Menschen, die in der Kirche Angebote für Familien entwickeln und verantworten. Eine familienfreundliche Kirche sollte alle Facetten gesellschaftlicher Wirklichkeit im Blick haben. Wie können wir unsere Gemeindegemeinschaft den veränderten Realitäten anpassen? Hier können

wir von König lernen. Und hat die heute in der Kirche oft beklagte Individualisierung nicht auch eine Wurzel in der Reformation, die wir in diesen Jahren feiern?

Diese Individualisierung führt allerdings auch dazu, dass vieles, was früher ‚normal‘ war, heute diskutiert und ausgehandelt werden muss. Ulrich Beck hat in „Kinder der Freiheit“ schön gezeigt, wie diese Freisetzung von Traditionen wirkt. König nun zeigt ganz praktisch an vielen Beispielen, wie die Aushandlung des Alltags gelingen kann. Und es ist sicher eine große Herausforderung, aus dem bunten Angebot unserer Gesellschaft das persönlich passende Lebensmodell herauszufinden. Freiheit (von traditionellen Werten) zwingt zu Eigenverantwortlichkeit. Und Freiheit birgt immer auch die Gefahr des Scheiterns in sich. Hier sehe ich eine besondere Aufgabe unserer Erwachsenenbildung: die lebenspraktischen Aushandlungsprozesse des Alltags zu begleiten und zu unterstützen.

Aber Rollenbilder sind nicht einfach zu verändern. Sie sind Ergebnisse schon früher Prägungen und kognitiv nur schwer formbar. Diese tiefe Verwurzelung von Rollenbildern wird schön daran sichtbar, dass Fritz, die Tochter, ihren Vater ‚Mama‘ nennt. „Wenn Mama für alle anderen Kinder die Person ist, die diese Aufgaben erfüllt, dann bin ich Fritzis Mama.“ (S. 42) Die anderen Kinder im Kindergarten können das nicht verstehen. Dafür fehlen heute noch genügend männliche Vorbilder, die diese Mutterrolle gut füllen. Aber: „Fritz kämpft darum, mich Mama nennen zu dürfen.“ (S. 129) Und dieses flexible Rollenbild ist die Herausforderung für die kirchliche Männerarbeit.

König hat sich diese neue und mütterliche Vaterrolle selbst erarbeitet. Vorbilder fehlten ihm dabei schmerzhaft. Und dazu scheint auch eine Distanzierung aus seiner Heimat und eigenen Herkunftsfamilie zu gehören. Berlin bietet andere und vielfältigere Möglichkeiten als die dörfliche Welt, aus der er kommt. König musste einen schweren und wohl auch manchmal einsamen Weg gehen.

Dem Buch spürt man dieses Leiden unter der Enge des traditionellen Familienbildes an. Aber auch das ernsthafte Ringen um einen neuen Weg und den Respekt vor den Menschen, die Familie anders leben. *Familie ist da, wo Menschen Verantwortung füreinander übernehmen.* Dieser Leitgedanke der Hauptvorlage zur Landessynode der EKvW 2014 wird mit dem Buch von Jochen König mit Leben gefüllt.

Dirk Heckmann

Referent für Männerarbeit und Erwachsenenbildung
Ev. Kirchenkreis Unna
dheckmann@kk-ekvw.de



Cornelia Coenen-Marx

Die Seele des Sozialen Diakonische Energien für den sozialen Zusammenhalt

€ 26,99, 211 S., Neukirchen-Vluyn
2014, 2. Aufl.

Neukirchener Verlagsgesellschaft
ISBN 978-3-7887-2660-7

Cornelia Coenen-Marx, ehemalige Oberkirchenrätin, ruft dazu auf, sich an den verschiedenen Neuanfängen sozialer Bewegungen in den Quartieren, in Initiativen und Kirchgemeinden zu beteiligen. Dabei geht es ihr darum, eine Neuentdeckung von Spiritualität mit sozialem Engagement zu verbinden. Die „Seele des Sozialen“, das sind für Coenen-Marx die Christinnen und Christen, welche sich in Kirche und Diakonie sozial engagieren. In ihren Augen sind sie das „Ferment für die neue Bürgergesellschaft“ (S. 197).

