forum erwachsenenbildung

Die evangelische Zeitschrift für Bildung im Lebenslauf

Kollegiale Beratung

3/16

DEAE

WAXMANN

Bringen Sie uns auf Ideen!

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

Kontakt:
Frau Jönke Hacker, hacker@comenius.de

Arbeitsfelder der DEAE

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

Thematisch sind für die DEAE vor allem vier Bereiche zentral:

» FAMILIE UND GENERATION

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

» PROFESSIONELLE PRAKTIKEN

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

» KULTUR UND ZIVILGESELLSCHAFT

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

» THEOLOGIE UND RELIGION

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

» Liebe Leserinnen und Leser,

kennen Sie den schon? *Als der Chef einen Witz erzählt, biegen sich alle Angestellten vor Lachen – nur eine Kollegin nicht. Der Kollege neben ihr fragt: ‚Sagen sie mal, haben sie überhaupt keinen Sinn für Humor?‘ Sie darauf: ‚Doch, schon, aber ich habe bereits gekündigt!‘*

Stellen wir uns einmal vor, die Kollegin hätte nicht gekündigt und ebenso freimütig reagiert. In dem Fall funktioniert zwar der Witz nicht mehr, aber wir haben dann eine Szene vor Augen, die uns mitten hinein führt in die Schwerpunkte dieser Ausgabe: Sicherlich kennt jede/r im Kolleginnenkreis Szenen, Räumen oder Zeiten, in denen mehr als ein reglementiertes Sprechen gefragt ist. Man kann sich, wie die DEAE, sogar auf den Standpunkt stellen, freimütiges Sprechen muss als ein zentraler Faktor nicht nur von Glaubens- und Therapiepraxis, sondern auch von Qualitätsentwicklung sein. Doch ist mit Letzterem mehr als ein Imperativ formuliert? Inwieweit ist Evangelische Erwachsenenbildung in jenem Sinne tatsächlich als Anbieterin aktiv? Und wie steht es um ihre eigene Team- und Organisationsentwicklung, um kollegiale Formen der Programmentwicklung und -evaluation? Wie konkret pflegen und schützen wir in unseren Häusern eine Gesprächskultur, die – wie es landläufig heißt – offen, sachlich und engagiert sein darf? Und wie können beispielsweise digital aufgerüstete Arbeitsplätze diese Kultur fördern oder verhindern?

Ein Blick in die Breite der Weiterbildungslandschaft zeigt: Die Anbieter selbst sind weit entfernt von einer professionsadäquaten Beratungs- und Supervisionspraxis als Standard ihrer Qualitätssicherungssysteme. Nach wie vor setzt deswegen das von der DEAE federführend entwickelte und von ihr im Evangelischen Raum auch verbreitete Qualitätsmanagementsystem ‚QVB‘ Maßstäbe. Dieses System wird speziell unter dem Gesichtspunkt seines ‚personellen und dialogischen Ansatzes‘ und damit auch als ein ‚reformatorisches Erbe‘ skizziert (siehe S. 23ff.). Es geht zudem um die kreative und kritische Kraft von Beratungsrunden, darum, dass sie auch ‚widerständig‘ zu vorgegebenen Arbeitsstrukturen, Kompetenzprofilen, Zeitfenstern und Floskeln wirken können (siehe S. 28ff.*)*. Und wir erinnern an eine empirische Studie, die ein konkretes Instrument zum ‚berufsförmigen Deuten pädagogischer Schlüsselsituationen‘ im Kolleginnenkreis empfiehlt, nämlich die Arbeit mit ‚Fallvideos‘ (siehe S. 19ff.)

Es ist davon auszugehen, dass alle Leser/innen eine ausgeprägt sachliche Gesprächskultur aus ihren Einrichtungen kennen, denn Sachlichkeit verträgt sich in der Regel ja auch mit ausgeprägten institutionellen Sprach-Codes. (Teambesprechungen, die sachlich auf der Stelle treten und sich lediglich in institutionellen Abhängigkeiten (ver-) drehen, sind hoffentlich die Ausnahme.) Überdies kommt es aber selten vor, dass Gesprächsteilnehmende auch ihre Überzeugungen, die für sie jeweils sachlich leitend sind, zum Ausdruck bringen und also zum Gegenstand von Diskussion werden lassen. Wenn überhaupt, so geschieht das meist zu spät, erst in Konfliktfällen. Nicht selten jedenfalls führt die Artikulation von Überzeugungen geradewegs in eskalierende Streitgespräche. Aufgrund dessen und weil Einrichtungen oder Teams leider erst angesichts von eingeschliffenen Konflikten auf Beratungs- oder Supervisionsangebote zurückgreifen, nutzen selbst Bildungseinrichtungen in erster Linie ein problemorientiertes Angebotsspektrum. Allerdings, die ‚psychosozialen Entlastungsfunktionen‘ von Beratungs- und Supervisionssettings (siehe S. 41), das heißt, ein freimütiges Sprechen im umgangssprachlichen Sinne von ‚sich mal Luft machen‘ greift viel zu kurz. Wir stellen daher lediglich ein methodisches Setting zur Entwicklung von Streitkultur in Gemeinden vor (siehe S. 36ff.). Die anderen Angebote zeigen: Auch im sogenannten Normalfall, ohne eskalierende Dynamiken, steht bereits etwas auf dem Spiel, im Team wird dies oft nur nicht beim Namen genannt, und wenn, dann scheut man sich, es mit dem eigenen zu verbinden. (siehe S. 14ff.*)* Kollegiale Beratungssettings können hier klärend und dynamisierend wirken und sich mit Supervisions- und Fortbildungssettings verbinden (siehe S. 32ff.). Kollegiale Beratung kann mehr!

Dr. Steffen Kleint
Wissenschaftlicher Mitarbeiter, Comenius-Institut
Redaktionsleitung forum erwachsenenbildung
kleint@comenius.de

Eine anregende Lesezeit
wünscht Ihnen

Steffen Kleint

» schwerpunkt – Kollegiale Beratung

Jörn Osselmann, Joachim Stöver
Am Problem / vorbei / zur Lösung Lernen in und mit Organisationen 14

Der Beitrag stellt eine Seminarreihe vor, in der Interessenten neue Lösungswege für Probleme in Organisationen kennen lernen und in ihrer Berufspraxis erproben konnten. Dazu werden theoretische Hintergründe aus Konstruktivismus, systemischem Denken und Lösungsorientierung umrissen sowie ein darauf bezogenes Methodenrepertoire und dessen Umsetzung exemplarisch dargestellt.

Sabine Schöb, Josef Schrader
Kollegialer Wissensaustausch am Fall – Ein Ansatz zur Kommunikation und Entwicklung professionsrelevanten Wissens 19

Es ist weitgehend ungeklärt, welches erfahrungsgestützte und wissenschaftliche Wissen Lehrkräfte der Erwachsenenbildung in der Praxis einsetzen und wie sie ihr Handlungsvermögen weiterentwickeln. Der Beitrag zeigt auf, wie sich in der Praxis kollegialer Falldiskussionen der Wissensaustausch so gestalten lässt, dass Praxiserfahrungen und wissenschaftliche Konzepte fruchtbar verbunden sind.

Andreas Seiverth
Organisationsentwicklung in der Evangelischen Erwachsenenbildung durch kollegiale Beratungssettings 23

Die Beschäftigung mit Organisationsentwicklung (OE) mit Mitteln kollegialer Beratung kann auf das reformatorische Erbe Evangelischer Erwachsenenbildung zurückgreifen. Insbesondere für OE in ihrer ethischen Dimension ist die Auseinandersetzung mit Menschenbildkonstruktionen und Prinzipien von Organisation und Führung bedeutsam. Unter welchen empirischen Bedingungen OE partizipativ umgesetzt werden kann, wird an der Einführung eines Qualitätsmanagementmodells beschrieben.

Klaus Heuer
Die Probleme haben System – Kollegiale Beratung als Vertrauensvorschuss und Weg der beruflichen Selbstbehauptung 28

Die Methode wird an zwei Beispielen vorgestellt. Das erste Beispiel ist auf die Professionalisierung des pädagogischen Handelns bezogen. Das zweite beinhaltet eine Professionalisierung des Selbstmanagements in leiterspezifischen Problemlagen an Volkshochschulen. Es lässt sich zusammenfassen, dass Vertrauensvorschuss, gelebtes Vertrauen und die nicht einrichtungsbezogene Zusammensetzung der Gruppen Voraussetzungen eines gelingenden Beratungsprozesses sind.