Die Autorin, selbst seit 1984 in der diakonischen Arbeit aktiv und von 1998 bis 2004 Vorstand und Vorsteherin in der traditionsreichen Kaiserswerther Diakonie, blickt auf 160 Jahre Geschichte diakonischer Gemeinschaften zurück. Sie stellt fest, dass sich deren Rolle grundlegend verändert hat. Ursprünglich waren sie tragende und entscheidende Säulen der diakonischen Arbeit. Heute spielen sie oft eine randständige Rolle.

Coenen-Marx sieht die Diakonie in der Schere zwischen zwei Herausforderungen. Da ist einerseits die fortschreitende Ökonomisierung des Sozialen, andererseits die voranschreitende Säkularisierung der Gesellschaft. Beide sieht sie kritisch, aber sie konstatiert: „Die Ökonomisierung des Sozialen lässt sich wohl kaum zurückdrehen.“ (S. 27). So richtet sie den Blick nach vorn. Sie verweist auf den Geist, aus welchem die „unternehmerische Kraft der Diakonie, ihr Profil und ihr Esprit“ erwachen, nämlich spirituelle Haltung, persönliche Zuwendung und Verantwortlichkeit.

Gerade aus diesem Blickwinkel betrachtet die Autorin den Wandel vom Sozialstaat zum Sozialmarkt kritisch. Wettbewerbs- und Effizienzorientierung hat Bürokratisierung, Dumpingpreise, Zeitdruck im Sozialbereich und Leiharbeit in der Pflege zur Folge. Daher fordert Coenen-Marx Reformen, etwa zur Vereinbarkeit von Pflege und Erwerbsarbeit, die Förderung neuer, zum Beispiel generationenübergreifender Wohnformen, mehr ambulante Versorgung, überschaubare Einheiten und Teams, die Förderung von Selbsthilfe- und Angehörigengruppen. Sie plädiert für mehr Kinderrechte, für eine Stärkung von Familien und für mehr milieuübergreifende Arbeit und Engagement.

Coenen-Marx will „Subsidiarität“ neu gestalten, das Soziale von unten neu aufbauen. Freiwilliges Engagement als Wurzel der Diakonie gerät in ihren Fokus, und so benennt sie zahlreiche Beispiele von Gruppen, die sich im Kleinen vor Ort engagieren. Hier, in (christlichen, aber auch Konfessionen bzw. Religionen transzendierenden) Initiativen von unten, sieht die Autorin die Perspektive, das Soziale erneut zu beseelen.

Das erinnert ein wenig an Ernst Blochs „Prinzip Hoffnung“, wo ja anhand zahlreicher Beispiele aus der Kultur-, Geistes- und politischen Geschichte die Sehnsucht der Menschen nach einer besseren Gesellschaft, nach konkreter Utopie belegt wird. Im gegenwärtigen Engagement vieler verschiedener Gruppen und Individuen wird das Potenzial zum Neuaufbruch ausgemacht. Das ist sinnvoll, und es macht tatsächlich Hoffnung. Aber ob es so gelingen kann, die Gesamt-tendenz zu unterlaufen?

Wer zum Beispiel nach Ostdeutschland blickt, wird daran zweifeln. Denn die ostdeutsche Teilgesellschaft (die in Coenen-Marx' Buch keiner eigenen Betrachtung unterzogen wird) zeichnet sich dadurch aus, dass sowohl Säkularisierung als auch Ökonomisierung hier deutlich weiter vorangeschritten sind als im Westen. Ebenfalls weiter vorangeschritten ist der Rückzug der Menschen aus dem öffentlichen Bereich. Das ist evident festzumachen an mangelndem bürgerschaftlichem Engagement, an mangelnder Mitarbeit in Kirchen, Vereinen, Verbänden, Parteien – und neuerdings in einer Teilkultur des „asylkritisch“ daherkommenden, in Wahrheit zutiefst menschenfeindlichen „abendländisch“ verbrämten Egoismus.

Wenn Cornelia Coenen-Marx also im Schlusswort freudig ausruft: „Die Bürgergesellschaft lebt!“ (S. 196), dann erlaube ich mir zu fragen: Ja, aber wo? Die völlig richtigen, begrüßenswerten Initiativen benötigen eine gesellschafts- und sozialpolitische Zielrichtung gegen fortschreitende Ökonomisierung und Entsolidarisierung. Dazu bedarf es einer nachhaltigen Stärkung aller Strukturen, die sich für eine aktive Mitgestaltung des Gemeinwesens durch die Bevölkerung stark machen, also von Kirchen, Gewerkschaften, Erwachsenenbildung, zivilgesellschaftlichem Engagement. Dazu sind all die Initiativen unerlässlich. Aber ob das reicht? Andererseits: Den einfachen, den zentralen Hebel zur Umkehrung der Verhältnisse gibt es wohl nicht. Daher ist der Ansatz von Coenen-Marx, aus alten Wurzeln neues Leben hervorzubringen, berechtigt.

Trotz einiger Längen vermittelt das Buch einen instruktiven Einblick in die „Seele des Sozialen“.

Prof. Dr. phil. Christoph Meyer

Hochschule Mittweida, Fakultät Soziale Arbeit
christoph.meyer@hs-mittweida.de

» Veranstaltungstipps

Termin/ Veranstaltungsort	Veranstaltung	Kontakt & Information
27.–29.01.2016 Bad Alexandersbad	Interkulturelle Kompetenz für Ehrenamtliche in der Flüchtlingsarbeit	
	Der Umgang mit vielen unterschiedlichen – fremden – Kulturen und Lebensweisen kann neben allem Idealismus auch viel Kraft kosten. Ziele des Seminars sind deshalb ein bewusstes Sorgen um mich als Helfende/r, eine größere Gelassenheit bei der ehrenamtlichen Arbeit im Umgang mit Flüchtlingen und eine gute Sicherheit in privaten sowie politischen Diskussionen.	Evangelisches Bildungs- und Tagungszentrum Bad Alexandersbad Tel.: 09232 9939-0 E-Mail: info@ebz-alexandersbad.de http://www.ebz-alexandersbad.de
29.–30.01.2016 Köln	Workshop Familie als Ressource	
	Mit dem Thema „Familie als Ressource“ verbunden sind Aspekte wie doppelte Generationsbeziehungen des ‚care‘ und der Transferleistungen, aber auch das ‚doing family‘ und Geschlechterrollen in Fragen von Ressourcenherstellung und -nutzung. Auch Machtfragen sind damit verknüpft sowie die doppelte Perspektive von Familie als Ressource nach innen und als Ressource für andere Institutionen und Aufgaben in Staat und Gesellschaft. Der Workshop will das Thema „Familie als Ressource“ in seinen unterschiedlichen Dimensionen analysieren und diskutieren.	Arbeitskreis Historische Familienforschung (AHFF) in der Sektion Historische Bildungsforschung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft e.V. http://www.dgfe.de/tagungen-workshops.html
02.02.2016 Kaiserslautern	Ökumenisches/Interkulturelles Seminar: „Familien – Leben“ Familien- und Lebensformen – Werte und Wandel in unterschiedlichen Kulturen	
	Familie, wesentlicher Bezugspunkt für die allermeisten von uns, ist bunt geworden. Gemeinsam wollen wir unsere Familienbilder und die Realität in unserer Gesellschaft in den Blick nehmen. Was hat sich verändert? Welche Lebens- und Familienformen gibt es in meinem Umfeld? Welche Rolle spielt „die Kirche“? Wie leben muslimische Familien? Welchen „Wertewandel“ erleben wir und wie erlebe ich ihn? Welchen Ansprüchen und Herausforderungen sehen wir uns in unserem Familienalltag gegenüber?	Ev. Arbeitsstelle Bildung u. Gesellschaft – Frauenarbeit in Kooperation mit dem Katholischen deutschen Frauenbund (KDFF) und dem Landfrauenverband Pfalz e.V. Doris Borger Tel.: 0631 3642-230 E-Mail: doris.borger@evkirchepfalz.de
03.–04.02.2016 Schwerte	Tagung Altersarmut als gesellschaftliche Wirklichkeit – Herausforderung für Kirche und Gemeinde	
	Altersarmut, da sind sich die Expertinnen und Experten einig, wird in den nächsten Jahren stark zunehmen in unserer Gesellschaft. In dieser Veranstaltung soll das Thema Altersarmut aus verschiedenen Perspektiven betrachtet werden. Was sagt die Wissenschaft? Welche Formen der Altersarmut und welche Möglichkeiten der Linderung gibt es? Wie gehen Gemeinden vor Ort mit dem Thema um? Welche Angebote werden gemacht und welche Personen können erreicht werden? Aber es sollen auch kommunale und politische Entscheider/innen zu Wort kommen.	Evangelische Akademie Villigst Rosemarie Fäckeler Tel: 02304 755-346 E-Mail: rosemarie.faeckeler@kircheundgesellschaft.de
13.02.2016 Münzenberg	Gemeinsam für Familien	
	Ein Praxistag für Mitwirkende Evangelischer Familienzentren und Interessierte aus Kirche und Diakonie.	Zentrum Bildung der EKHN Erwachsenenbildung und Familienbildung Steffen Schmitt E-Mail: steffen.schmidt.zb@ekhn-net.de http://ebfb.zentrumbildung-ekhn.de