Hagen Fried
Beratung und Supervision für Nürnberger Bildungseinrichtungen 32

Das „forum erwachsenenbildung – evangelisches erwachsenenbildungswerk nürnberg e.V.“ bietet seit Jahren ‚interne Beratung und Supervision‘ für seine Mitgliedseinrichtungen an. Wie genau sieht dieses Angebot aus und wie passt diese untypische ‚Auftragserweiterung‘ zum staatlichen und kirchlichen Bildungsauftrag? Der Artikel beschreibt das aktuell nachgefragte Beratungsangebot und reflektiert die Besonderheiten, Chancen und Grenzen.

Beate Roggenbuck
Angebote zur Konfliktbearbeitung in Kirchengemeinden und -gremien 36

Auch in kirchlichen Arbeitsfeldern gibt es Konflikte, die nicht immer befriedigend gelöst werden können. Ausgehend von einer erfolgreich durchgeführten Mediation in einer Gemeinde erläutert der Artikel Grundsätze einer konstruktiven Konfliktbearbeitung. Als Anregung werden konkrete Methoden für die Thematisierung und Bewältigung von Konflikten in kirchlichen Gruppen, Teams und Institutionen vorgestellt.

» aus der praxis

Sarah Laufer
Der Salon für Erwachsenenbildung: Austausch zwischen Theorie und Praxis in Niedersachsen 6

Antje Rösener
„Der Konflikt in Israel-Palästina und das Schweigen der Kirche?!“ Erfahrungen mit einer Veranstaltungsreihe im Ruhrgebiet / Frühjahr 2016 8

Detlef Lienau
„Ich habe mir das mit meinen Füßen erlaufen“ Pilgern in der Erwachsenenbildung 10

Gunter Böhmer
Den demografischen Wandel sozial gestalten – Ein MOOC für Initiativen im ländlichen Raum 13

» nicht vergessen!

Klaus Heuer
Kollegiale Beratung in sozialtechnokratischer Tradition 40

» einblicke

Cathrin Germing
Kollegiale Supervision: (k)ein Merkmal von Weiterbildungspraxis 41

Carolin Ulbricht
Weichenstellungen für die EEB im aktuellen Familienbericht von NRW 43

Karola Büchel
Öffentliche Weiterbildungsförderung im Sinkflug 45

Samuel Olbermann
Industrie 4.0 – Chance oder notwendiges Übel für kirchliche Erwachsenenbildung? 47

Achim Haid-Loh, Martin Merbach
Neuer Masterstudiengang Beratung (Master of Counseling) 49

Gertrud Wolf
Sich fragen wagen! Sexuelle Bildung via mediale Beratung 51

» service

Filmtipps 54

Publikationen 55

Veranstaltungstipps 66

Impressum 74

PROFESSIONELLE PRAKTIKEN

Der Salon für Erwachsenenbildung: Austausch zwischen Theorie und Praxis in Niedersachsen

Sarah Laufer

Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung

Bödekerstr. 18,
30161 Hannover
Tel.: 0511 300330-44

s.laufer@aewb-nds.de
www.aewb-nds.de

Sucht man im World Wide Web nach der Definition eines „Salons", so findet man folgende Stichworte: ungezwungenes und freies Treffen, Austauschmöglichkeiten zu verschiedenen Themen, Moderation durch eine Salonière u. v. m.

Diese Stichworte beschreiben die Intention unseres Salons für Erwachsenenbildung ziemlich treffend. Ziel des Formates ist die Stärkung des inhaltlichen Austauschs zwischen Theorie und Praxis sowie die Förderung fachlicher Vernetzung zwischen den unterschiedlichen Akteuren (Wissenschaftler/innen, Erwachsenenbildner/innen und Student/inn/en).

Genese des Salons

Entwickelt wurde ein erstes Konzept bereits im Jahr 2012 durch den Niedersächsischen Bund für freie Erwachsenenbildung e.V. (nbeb). Mit den Kooperationspartnern – Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung (AEWB) und Leibniz Universität Hannover (LUH) – wurde das Konzept weiter bearbeitet und konkretisiert, sodass der Auftakt des Salons im Oktober 2013 stattfinden konnte.

Besonderheiten des Formates

Mit der Umsetzung des Konzepts wurde ein niedrigschwelliges Format geschaffen, d. h. die Veranstaltungen haben jeweils einen Umfang von etwa drei Stunden und liegen am späten Nachmittag (17:00 bis 19:30 Uhr). Sie lassen sich somit gut in einen Arbeits- und Studientag integrieren und ermöglichen neben der Ansprache der Studierenden über die Hauptamtlichen auch die Einbeziehung von neben- und ehrenamtlichen Beschäftigten. Jeder Termin besteht aus einem theoretischen und praktischen Impuls, die jeweils etwa 30 Minuten dauern, sodass die verbleibende Zeit zu einem Austausch genutzt werden kann. Jede Veranstaltung behandelt ein in sich abgeschlossenes Thema, die Termine können daher auch einzeln besucht werden. Die Veranstaltungsreihe wird kostenfrei für alle Interessierten angeboten.

Erster Durchlauf des Salons für Erwachsenenbildung

Was passiert bei einem Salon?

Jeder Salon ist anders – gemeinsames Ziel ist es jedoch immer, offene Austausch- und Vernetzungsprozesse in Gang zu bringen und Theorie und Praxis miteinander zu verbinden. Dies hängt natürlich auch vom jeweiligen Thema ab. So haben wir zum Beispiel im Dezember letzten Jahres als Format eine Podiumsdiskussion zum Thema „Politische Erwachsenenbildung" mit den erwachsenenbildungspolitischen Sprechern der im Landtag vertretenen Fraktionen sowie Vertretern aus zwei Ministerien und der Praxis umgesetzt. Es gibt aber auch immer wieder Termine, die dem Austausch einen möglichst großen Raum bieten. Beispiele hierfür sind die Termine zu den Open Educational Resources, der Interkulturellen Bildung und der Lernergebnisorientierung. Gerade beim letztgenannten Termin haben wir aus verschiedenen Perspektiven auf das Thema Lernergebnisorientierung und die Einbettung in den Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) geschaut. Um den Praxisaustausch möglichst gut zu gestalten, wurden fünf Gruppen zu verschiedenen Bereichen in der Erwachsenenbildung gebildet, z. B. Frühkindliche Bildung, Pädagogische Grundqualifizierungen und Berufliche Bildung, und in diesen Gruppen inhaltlich diskutiert. Abgerundet wurde der Salon dann mit der inhaltlichen Rückkoppelung an den wissenschaftlichen Input.

Veränderungen sind nötig

Im ersten Durchgang 2013/2014 wurde der Salon an sechs Terminen durchgeführt. Diese fanden in einem Abstand von jeweils zwei Wochen statt – organisatorisch eine gewaltige Aufgabe, die wir aber gut gemeistert haben. Der Veranstaltungsort blieb bei allen sechs Terminen stets derselbe: ein Raum

Diskussion mit Vertreter/inne/n aus Politik und Praxis zum Thema „Politische Erwachsenenbildung"

der Leibniz Universität Hannover, der für die Atmosphäre eines Salons gut geeignet war.

Eine erste Auswertung aller Beteiligten im Jahr 2014 führte dann zu einer Weiterentwicklung des Konzepts. Neben der Reduzierung der Termine auf zwei Veranstaltungen pro Semester wurden auch neue Veranstaltungsorte einbezogen. Wir konnten so unsere Erwachsenenbildungseinrichtungen mehr einbeziehen und insbesondere den teilnehmenden Student/inn/en einen noch besseren Einblick in die Praxis geben. Seitdem fanden je Durchgang (vier Veranstaltungen pro Jahr) zwei Termine in der Universität und zwei Termine in einer Erwachsenenbildungseinrichtung in Hannover statt. Darüber hinaus haben wir nochmals verstärkt die Praxisperspektive in die einzelnen Termine miteinbezogen.

Dieses Jahr fand dann erneut eine Auswertung des Salons statt, die zu weiteren Veränderungen des Konzepts führte. Wir stellten uns die Frage, wie eine noch höhere Beteiligung aus der Erwachsenenbildungspraxis erreicht werden kann. Die ursprüngliche Konzeptionierung sah bei erfolgreicher Umsetzung des Formates eine Erweiterung in die Fläche vor. Deshalb planen wir, einen Termin im Zeitraum 2016/2017 außerhalb von Hannover durchzuführen, um unsere niedersachsenweit verteilten Erwachsenenbildungseinrichtungen noch besser erreichen zu können. Wir sind gespannt auf die Resonanz vor Ort.