16.02.2016 Magdeburg	Fachaustausch: Arbeit mit Flüchtlingen – Modelle pädagogischer Praxis	
	Der Fachaustausch richtet sich an ehrenamtlich und hauptamtlich Tätige in der Erwachsenenbildung. Sie haben die Möglichkeit, in der Praxis erprobte Modelle kennenzulernen und tauschen Ihre Erfahrungen aus der Flüchtlingsarbeit mit denen der Kollegen und Kolleginnen aus anderen Bundesländern und Einrichtungen der EEB aus. Gemeinsam wollen wir der Frage nachgehen, wie sich evangelische Bildungsarbeit vor dem Hintergrund dieser gesellschaftlichen Entwicklungen verändert.	Veranstalter DEAE – Fachgruppe Politische Bildung/Globales Lernen Kontakt: Evangelische Erwachsenenbildung Sachsen-Anhalt Annette Berger Tel.: 0391 5346-465 E-Mail: annette.berger@ekmd.de
17.02.2016 Bielefeld	30. IFO-Tagung: Leistung inklusive? – Inklusion in der Leistungsge- sellschaft	
	30. Tagung der Integrations-/Inklusionsforscherinnen und -forscher. Das Programm stand bei Redaktionsschluss noch nicht fest.	Universität Bielefeld Fakultät für Erziehungswissenschaft Frau Regina Mahnke Tel.: 0521 106-2848 http://www.uni-bielefeld.de/ifo2016/index.html
18.–19.02.2016 Berlin	SAMF-Jahrestagung 2016: Welche Bildung braucht der Arbeits- markt? Jahrestagung der Deutschen Vereinigung für sozialwissen- schaftliche Arbeitsmarktforschung (SAMF)	
	Wie wird der Arbeitsmarkt auf die strukturelle Veränderung des Arbeitskräfteangebots reagieren, die das Ausscheiden der „Baby-Boomer“ und die weitere Feminisierung mit anderen Berufswahlpräferenzen mit sich bringen? Mit welchen Lern- und Weiterbildungsanforderungen werden die künftigen und die bereits jetzt Erwerbstätigen im Verlaufe ihres Erwerbslebens konfrontiert sein? Ist das Weiterbildungssystem dafür aufgestellt, diese Herausforderungen zu meistern?	http://www.samf.de
22.–23.02.16 Köln	Fachtagung: Alle da? – Interkulturelle Kompetenz in der Zusammen- arbeit mit Eltern Fachtagung für hauptamtlich pädagogische Mitarbeiter/innen in Einrichtungen der Familienbildung	
	Im Mittelpunkt der Fachtagung steht die interkulturelle Öffnung von Einrichtungen und die interkulturelle Kompetenz ihrer Fachkräfte. Strukturelle Rahmenbedingungen tragen oft dazu bei, Menschen mit Migrationshintergrund davon abzuhalten, Angebote optimal zu nutzen oder nutzen zu können. Es gilt Kommunikationsprobleme und Unsicherheit zu überwinden, die sich nicht nur aus unterschiedlichen Sprachen, sondern vor allem aus sehr unterschiedlichen Zugängen zum Thema ergeben.	familienbildung deutschland Angelika Tuschhoff, Fachstelle BAG E-Mail: bag@familienbildung-deutschland.de
22.–24.02.2016	Tagung Jung und alt – zwei Welten?	
	In Zusammenarbeit mit der LandesSeniorenVertretung Bayern. Das Programm stand bei Redaktionsschluss noch nicht fest.	Akademie für Politische Bildung Tutzing Alexandra Tatum-Nickolay Tel: 08158 256-17 E-Mail: A.Tatum-Nickolay@apb-tutzing.de
23.02.2016 Hamburg	Fluchterfahrungen und solidarisches Handeln Frauen und Flucht	
	Unter den Flüchtlingen, die derzeit nach Deutschland kommen, sind ca. ein Drittel Frauen. Frauen sind oft schon in ihren Herkunftsländern auf der Flucht und schließlich, wenn sie angekommen sind, in den Flüchtlingsunterkünften von Gewalt bedroht und betroffen. Neben den üblichen bürokratischen Schwierigkeiten haben die Frauen auch mit der Auseinandersetzung mit kulturell bedingten Geschlechterrollen zu tun. Wir informieren über die Situation von Frauen auf der Flucht und diskutieren, welche Unterstützung sie brauchen.	Frauenwerk der Nordkirche Bärbel Rimbach Tel.: 0431 55 779 112 E-Mail: seminare@frauenwerk.nordkirche.de http://www.frauenwerk.nordkirche.de