Fazit

Insgesamt konnten wir bis einschließlich des Termins im Mai 2016 mit unserem Format 593 Teilnehmerinnen und Teilnehmer ansprechen, wobei die Anzahl pro Salon zwischen 25 und 92 variierte. Die Studierenden konnten durch den Salon erste Kontakte mit Vertreter/inne/n aus der Praxis aufnehmen und erste Berufsbilder kennenlernen. Was die Verständigung zwischen Wissenschaft und Praxis angeht, werden wir auch weiterhin an einer Verbesserung arbeiten müssen. Positive Entwicklungen zeigten sich diesbezüglich jedoch bereits in den Austauschmöglichkeiten in Kleingruppen sowie direkt anschließend an den Salon im informellen Austausch. Die Planung für den nächsten Durchgang haben wir fast abgeschlossen und wünschen uns weiterhin spannende wissenschaftliche Erkenntnisse, tolle Beispiele aus der Praxis und darauf aufbauend anregende Diskussionen.

Themen und Termine des Salons

1. Durchgang

- 31.10.2013: Institution, Programm und Profession – neue Forschungsergebnisse zu einem zusammenhängenden Wirkungsfeld für Wissenschaft und Praxis
- 14.11.2013: Beratung in der Weiterbildung und Erwachsenenbildung – Forschungsergebnisse und praktische Herausforderungen
- 28.11.2013: Bildung in Zeiten veränderter Migrationsprozesse – am Beispiel einer Studie zu hochqualifizierten Transmigranten
- 12.12.2013: Bildungsurlaub ade? Wirkungen von Bildungsurlaub und Konsequenzen für die institutionelle Planung und Gestaltung – empirische Ergebnisse aus einem Begleitforschungsprojekt
- 09.01.2014: Empirische Befunde zu den Wirkungen der Qualitätsentwicklung
- 23.01.2014: Herausforderungen des Planungshandelns am Beispiel kultureller Bildung

2. Durchgang

- 23.10.2014: Die „Organisation" als zentrales Bildungsmittel
- 21.01.2015: Von der Teilnahmebescheinigung zum Zertifikat?
- 07.05.2015: Erwachsenenbildung im digitalen Zeitalter: offene Lehr- und Lernmaterialien
- 02.07.2015: Leo., PIAAC, CiLL: Vergleichsstudien und ihre Auswirkungen auf die Erwachsenenbildungspraxis

3. Durchgang

- 10.12.2015: Wie wird Erwachsenenbildungspolitik gemacht? Zur Formulierung, Implementierung und Finanzierung von Rahmenbedingungen und Maßnahmen
- 14.01.2016: Interkulturelle Bildung – neue Gestaltungsanforderungen im Kontext von Migration und Globalisierung
- 12.05.2016: Lernergebnisorientierung und DQR: Aktuelle Entwicklungen und ihre Bedeutung für die Erwachsenenbildung
- 16.06.2016: Politische Erwachsenenbildung in Niedersachsen: quo vadis? Aktuelle Thesen aus Wissenschaft, Politik und Praxis

Angeregte Diskussionen fanden an kleinen Tischen im St. Clemenshaus der KEB zum Thema OER statt

KULTUR UND ZIVILGESELLSCHAFT

„Der Konflikt in Israel-Palästina und das Schweigen der Kirche?!“

Erfahrungen mit einer Veranstaltungsreihe im Ruhrgebiet / Frühjahr 2016

Antje Rösener

Geschäftsführerin des Ev. Erwachsenenbildungswerkes Westfalen und Lippe e.V.
Vorsitzende der DEAE

antje.roesener@ebwwest.de

Auch in der Erwachsenenbildung erlebt man das nicht alle Tage: Dass man das Gefühl hat, diese Veranstaltungsreihe ist heikel. Es ist nicht abzuschätzen, wie sie verlaufen wird, welche Reaktionen sie in der Öffentlichkeit und bei den Repräsentanten von Kirche und Stadt auslösen wird.

Der Impuls ging von drei Gemeinden aus, die seit ca. 20 Jahren Reisen nach Israel und Palästina durchführen; die miterlebten, wie rund um Jerusalem und im Westjordanland ein Hügel nach dem anderen mit jüdischen Siedlungen bebaut wurde; wie das israelische Militär eines Tages eine Mauer mitten durch die Felder und Olivenhaine der Palästinenser zog; die von der zunehmenden Isolierung der israelischen Linken und der Friedensaktivisten in ihrer eigenen Gesellschaft hörten; die Gespräche mit jüdischen Partnern geführt hatten, die den rasant wachsenden Einfluss der extremen Nationalisten, Siedler und religiösen Fundamentalisten auf die Ausrichtung der israelischen Politik beklagten.

Diese Gemeinden im Kirchenkreis Hattingen-Witten südlich von Bochum hatten wiederholt palästinensische Christen besucht und empfangen und fragten sich zunehmend: Wo ist die Stimme unserer Kirche, unserer Synoden in diesem sich verschärfenden Konflikt? Wieso finden wir (fast) keine Veranstaltungen in den evangelischen Akademien zu diesem Thema? Wieso gibt es auch hierzulande kaum Schnittmengen und Gespräche zwischen den Engagierten im jüdisch-christlichen Dialog und denjenigen, die darüber hinaus auch Kontakte zu den Palästinensern halten? Folgen wir hier in Deutschland der Spaltung, die sich innerhalb von Israel-Palästina immer schärfer zeigt? Dort gibt es heute – im Gegensatz zu vor 20 Jahren – kaum noch Kontaktflächen zwischen Israelis und Palästinensern, ausgenommen die Kontrollen an den Checkpoints, Grenzübergängen und Militärstützpunkten.

Kurzum: Diese drei Gemeinden überzeugten die Ev. Stadtakademie in Bochum und ihren Leiter Arno Lohmann und mich, Geschäftsführerin des Ev. Erwachsenenbildungswerkes Westfalen und Lippe e. V., eine prominent besetzte Veranstaltungsreihe zu organisieren.

Ziel sollte es sein, den Konflikt in Israel-Palästina von verschiedenen Seiten kontrovers zu beleuchten und dabei die spezifisch deutsche Geschichte nicht zu vergessen. Unsere Leitfrage war: Was könnte die Aufgabe der evangelischen Kirche, evangelischer Christen auf dem Hintergrund der Shoa in diesem Konflikt heute sein?

Bewusst formulierten wir den Titel provokant: „Der Konflikt in Israel-Palästina und das Schweigen der Kirche?!“ Denn mehrere von uns hatten bereits Unterschriftensammlungen an Kirchenleitende weitergeleitet oder mit Vertreter/inne/n der EKD gesprochen und erfahren, dass öffentliche Äußerungen zur Politik der Regierung Netanjahu nicht erwünscht seien. Dass es zwar im Hintergrund viele caritative Maßnahmen gebe, um die palästinensische Zivilgesellschaft zu stärken, dass die Gemeinden in Palästina auch regelmäßig besucht würden, man sich aber – mit Rücksicht auf die jüdischen Gemeinden – zur Politik des Staates Israels nicht äußern wolle.

In der Stadt Bochum machten wir mit den Vertreter/inne/n der jüdischen Gemeinde allerdings andere Erfahrungen. Sie wurden vorab über das Projekt informiert und um ihre Meinung gebeten. Einwände gab es nicht, wohl auch deshalb, weil die Ev. Stadtakademie sich seit vielen Jahren im christlich-jüdischen Dialog einen Namen gemacht hat und Kontakte zu der jüdischen Gemeinde unterhält. Sind die langjährig gepflegten Beziehungen zu den jüdischen Gemeinden vielleicht inzwischen belastbarer, als wir glauben? Sind die Spielräume für ehrliche Gespräche größer geworden, als viele Kirchenleitende dies meinen? Proteste kamen im Vorfeld und im Verlauf der Ver-

anstaltung vor allem von den alten „Kämpfern“ aus dem jüdisch-christlichen Dialog, von Theologen und Theologieprofessoren (sehr viel mehr Männer als Frauen, sehr viele 70 Jahre und älter).

Ein erstes „Lernergebnis“ für uns als Veranstalter hieß also: Die Zeiten verändern sich. Wir haben bei diesem Thema neue Spielräume, sind aber genau deshalb heute auch anders gefordert als noch vor zehn Jahren.

Ein zweite „Lernerfahrung“ machten wir auf den Veranstaltungen selbst: Das Thema stieß auf großes Interesse, die Veranstaltungen waren gut, teilweise sehr gut besucht (zwischen 70 und 130 Besucher/innen). Vor allem die Generation 60+ nutzte die Reihe zur Meinungsbildung und Meinungsäußerung. Denn immer öffneten wir nach einem einleitenden Vortrag die Diskussion für das Publikum. Die Diskussionen waren zum großen Teil (90 %) sachlich, fair, nachdenklich, nachfragend und nicht polemisierend.

Viele der Teilnehmenden waren schon Jahre mit dem Thema befasst. Oft berichteten sie von zwei „Bekehrungen“: Wie sie zuerst zum jüdisch-christlichen Dialog gefunden hatten und dann – oft erst Jahre später – auch die Situation der Palästinenser deutlicher wahrnehmen konnten und dadurch neue Blickwinkel gewonnen hätten.

Es ist in diesem Rahmen nicht möglich, die Vorträge im Einzelnen zu würdigen. Sie sind auf der Homepage der Stadtakademie (Stadtakademie.de/mediathek.html) nachzuhören und sollen veröffentlicht werden. Die Liste der Vortragenden kann sich aber durchaus sehen lassen: U. a. konnten wir Prof. em. Dr. Micha Brumlik (Erziehungswissenschaftler, Publizist), das Ehepaar Bernstein aus München, Dr. Michael Lüders (Nahostexperte, Autor), Dr. Khouloud Daibes (Botschafterin Palästinas in Deutschland), Dr. Manfred Kock (ehemaliger Ratsvorsitzende der EKD) und Dr. Berthold Klappert (Professor i. R.) begrüßen.

Auf der Abschlussveranstaltung sollte die Fragestellung von drei Personen zugespitzt bearbeitet werden: Schweigt die Kirche? Schweigt sie nicht? Wie sind wir Christen heute gefordert? Leider war es uns nicht möglich, die Spitze der Ev. Kirche von Westfalen für das Podium zu gewinnen. Zumindest wurde ehrlich zugegeben, dass man sich nicht öffentlich äußern wolle.

Auch das zeigte uns ein weiteres Mal, dass Angela Merkels Aussage, „Israels Sicherheit sei Deutschlands Staatsräson“, nach wie vor von den Eliten in Staat und Kirche und den wirkmächtigsten Medien (Springer Verlag) als alternativlos betrachtet wird. Man hat schlichtweg Angst, öffentlich mit dem Antisemitismusvorwurf konfrontiert zu werden. Die öffentliche Meinung dagegen – auch das erlebten wir bei unserer Reihe – bezieht sehr sachkundig und informiert differenziertere Positionen. Zum Teil waren wir überrascht, wie kenntnisreich und detailliert die Teilnehmenden diskutieren konnten. Ihr Horizont überstieg die Berichtslage von ARD und ZDF – speziell dieses Thema betreffend – deutlich.

Auf dem Podium der Abschlussveranstaltung überraschten der ehemalige Ratsvorsitzende der EKD, Dr. Manfred Kock, und Dr. Berthold Klappert mit einigen sehr klaren Aussagen: Dass Kritik an der Politik des Staates Israel nicht so einfach mit dem Antisemitismusvorwurf weggewischt werden dürfe, wiederholte Manfred Kock mehrmals. Dr. Klappert ermutigte zu Reisen in die Westbank, auch um die Wirtschaft dort anzukurbeln. Den Boykott von Produkten aus illegalen Siedlungen in der Westbank (BDS) hielt er für eine Möglichkeit der Unterstützung (wikipedia.org/wiki/Boycott_Divestment_and_Sanctions)

Fazit: Es war überfällig, diesem Thema einen breiteren Raum zu geben. Viele Fragen stehen zur weiteren Bearbeitung an, u. a.:

- Wie lässt sich die besondere Erwählung Israels denken, ohne damit die heutige völkerrechtswidrige Besatzungspolitik als „göttlich“ zu legitimieren?
- Wie wollen wir als Staat/Kirche unsere Glaubwürdigkeit bewahren, wenn wir Menschenrechtsverletzungen in vielen anderen Ländern des Nahes Ostens beklagen, aber die Regierung Netanjahus nicht an den gleichen Maßstäben messen?

Nach dem Abschluss der Reihe verabschiedeten die drei Gemeinden einen Synodenbeschluss, der über die Kreissynoden bis in die Landessynode im November 2016 gelangen soll.

Die Diskussionen in unserer Landeskirche zu diesem Thema haben gerade erst begonnen.

THEOLOGIE UND RELIGION

„Ich habe mir das mit meinen Füßen erlaufen“

Pilgern in der Erwachsenenbildung

Dr. Detlef Lienau

Pfarrer, Theol. Studienleiter bei Mission 21, Basel, bietet über die Evangelische Erwachsenenbildung seit über zehn Jahren Gruppenpilgerwanderungen an

detlef.lienau@web.de

www.peregrinotest.de

Pilgern ist in den letzten Jahren zu Recht in der Evangelischen Erwachsenenbildung zu einem selbstverständlichen Angebot geworden: Es ist erlebnisintensiv und attraktiv, bringt die Teilnehmenden in Kontakt mit sich selbst und regt zur Selbstreflexion an.

Meine Studie „Religion auf Reisen. Eine empirische Studie zur religiösen Erfahrung von Pilgern“ (2015) erhebt die religiöse Erfahrung beim Pilgern. Welche Anregungen bietet sie Pilgerangeboten der Evangelischen Erwachsenenbildung?

Was ereignet sich beim Pilgern?

Mittels narrativer Interviews kann in der Studie gezeigt werden:

- Pilger sind ausgesprochen *religionsproduktiv*: Sie beschreiben intensive Erfahrungen, die ihnen viel bedeuten. Sie konsumieren nicht nur Erlebnisse, sondern eignen sich diese konstruktiv an und beziehen sie auf sich selbst. Passiv-rezeptive Wahrnehmung verbindet sich mit aktiver Annahme und freier Deutung.
- *Eigene* Erfahrung im *sozialen* Kontext: Pilger erheben den Anspruch, die Erfahrungen nicht übernommen, sondern selbst erlaufen zu haben. Nur was sich ausprobieren, spüren und zu Herzen nehmen lässt, kann religiös relevant werden. Allerdings übersehen Pilger dabei oft die soziale Einbettung. Ihr Verhalten und auch ihre Sinnbildung ist deutlich weniger individuell als behauptet. Sie folgen faktisch Ratgeberliteratur, Reisebeschreibungen und den Schilderungen der Mitpilger. Die Erfahrung ist individuiert, aber nicht individuell.
- Es gibt zwei deutlich unterscheidbare *Typen von Erfahrung*: Der ‚partizipative‘ Typ sucht Einbindung in die Welt und erfährt Symbiose – entsprechend ist sein Transzendenzverständnis eher pantheistisch. Der ‚dialogische‘ Typ erfährt sich im Gegenüber zur Welt und setzt sich mit ihr auseinander – entsprechend ist sein Gottesbild personal: Gott spricht ihm etwas zu und fordert ihn heraus.
- *Leiblichkeit* ist zentral: Während gedankliche Gehalte als bloße Konstrukte und Möglichkeiten gelten, wird leiblichen Erfahrungen Faktizität und Glaubwürdigkeit zugeschrieben. Was man spürt, daran wird nicht gezweifelt. Der Leib vermittelt zwischen Pilger und Welt und lässt insbesondere eine tiefe Gewissheit des eigenen Seins spüren. Die leibliche Erfahrung weist unterschiedliche Inhalte auf: Selbstvergewisserung (es ist gut, dass ich da bin), Selbstermächtigung (ich kann etwas bewirken) und Selbsterkenntnis (wie bin ich?).
- Daneben ist die *Natur* das zweite wichtige Erfahrungsfeld (während die Gemeinschaft mit den Mitpilgern weniger intensive Erfahrungen generiert): Natur steht für das Ursprüngliche, Nichtgemachte. Während kulturelle Artefakte in einer von Pluralismus und Konstruktivismus geprägten Kultur als bloße Möglichkeiten verstanden werden – es kann so sein, wie das Bild sagt, aber auch anders –, ermöglicht die Natur den Eindruck: So ist es wirklich.
- Pilgerwege wirken als *Symbolräume*: Gerade traditionsgeprägte Jakobswege bieten eine dichte Atmosphäre der Bedeutsamkeit und Sinnerwartung und spielen ein starkes Symbolrepertoire ein. Sie schaffen einen Raum der Alltagsdistanz und regen zugleich den Bezug zu sich selbst an. Überlieferte Riten und Symbole werden recycelt und modifiziert in Gebrauch genommen.