23.–24.02.2016 Wiesbaden	Werkstatt Forschungsmethoden in der Erwachsenenbildung/ Weiterbildung 2016	
	14. Workshop der ‚AG Weiterbildungsforschung‘ der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) in Kooperation mit dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE)	http://www.die-bonn.de
26.02.2016 Hannover	EEB Forum Fremdsein in der einen Welt!	
	Was ist mir fremd? Bei anderen – bei mir selbst? Wie gelingt es, in der einen Welt mit Fremden und Vertrauten zu leben? Wie zeigt sich Religion in der Begegnung mit dem Fremden? Welche Herausforderungen gibt es für Gesellschaft und Kirche? Informationen über konkrete Hilfestellungen für das ehrenamtliche Engagement in der Flüchtlingsarbeit in der Gemeinde sind ein wichtiges Thema. Theaterpädagogische Ansätze und Beispiele für die Bildungsarbeit in der Gemeinde werden in Gruppen vorgestellt und ausprobiert. Zwei Vorträge zur soziologischen Analyse und zur Bedeutung der Flüchtlingsthematik für die Kirche geben Gelegenheit zur Reflexion.	Evangelische Erwachsenenbildung Niedersachsen Tel.: 0511 12 41-483 E-Mail: EEB.Niedersachsen@evlka.de http://www.eeb-niedersachsen.de/Aktuelles/eeb-forum-2016
26.–28.02.2016 Loccum	Tagung: Neue Konflikte, neue Friedensethik?	
	Welche Orientierung kann die evangelische Kirche Politik und Gesellschaft bieten? Für die EKD-Friedensdenkschrift sind das Leitbild des „Gerechten Friedens“ und das Konzept der rechtserhaltenden Gewalt zentral. Diese Konzepte sind im Blick auf die gegenwärtigen neuartigen Konflikte zu überdenken. Welchen Beitrag kann die christliche Friedensethik für die Bewältigung dieser Konflikte leisten? Welche ethischen Orientierungen oder Fragen gibt sie den politisch Handelnden mit auf den Weg?	Ev. Akademie Loccum Marcus Schaper Tel: 05766 81109 E-Mail: marcus.schaper@evlka.de
29.02.2016 online	Erklärvideos selbst erstellen: Techniken, Planung und Erstellung	
	Wie erstellt man ein „gutes“ Lehr- bzw. Lernvideo? Welche Möglichkeiten und Techniken gibt es? Was brauche ich, was muss ich beachten, und was kostet das Ganze? Um diese und andere Fragen geht es in der Online-Schulung mit Birte Svea Philippi (Schreibzentrum der Goethe-Universität Frankfurt)	https://www.e-teaching.org/news/termine/tagungen/erklaraervideos-selbst-erstellen-techniken-planung-und-erstellung
09.03.2016 Würzburg	Fachtagung: Vater, Mutter, Kind und Klick – Digitale Medien im Familienalltag	
	Die digitalen Medien sind aus unserem (Familien-)Leben nicht mehr wegzudenken. Diese Fachtagung gibt einen Einblick in das breite Themenfeld und beleuchtet Chancen und Risiken im Umgang mit digitalen Medien. In den Workshops gibt es die Möglichkeit, die Digitale Elternbildung kennenzulernen und herauszufinden, wie gemeinsam mit den Eltern Kompetenzen für das digitale (Familien-)Leben entwickelt werden können. Zielgruppe: Mitarbeitende in der Familienbildung und andere Interessierte.	evangelische arbeitsgemeinschaft familie (eaf) e. V. Forum Familienbildung Auguststr. 80, 10117 Berlin Fax: 030 28 395 450 E-Mail: info@eaf-bund.de http://www.eaf-bund.deeaf
07.04.2016 Weimar	Fachtag „Eure Alten sollen Träume haben ... – Ältere Menschen in unseren Kirchengemeinden heute“	
	Welche Ansätze und Formate sind für die sogenannten Jungen Alten einladend? Was müssen Multiplikatorinnen und Multiplikatoren wissen, wenn sie den jungen Alten Raum für die Nutzung ihres Expertenwissens geben und ihre Aktivitäten begleiten wollen? Kooperationsprojekt der Ev. Erwachsenenbildung Thüringen, Sachsen-Anhalt und Sachsen mit der Deutschen Ev. Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (DEAE)	Landesgeschäftsstelle der EEBT Erfurt Tel.: 0361 22248470 E-Mail: info@eebt.de http://www.eebt.de