Pilger auf dem spanischen Jakobsweg Camino Francés vor dem Dorf Cirauqui

- Die Intensität der Erfahrung liegt an der *Synchronizität* von Sinnlichkeit und Sinn: Pilger und Kontext, Inneres und Äußeres, Körperliche Präsenz und symbolische Repräsentanz, Selbst- und Außenerfahrung entsprechen einander. Die Ereignisse passen reibungslos zusammen, Erfahrenes und Geglaubtes stärken und plausibilisieren sich gegenseitig.
- *Nichtintentionale* Erfahrungen sind prägend: Die hohe Relevanz leiblicher Erfahrung weist darauf hin, dass wichtige Erfahrungen nicht intentional durch Entscheidung und bewusste Deutung entstehen. Erfahrung darf nicht kognitiv verengt werden. Gerade tiefe Erfahrungen verlaufen vorprädikativ und unbewusst ab. Darum sollte statt von Deutung besser von Sinnbildung gesprochen werden.
- Viele Pilger suchen *Selbstaufhebung* statt Autonomie: In der Selbstbeschreibung überspringen einige Pilger das Moment der Freiheit, sich zu den Dingen verhalten zu können, zugunsten einer Beschreibung unmittelbarer Gegebenheit der Erfahrung. Sie liefern sich den Dingen aus, suchen absichtlich Absichtslosigkeit. Erfahrung wird nicht als subjektive Deutung, sondern als Unmittelbarkeit beschrieben. Die vermeintlich passive Rezeptivität („Ich habe mir das nicht nur gedacht, sondern wirklich so gespürt") verbürgt die Gewissheit des Erfahrenen.
- Pilger suchen und finden *Gewissheit*: Sie wollen nicht mit Ideen und Möglichkeiten ihre Neugierde befriedigen, sondern etwas erfahren, von dem sie glauben: ‚So ist das' und ‚Hier bin ich'. Diese für Religion essentielle Suche nach einem festen Grund ist gegenwärtig besonders virulent geworden, denn Enttraditionalisierung, Pluralismus und Konstruktivismus verflüchtigen Gewissheiten. Ein immer körperloserer und medial vermittelter Weltzugang im Alltag lässt nach einem unmittelbaren Zugang zur Welt suchen.

Wie Pilgern der Erwachsenenbildung neue Wege erschließt

Angebot ausbauen: Pilgern bietet große Chancen und ist mehr als ein populärer Hype. Die Suche nach erfahrbarer Gewissheit wird weiter zunehmen. Kirche zeigt mit Pilgerangeboten: Wir sind auf der Höhe der Zeit und kennen hilfreiche Wege zum Glauben. Wichtig – und anspruchsvoll – ist es, das religiöse Potential auszuschöpfen, das kirchliche Pilgerangebote über andere hinausführt. Das Unterwegssein ermöglicht eine erlaufene statt festgestellte, eine zumindest episodische Identität.

Pilgern profilieren: So wie es zwei klar unterschiedene Typen religiösen Erfahrens beim Pilgern gibt, gibt es auch nicht *das* Pilgern, sondern die Aufgabe einer adäquaten Gestaltung. Es braucht Mut zur Profilierung, etwa beim Festlegen der Zielgruppe: Pilgern mit Kindern, Trauernden, Konfirmanden, Menschen in Umbruchsituationen, Männern, Vätern mit Kindern; besinnlich, herausfordernd oder abenteuerlich pilgern. Die Leitungsperson braucht eigene Klarheit: Will ich gleich einer Prozession einen liturgisch durchkomponierten Stationenweg anbieten, einen auf achtsames Spüren ausgerichteten Besinnungsweg oder eine herausfordernde Pilgerwanderung? Geht es um Selbstermächtigung, Selbstwahrnehmung oder Zuspruch?

Durch Alltagsdistanz verändern: Verändern können Menschen sich leichter in einem anderen Umfeld. Entscheidend für intensive Erfahrungen ist es, das Setting deutlich vom Vertrauten zu unterscheiden: Schlafsaal statt Einzelzimmer, Handwäsche statt Waschmaschine, Frühstück auf der Wiese statt am Tisch, Etappenlängen bei denen man nicht sicher ist, ob sie einem gelingen … Auf dem spanischen Jakobsweg buche ich auch mit 20 älteren Erwachsenen keine Herberge. Nur so lernen wir, was es heißt, sich dem Unverfügbaren und der freien Gastfreundschaft anzuvertrauen. Manche verzichten darauf aus Rücksichtnahme – oder aus Angst vor der Verantwortung? Letztlich ist aber gerade das Scheitern oft eine besondere Chance zum Wachstum. Natürlich fühlt man sich erst einmal wohler, wenn man in den Bahnen des Vertrauten bleibt. Damit wird aber viel von der Wirksamkeit des Pilgerns verschenkt. Alltagsdistanz ist *der* Schlüssel zu intensiven und nachhaltigen Pilgererfahrungen.

Wartende Pilger vor der Herberge stellen wegen der Sonnenhitze ihre Rucksäcke in die Schlange - die Herbergen sind früh belegt

Dazu gehört auch Selbstdistanz. Bleiben die Teilnehmenden bei sich selbst, bei dem, was sie immer schon gemacht und wozu sie gerade Lust haben, können sie sich nicht als Andere erfahren. Es ist gut, wenn das Pilgern andere Regeln setzt: Ein Pilger trägt sein Gepäck selber, er nimmt an Andachten teil und trinkt Quellwasser statt Cola. Man kann sich über die einzelnen Regeln streiten – wichtig ist aber, dass das Setting die Pilger auch von sich selbst frei macht, damit sie „sich fremd gehen" können. Hilfreich ist es, durch Symbole wie Pilgerpass und -muschel das Hineinwachsen in diese Rolle zu erleichtern. Dafür braucht es Zeit: In zwei Wochen, in einem Land mit anderer Sprache und Klima, Essen und Kultur sind ungleich größere Alltagsdistanzen und Transzendenzen möglich.

Situation vertiefen: Pilgern spielt von sich aus elementare Aspekte menschlicher Existenz ein. Der Mensch wird thematisiert in seiner Zeitlichkeit und Räumlichkeit, in seiner Begrenztheit, Leiblichkeit, Geschöpflichkeit, Selbstreflexivität, Transzendenzoffenheit, Sozialität und Sinnlichkeit. Die von der Leitung gestalteten Stationen sollten nichts Neues einspielen, sondern vielmehr das sich unterwegs Ereignende sensibel erspüren, aufgreifen und vertiefen. Erfahrung ist ja noch nicht mit dem bloßen Ereignis gegeben, sondern dann, wenn etwas *als* etwas bedeutsam wird

Explizite Religion einbauen: Pilgern ist attraktiv, weil es an der Schnittstelle von expliziter und impliziter Religion steht. Ein mit Zeugnissen der Vorgänger gefüllter Weg erweitert den eigenen Horizont. Gerade wer mit Menschen unterwegs ist, die selbst nicht über ein elaboriertes religiöses Repertoire verfügen, wird dankbar sein, wenn bereits der Weg christliche Deutungsangebote einspielt. Gerade auch ihre Fremdheit kann – sofern gut mit den gegenwärtigen Erfahrungen verwoben – über eine bloße Nabelschau des „ich habe das so gespürt" hinausführen. Der Schatz christlicher Glaubenserfahrungen sollte bewusst eingebaut werden. Tafelbild und Wegkreuz, Kirchenraum und Choral gewinnen eine erstaunliche Plausibilität, wo sie das gegenwärtige Empfinden über sich hinausführen.

Einleiben fördern: Pilgern ist ein eminent körperliches Geschehen. Während der Körper im Alltag meist kaum in Erscheinung tritt, ist er nun zentral. Durch ausgedehntes Gehen sollte die Körperlichkeit gestärkt werden. Der Begriff des Leibes unterscheidet sich von dem des Körpers dadurch, dass der Leib als man selbst erfahren wird (‚Ich gehe') und nicht nur als Instrument der Fortbewegung. Indem der Leib räumlich verfasst ist, ermöglicht er einen unmittelbareren Bezug zur räumlich verfassten Welt. Das Einleiben muss nicht – wie etwa in der Eutonie – künstlich hergestellt werden, sondern ergibt sich beim Gehen von selbst. Darum ist ausgedehntes Gehen und Aufenthalt im Freien hilfreich. Die Einleibung ermöglicht Erfahrungen, in denen nicht mehr das Subjekt intentional steuert, sondern sich dem Geschehen überlässt. So werden intensive Erfahrungen des eigenen Gegebenseins ermöglicht.

Erwachsenenbildnerisch pilgern: Pilgern entspricht den Aufgaben und Interessen evangelischer Erwachsenenbildung. Es ist über den binnenkirchlichen Bereich hinaus anschlussfähig, gerade weil es auf der Schwelle von impliziter und expliziter Religion steht. Es bietet eine attraktive, weil zugleich auch an der Natur orientierte Spiritualität, die sich für breite Kreise gut erschließt. Es nimmt die Teilnehmenden als religiöse Subjekte ernst und stellt ihren Lernprozess ins Zentrum. Die Teilnehmenden können eigenverantwortlich bestimmen, wie weit sie den äußeren Weg zu einer inneren Wandlung werden lassen. Pilgern kommt heutiger Erfahrungsorientierung entgegen und ermöglicht zugleich, Inhalte christlicher Glaubenstradition einzuspielen. Es ist eine attraktive freizeitkompatible Praxis, die nachfragegerecht ist und sich daher auf dem Markt der Bildungsangebote behaupten kann.[1]

[1] Zur Einführung ins Pilgern empfiehlt sich die folgende theologische, historische und phänomenologische Reflexion: Detlef Lienau: Sich fremd gehen. Warum Menschen pilgern, 2009.