12.04.2016 Düsseldorf	Megatrend altern – und die Babyboomer als (problematische) Hauptdarsteller? Fachtagung für Führungskräfte und Hauptamtliche aus Einrichtungen der Familienbildung	
	Das Programm stand bei Redaktionsschluss noch nicht fest.	familienbildung deutschland E-Mail: bag@familienbildung-deutschland.de
14.–16.04.2016 Bonn	Bildungskongress: „WeltWeitWissen“ 2016	
	Der 6. Bildungskongress „WeltWeitWissen 2016“ ist ein bundesweiter Kongress für innovative Projekte zum Globalen Lernen und einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. Ausgewählte Projekte mit Best-Practice-Charakter werden vorgestellt und ihre Aktiven vernetzt. „WeltWeitWissen“ wird alle zwei Jahre in einem Bundesland organisiert – 2016 vom Eine Welt Netz Nordrhein-Westfalen in Kooperation mit der Arbeitsgemeinschaft der Eine-Welt-Landesnetzwerke (agl) und dem Gustav Stresemann Institut (GSI).	Eine Welt Netz NRW in Kooperation mit dem Gustav Stresemann Institut und der Arbeitsgemeinschaft der Eine-Welt-Landesnetzwerke https://www.eine-welt-netz-nrw.de/seiten/2887/
15.–17.04.2016 Wittenberg	Neuerfindung des Protestantismus	
	Zelt, Tempel, öffentlicher Raum. Der Protestantismus muss sich neu erfinden, um seine Bedeutung für das Leben der Menschen in den säkularen, post-modernen Gesellschaften Europas zu wahren. Es sollen konkrete Ansätze für eine Erneuerung des kirchlichen Lebens in verschiedenen europäischen Ländern erkundet werden.	Veranstalter: SI der EKD, Evangelische Akademie Sachsen-Anhalt http://www.ekd.de/si/index.html
20.04.2016	Fachtagung Grundbildung: Definition – Themenfelder – Zielgruppen? Der Versuch einer Begriffsbestimmung	
	Grundbildung ist zu einem Thema geworden. So soll die nächste Leo-Studie über die Alphabetisierung hinaus auch den Bereich der Grundbildung untersuchen. Aber was ist eigentlich genau damit gemeint? Diese Fachtagung möchte den Versuch unternehmen, einer einheitlichen Begriffsbestimmung näher zu kommen und sich daraus ergebende Konsequenzen zu erarbeiten.	Veranstalter: Rat der Weiterbildung-KAW http://www.rat-der-weiterbildung.de
30.04.2016 Bayreuth	Tagung Mitleid wecken oder Angst schüren? Flucht als Thema in den Medien	
	Das Programm lag bei Redaktionsschluss noch nicht vor.	Akademie für Politische Bildung Tutzing in Zusammenarbeit mit der Evangelischen Arbeitsgemeinschaft Medien (EAM) im Deutschen Evangelischen Frauenbund (DEF) Heike Schenck Tel: 08158 256-46 E-Mail: H.Schenck@apb-tutzing.de
02.–04.05.2016	Tagung Brennpunkte europäischer Politik: Kompetenzen, Grundrechte, Migration	
	Das Programm lag bei Redaktionsschluss noch nicht vor.	Akademie für Politische Bildung Tutzing in Zusammenarbeit mit der Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) Sabine Wohlhaupter Tel: 08158 256-47 E-Mail: S.Wohlhaupter@apb-tutzing.de