PROFESSIONELLE PRAKTIKEN

Den demografischen Wandel sozial gestalten – Ein MOOC für Initiativen im ländlichen Raum

Ein Onlinekurs macht mobil!

Der demografische Wandel verändert unsere Gesellschaft. Die Bevölkerung schrumpft, mit ihr die Infrastruktur. Dies ist vor allem im ländlichen Raum bemerkbar. Auch wenn die Folgen von Kommune zu Kommune unterschiedlich sind, bedarf es in allen Regionen neuer Handlungs- und Planungsstrategien.

Die Vielfalt der Szenarien, Studien und Projektansätze zum ländlichen Raum ist der Allgemeinheit kaum bekannt. Arbeitsgruppen zu Regionalentwicklungsaspekten sind überwiegend in kommunalpolitische Strukturen eingebunden. Die Einbindung und Koordinierung bürgerschaftlichen Engagements ist daher ausbaufähig. Das Ausmaß und die Qualität des bürgerschaftlichen Engagements der Einwohner einer Region zählen zu den entscheidenden Faktoren dafür, ob der demografische Wandel konstruktiv und sozial gestaltet werden kann. Genau hier setzt unser Projekt an.

Zeitplan und Themenschwerpunkte des Onlinekurses

Der Kurs wird vom 24.10. bis 04.12.2016 auf der MOOC-Plattform mooin stattfinden. Eine Auftaktveranstaltung wird gleichzeitig in den Orten Hofgeismar-Hümme, Schwalmstadt-Treysa und Groß-Umstadt (Odw.) am 15.10.2016 angeboten. Die Möglichkeit für ein weiteres, „reales" Treffen wird es beim „Markttreffen" in Marburg und Dreieich-Sprendlingen am 19.11.2016 zum Weiterentwickeln von Ideen, Austauschen und Klären von Fragen geben.

- Woche 1 (24.10.–30.10.16): Unser Dorf mit anderen Augen sehen
- Woche 2 (31.10.–06.11.16): „Teilhabe": Wir gestalten mit!
- Woche 3 (7.11.–13.11.16): Wohnen: Daheim mit anderen am Ort
- Woche 4 (14.11.–20.11.16): Welcome und mehr: Flüchtlinge im Dorf
- Woche 5 (21.11.–27.11.16): Wir organisieren uns: Als Genossenschaft, Verein, gGmbH?
- Woche 6 (28.11.– 04.12.16): Netzwerken: Über Facebook, Twitter & Co.

Zielgruppe: Menschen, die im ländlichen Raum leben oder an den Problemlagen und Themen des ländlichen Raums Interesse haben. Ansprechen möchten wir besonders Menschen aller Generationen, die sich für und in ihrer Region engagieren wollen und dazu ein Netzwerk benötigen.

Bestandteile des Kurses: Jede Woche werden Lernvideos freigeschaltet, in denen Informationen anschaulich aufbereitet sind und Experten zu Wort kommen. Als Zusatzmaterial wird es Texte und Links geben. In Foren gibt es dann die Möglichkeit, gemeinsam Aufgaben zu bearbeiten, sich zu vernetzen und eventuell erste Ideen zu entwickeln.

Der Kurs ist kostenfrei und ohne Prüfung. Für verschiedene Aktivitäten werden jedoch automatisch Online Badges (Auszeichnungen) verliehen, die aber kein Muss sind. Bei Bedarf können wir eine Teilnahmebestätigung ausstellen.

Je nach Intensität der Bearbeitung liegt der Arbeitsaufwand pro Wochenthema bei ca. 1–5 Stunden (es können auch nur einzelne Themen bearbeitet werden).

Der MOOC ist eine Kooperation vom Fachbereich Erwachsenenbildung und Familienbildung im Zentrum Bildung der Evangelischen Kirche in Hessen und Nassau und der Fachstelle Zweite Lebenshälfte im Referat Erwachsenenbildung, EKKW.

Das Projekt wird aus Mitteln des Hessischen Kultusministeriums im Rahmen von Hessencampus 2016 gefördert. Weitere Infos im Blog: www.unser-dorf-mooc.de; Twitter: #dorfmooc.

Gunter Böhmer

Zentrum Bildung der EKHN
Fachbereich
Erwachsenenbildung
und Familienbildung
Erbacherstr. 17,
64287 Darmstadt

gunter.boehmer.zb
@ekhn-net.de

Ein MOOC allgemein ist ein Massive Open Online Course, das heißt ein kostenloser Onlinekurs, der eine große Teilnehmerzahl aufweist. Unterschieden werden xMOOCs (Video mit Prüfung) und cMOOCs (mit Kommunikation, wie in einem Seminar/Workshop)[1]. Der cMOOC basiert auf dem Konnektivismus des Lerntheoretikers George Siemens. Als Lerntheorie, die sich auf das Lernen im digitalen Zeitalter bezieht, sieht sie den Menschen nicht als isoliertes, sondern als vernetztes Individuum. Der Mensch kann jederzeit auf sein Netzwerk, das aus anderen Menschen sowie nicht menschlichen Quellen besteht, zugreifen und damit lernen.

[1] Eine detaillierte Diskussion zu cMOOCs findet sich in Haug, S./Wedekind, J. (2013): „cMOOC – ein alternatives Lehr-/Lernszenarium?" In: Schulmeister, R. (Hrsg.): MOOCs – Massive Open Online Courses, Offene Bildung oder Geschäftsmodell? Münster, S. 161–206 (online unter http://www.waxmann.com/buch2960).

schwer punkt

» Am Problem / vorbei / zur Lösung Lernen in und mit Organisationen

Dr. Jörn Osselmann

Dipl.-Psych., Bonn, Psychologischer Psychotherapeut, Supervisor, Organisationsberater, Weiterbildner

www.osselmann.de

Joachim Stöver

Dipl.Päd., Köln, bis 2012 Päd. Leiter der Ev. Tagungsstätte „Haus Nordhelle", im Ruhestand tätig, u. a. „Protestant And Anglican Network For Lifelong Learning in Europe"

www.eaee.eu

Als um 1990 breite Aufmerksamkeit für Entwicklung und Lernen in Organisationen entstand, erschienen vielfältige Texte in grundlegenden wie auch in nah an der Praxis angesiedelten Arbeiten.[1] Die damals geltenden Grundfragen erachten wir nach wie vor für aktuell.

Es entwickelten sich in dieser Zeit Fortbildungskonzepte, die systemische, konstruktivistische und lösungsorientierte Ansätze für die Arbeit in Weiterbildungsorganisationen bereit stellten.

So boten auch wir als Kooperation zwischen der Ev. Tagungsstätte „Haus Nordhelle" und dem damaligen „Institut für Schule und Weiterbildung in NRW" dazu über fünf Jahre eine Serie von vier zusammenhängenden Fortbildungen an.[2] Unter der Überschrift „Lernen in und mit Organisationen" luden wir Interessenten ein, ihre bisherigen Lern- und Leitungserfahrungen in neuen theoretischen Bezugsrahmen zu reflektieren, ein breites Methodenrepertoire zu erproben und kollegiale Beratung wie auch Super- und Intervision in Anspruch zu nehmen. Die offen angelegte Fortbildungsreihe nutzten dann Teilnehmer/innen aus Weiterbildung, aus Instituten, Beratungsfirmen oder Leitungen im Kinder- und Jugendbereich. Die dreitägigen Seminare mit aufbauenden Themen konnten als Block wie auch als einzelnes Seminar gebucht werden.

„Dieses Qualifizierungsangebot entwickelte sich so ertragreich, dass wir es vom Landesinstitut nach dem ersten Durchgang liebend gern erneut in unseren Angebotskanon aufgenommen haben. Es rundete unser Gesamtangebot halt gut ab. Am Problem vorbei zur Lösung wurde für mich persönlich zum geflügelten Wort. Dies spricht für die nachhaltige Wirkung dieses exzellenten Angebots".[3]

[1] U. a.: Senge, P. M. (1996): Die fünfte Disziplin. Stuttgart (New York 1990); Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.) (1991): Im Netz der Organisation. Soest.

[2] Uns zwei Leiter der Serie verband eine langjährige Zusammenarbeit durch Angebote, die auf Themenzentrierter Interaktion (TZI) und Pädagogischem Rollenspiel basieren. Wesentliche Impulse entstanden etwa durch unsere gemeinsame Teilnahme an einem Fortbildungsgang bei Dr. Gunter Schmidt in Heidelberg zu ‚systemischen und hypnotherapeutischen Konzepten für die Organisationsberatung, Coaching und Persönlichkeitsentwicklung'. Siehe: Milton Erickson Institut Heidelberg (www.meihei.de).

[3] Klaus Rogge Dipl.-Ökonom u. Dipl.-Betriebswirt, Zusatzstudium Erwachsenenbildung, Referatsleiter a.D. mit dem Schwerpunkt Bildungsmanagement und Organisationsentwicklung

Wissenschaftlich begleitet wurden die Seminare durch Klaus I. Rogge, zuständiger Referent im „Institut für Schule und Weiterbildung in NRW“, Soest.[4]

Im Folgenden werden nun die vier Schwerpunkte näher dargestellt. Basis dazu sind damalige Ausschreibungen und vor allem die zu jedem Seminar von J. Osselmann vorgelegten Reader, die Grundlagentexte, Arbeitsblätter und eigene Beiträge enthielten.

Den Abschluss bildet ein kurzer Rückblick aus der Sicht von heute auf die damals genutzten Konzepte.

I. Am Problem / vorbei / zur Lösung

Die Überschrift „Am Problem / vorbei / zur Lösung“ thematisierte als Motto, Programm und als provokant programmatische Aussage die wesentliche Zielrichtung der Reihe. Es ging um die Aufforderung, sich nicht in Problemvertiefungen zu verlieren, sondern Problemerörterungen einmal zu umgehen, um mit dem „Sprung in den Lösungsraum“ das Problem am Ende vorbei und gelöst sein zu lassen.

Dieser andere Zugang zur Problemlösung bezog sich auf systemisch-konstruktivistisch-lösungsorientierte Ansätze und Verfahren. In der Seminargestaltung wurden diese mit den Grundannahmen der TZI, des Pädagogischen Rollenspiels und anderer kreativer Arbeitsweisen verbunden.

Die Überschrift löste sofort vielerlei An- und Nachfrage aus, nicht zuletzt: Ist damit zu „positivem Denken“ für Organisationen eingeladen? Geht es um schöne Tapete statt die Durcharbeitung von problematischen Situationen in der Weiterbildung?

Systemisches Arbeiten verstehen wir als:

- die Berücksichtigung der Interaktionen und Wechselwirkungen im Kontext der am Problem beteiligten Menschen und Institutionen;
- im speziellen Fall von Beratung die Berücksichtigung der Einflüsse des Beratungssystems und damit auch der Wechselwirkungen zwischen Beratenen und Beratern;
- die Berücksichtigung des zeitlichen Kontextes in der Thematisierung der vermuteten Auswirkung einer Lösung.

Konstruktivistisch ist der Ansatz insofern, als er die Beschreibung eines Problems als Konstruktion, als Herstellung einer Wirklichkeit auffasst, die zwar momentan für den Beschreibenden subjektiv gültig ist, darüber hinaus jedoch keinen Anspruch auf Wahrheit erheben und somit anderen lösungsförderlichen Konstruktionen von Wirklichkeit Platz machen kann.

Lösungsorientierung bedeutet dabei für unseren Ansatz, die Aufmerksamkeit von Beratenen und Beratern gezielt von der Darstellung des Problems auf die Vorstellung von Lösung zu fokussieren.

Schnell wurde deutlich, dass konstruktivistische Grundannahmen, Ergebnisse der Hirnforschung und die Idee der Zirkularität im systemischen Denken nicht zur Verschönerung oder Verharmlosung gedacht sind.

Unser Ansatz brach mit der gängigen Vorstellung, dass Lösungen, etwa im Zusammenhang kollegialer Beratung eines Teams, aus dem Problem zu entwickeln seien. Oft, so lehrt manche Erfahrung, kommt dabei eine Bindung an das Problem statt einer Lösung heraus. Lösungswege, die aus solch einer „Problemtrance“ entworfen werden, bleiben dann meist im Problem gefangen, während die Lösung jenseits davon liegt. Wir gingen von der Idee aus, dass jedes (nichtmechanische) Problem zwangsläufig in der festgefahrenen Sprache dessen „konstruiert“ wird, der eine Situation als schwierig, als ungelöst und damit eben problematisch erlebt. Diese meist in sich geschlossene, in vielen Wiederholungen und Denkschleifen „erprobte“ Problemerzählung kann als geschlossenes System verstanden werden, das tranceartige Effekte und Affekte erzeugt, das autosuggestiv und nicht selten auch suggestiv auf Berater wirkt. So entsteht ein Zustand gedanklicher Kreisbewegungen und negativer Gefühle, der als Problemtrance bezeichnet wird.

Ein Problem – so unsere grundlegende Annahme – ist nicht einfach nur ein Problem, sondern selbst schon ein Lösungsversuch, in dem viel anerkennenswerte Kompetenz verborgen ist – wenn auch meist eine Lösung mit hohem persönlichen Preis.[5]

In der Fortbildung folgten auf theoretische Inputs Übungen anhand von konkreten „Problemen“ der Teilnehmenden. Dabei entstanden Fragen wie die Folgenden: Gibt es so etwas wie die objektive Wirklichkeit einer Weiterbildungseinrichtung, wie sie in Leitbildern gefasst, von Leitungen vertreten wird? Was geschieht, wenn man die oft sehr unterschiedlichen Realitätskonstruktionen der Beteiligten befragt und veröffentlicht, welche Perspektiven entstehen dann?

[4] Das Landesinstitut für Schule und Weiterbildung bot zu dieser Zeit mehrere Fortbildungsreihen für Führungskräfte, Projekt- und Organisationsentwickler an, wie ‚ARIADNE‘, ‚WEB – wechselseitige Entwicklungsberatung‘ oder die ‚flying workshops‘.

[5] Osselmann, J.: Reader zum Seminar, unveröffentlicht.

Ein typisches Beispiel war die Erzählung über den sogenannten „schwierigen“ Kollegen. Der Wechsel von einer individualisierenden, persönlichkeitserklärenden, hin zu einer systemischen Betrachtung solcher Situationen stand hier im Vordergrund. So wurden Gesprächsverläufe rekonstruiert, um zirkuläre kommunikative Verbindungen deutlich werden zu lassen, die dann neue Sichtweisen und Lösungsideen ermöglichen.

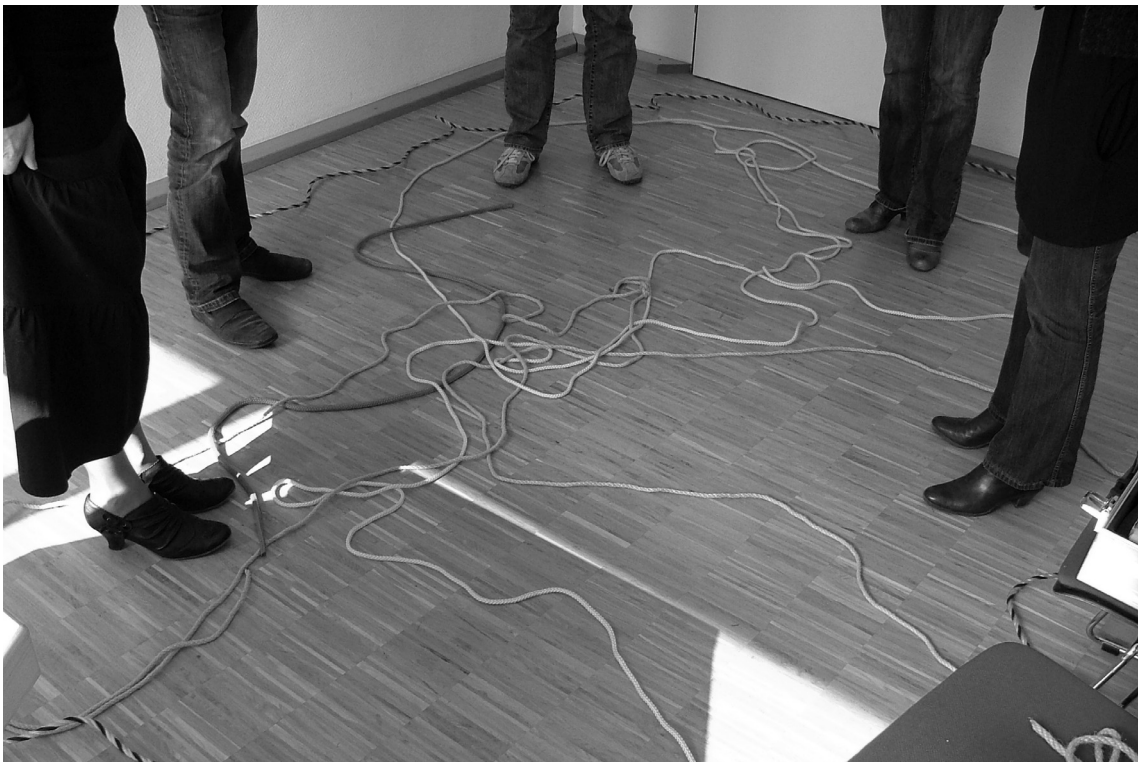
Ziel dieses Kursabschnittes war es vor allem, die Beachtung des Kontextes von Handlungen zu erlernen. Und speziell ging es darum, die Interaktionsbeiträge verschiedener Personen in ihren Verbindungen zu erkennen und in ihren Auswirkungen zu verstehen. Damit war auch ein Thema gesetzt – Auswirkungen –, das im weiteren Kursverlauf besondere Bedeutung erhielt.