24.05.2016 Berlin	Bildung als ein Baustein für Teilhabe im Alter	
	Ältere Menschen sind nicht nur Konsumenten von Bildungsangeboten, sie sind auch in vielfältiger Weise Bildungsträger, Kulturschaffende, Bildungsvermittler. Die Fachveranstaltung widmet sich ausgewählten Aspekten der Bildung im Alter und zielt darauf, das oft unterschätzte Thema der Altersbildung einer breiten Fachöffentlichkeit vorzustellen.	Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V. Petra Prums Tel.: 030 62980 419 E-Mail: prums@deutscher-verein.de http://www.deutscher-verein.de
06.–08.06.2016	Tagung Kunststück! Was schafft Kulturkirche, was Kultur und Kirche nicht schaffen?	
	Das Format Kulturkirche steht für eine profilierte Arbeit, die Theologie und religiöse Praxis mit zeitgenössischer Kunst zusammenbringt. Im Sinne einer Evaluation des Formats ist zu fragen: Was trägt es für die gesellschaftliche Sichtbarkeit und Wirksamkeit kirchlicher Kulturarbeit aus? Mit welchen Gemeindeformen geht Kulturkirche einher? Welche Konsequenzen und neuen Impulse ergeben sich aus der Kulturkirchenarbeit in kulturpolitischer Hinsicht, aber auch für Fragen der Kirchenentwicklung?	Kontakt: Albert Drews E-Mail: albert.drews@evlka.de http://www.loccum.de/programm/prog.html

Ökonomische Bildung, DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, Heft 1/2016

Die Beiträge dokumentieren das Spektrum ökonomischer Erwachsenenbildung – von der ökonomischen Grundbildung bis hin zu Konzepten einer ambitionierten ökonomischen Mündigkeit. Auch Randbereiche ökonomischer Bildung in Beratungseinrichtungen, wie Ratgeberprogramme der Verbraucherzentralen und Einkommens- und Budgetberatung, werden vorgestellt.



» Nehmen Sie sich Zeit für Bildung im Erwachsenenalter!

forum erwachsenenbildung präsentiert und reflektiert Bildung im Lebenslauf aus wissenschaftlicher, praxisnaher, bildungspolitischer und evangelischer Perspektive.

Unsere Empfehlung: Ein Jahresabonnement für jeweils vier Ausgaben der *forum erwachsenenbildung* inklusive Zugang zur Online-Ausgabe.

Weitere Informationen unter
[www.waxmann.com/
forumerwachsenenbildung](http://www.waxmann.com/forumerwachsenenbildung)

Jahresabo
€ 25,-

Die nächsten Themen:

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

49. Jahrgang, Heft 1/2016

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 Erziehungswissenschaft 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. Hans Jürgen Luibl, Dr. Andreas Mayert, Prof. Dr. Arnulf von Scheliha, Dr. Freimut Schirrmacher, 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; Online-Abonnement: € 20,-.

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: © Inna Ponomareva, Jena; S. 7: © Photographee.eu / Shutterstock.com; S. 12: © Helmut Pfeifer; S. 14: © Gina Sanders / fotolia.com; S. 15: © creatiffiti / fotolia.com; S. 16: © Syda Productions / Shutterstock.com; S. 17, oben: © Schlierner / fotolia.com; S. 17, unten: © mbolina / Shutterstock.com; S. 19: © Gina Sanders / fotolia.com; S. 20: © alphaspirt / Shutterstock.com; S. 21: © wk1003miki / Shutterstock.com; S. 24: © hkeita / Shutterstock.com; S. 26: © Peter Dedeurwaerder / Shutterstock.com; S. 29: © maho / fotolia.com; S. 30: © gpointstudio / Shutterstock.com; S. 37: © S_L / Shutterstock.com; S. 42: © epd-grafik; S. 43 oben: © Monkey Business / fotolia.com; S. 43 unten: © epd-bild / Gustavo Alabiso; S. 44: © Leon Rafael / Shutterstock.com; S. 45: © DrUGO_1.0 / fotolia.com; S. 51: © Pure Solution / Shutterstock.com