II. Werkzeuge, die lösen helfen

Die im ersten Kursabschnitt angeregte Forderung in Teams und Organisationen von der Lösung her zu denken und zu arbeiten, stellt die Frage, wie das zu erreichen sei und was mit den so gewonnenen Ergebnissen entwickelt werden kann. Dazu wurden Methoden aus systemischen und hypnotherapeutischen Zusammenhängen in Anlehnung an die Arbeiten Milton Ericksons vorgestellt und mit realen Fragen aus den beruflichen Kontexten verbunden. Schwerpunkte waren Übungen zur Konstruktion von Wirklichkeit, zirkuläre und lösungsorientierte Fragen und deren theoretischer Hintergrund sowie Darstellungsmöglichkeiten, die Organisationen und deren Entwicklung sichtbar machen. Die Nutzung von Bildersprache und Metaphern – statt nüchternen Organigramme – zum Verständnis von Abläufen in Weiterbildungseinrichtungen verblüffte in ihrer Erkenntnistiefe die Beteiligten.

Intensiv erprobt wurden Aufgabenstellungen, die sich mit „Verfestigung und Lösung“ von problematischen Situationen auseinandersetzten, etwa mit dem Beispiel unter der Überschrift: „Kollege XY ist immer so aggressiv“. Im Rollenspiel wurde deutlich, wie Entkontextualisierung eines individuellen Verhaltens geschieht, wie Individualisierung, Zeitlosigkeit mit dem Satz: „er ist immer so“ Ausnahmen vom störenden Verhalten unsichtbar macht und in Ausweglosigkeiten führt. Demgegenüber stellen wir Übungen zur Rekontextualisierung mit dem Ziel, unterschiedliche Verantwortlichkeiten, Erklärungen und Lösungswege etwa in kollegialen Konflikten zu finden. Auch dabei wurde ein breites Methodenspektrum vorgestellt und erprobt. Konkretisierung, Fokussierung, die Suche nach Ausnahmen und Unterschieden oder die Zirkularität von Teaminteraktionen wurden in Plenum und Kleingruppen erprobt. Das Ziel war es, Handlungsmöglichkeiten zu erweitern, Entscheidungen zu ermöglichen und sie mit deren möglichen Auswirkungen im System einer Einrichtung zu reflektieren.

Eine besondere Aufmerksamkeit bekam in diesem Abschnitt Aufbau, Einsatz und Auswertung der sogenannten, von Steve de Shazer entwickelten Wunderfrage. Mit dieser Frage wird in systematischer Weise im Beratungsgespräch eine gedachte, vorgestellte Lösungsmöglichkeit einer problematischen Situation ausformuliert, ohne deren Um-



Gruppenaufstellung in der systemischen Beratung

setzungsmöglichkeiten zunächst in den Blick zu nehmen. Es gilt dieses Lösungsbild in allen Dimensionen, intellektuell, emotional und sinnlich so plastisch wie möglich zu entwickeln, damit es seine volle Wirksamkeit entfalten kann. Erst dann, in einem weiteren Arbeitsschritt, werden Umsetzungsmöglichkeiten geprüft, etwa in der reizvollen Aufgabe, den Umsetzungsfahrplan einmal von hinten zu konstruieren, beginnend mit der Frage, was der letzte Schritt vor Erreichung des Zielzustandes war. Und auch dann ist die Lösungsarbeit nicht beendet. Ihr schließt sich eine genaue Überprüfung der hypothetischen Auswirkungen erdachter Lösungsschritte an, in der noch einmal pro und contra abgewogen werden, um Handlungsentscheidungen treffen zu können.

„Zu Zeiten, als das Wünschen noch geholfen hat … Die Wunderfrage war für mich in manchen Situationen der Schlüssel zum Erfolg. Raus aus der Problemtrance – hin zu visualisierten Idealzuständen! Weg von der kognitiven Analyse, stattdessen konkrete Wahrnehmungen der Wunschwelt formulieren. Dann entwickelte sich die Lösungsstrategie oft genug in kleinen, aber wirksamen Schritten. Seit 17 Jahren arbeite ich mit Methoden der systemischen Theorie und vertraue in Gesprächssituationen auf das Konkretisieren und Fokussieren“.[6]

Zweierlei wurde so deutlich, es geht bei der Nutzung lösungsorientierter Methoden nicht um positives Denken zur Verschönerung unerträglicher beruflicher Realitäten. Es geht um systematische Auseinandersetzung mit beruflichen Fragestellungen, die Entwicklung von Handlungsalternativen und deren verantwortete Einbringung in organisationale Zusammenhänge. Die Nutzung der Wunderfrage und die hier nicht näher beschriebene Verschlimmerungsfrage sind eng mit einer Beratungsethik verbunden, die davon ausgeht, dass Einzelne, Teams oder Gruppenmitglieder autonom ihre Ziele bestimmen und entwickeln. Sie sind und bleiben die Experten, die Beratung zur Entwicklung nutzen. Damit ist eine Beratungsform gemeint, die weder weiß, was genau das Problem ist, noch was die Lösung sein müsste, die methodische Vielfalt zur Verfügung stellt und sich selbst im Beratungsprozess mit in den Blick nimmt. Und in Anlehnung an Ruth Cohn formuliert: „Werkzeuge, die lösen helfen“ sind weder „absolute Größen“, noch abzuarbeitende Ablaufpläne. Sie entfalten Wirksamkeit erst im Kontext leitender Beratungsethik, gelebter Beratungsinteraktion und deren Reflexion.

III. Das Doppelleben der Organisation Bilder – Geschichten – nüchterne Strukturen

Es gehört zum Alltagswissen, dass eine Organisation nicht allein aus ihren Zielsetzungen, Strukturen, Leitbildern oder Finanzplänen erfasst werden kann. Organisationen leben mit Bildern und Geschichten, die die Beteiligten teilen und sich mitteilen. Vielerlei Mythen gehören zu Organisationen. Diesen eher unsichtbaren Teil des organisatorischen Eisbergs nahm der dritte Abschnitt der Fortbildungsserie in den Blick.

Rein äußerlich war dieser Kursteil schnell zu erkennen, aus dem Seminarraum wurde Werkraum. Flip Chart, Papier und Stuhlkreise verschiedenster Formen, die bisher das Erscheinungsbild bestimmten, erfuhren nun mit Ton, Farben, den Gebrüdern Grimm, Steinen und anderen Materialien bunte Ausdrucksformen.

„Ein bisschen Chaos tut gut, damit der Sorglose aus seiner Unachtsamkeit erwacht“, so ein Zitat des ägyptischen Erzählers Nagib Mahfus. Seiner Wertschätzung des Chaos folgend, ging es nun darum, mit dem Blick unter Oberflächen geschriebene und ungeschriebene „Texte“ der jeweiligen Organisation sichtbar und soweit möglich auch lesbar zu machen. Dazu dienten auf dem Hintergrund der bisher erprobten, systemischen und lösungsorientierten Verfahren verschiedene Methoden kreativer Organisationsentwicklungsarbeit. Metaphern, Märchentexte, der Einsatz von Bildern und plastischen Materialien gehörten ebenso dazu wie längere Sequenzen im Pädagogischen Rollenspiel sowie Systemaufstellungen.

Wenn an einer Tischkante das oben aufliegende Leitbild mit einem zunächst wortlosen, langen, unter die Tischkante weisenden Tongebilde zueinander in Beziehung modelliert und gesetzt wurde, dann entstanden daraus tiefer gehende Betrachtungen einer Einrichtung, vor allem die Frage, wie proklamierte und gelebte Alltagsrealitäten zueinander passen oder in Widerspruch stehen.

Dieser Kursteil fokussierte die Aufmerksamkeit der Teilnehmenden auf die Beziehungsformen zwischen nüchtern beschriebenen Strukturen und wirksamen organisationsleitenden Mythen, wie sie sich in Metaphern, Bildern und Geschichten ausdrücken.[7]

Eine wichtige Lernerfahrung wurde so ermöglicht, die Erkenntnis, wie multiple Perspektiven organisationales Handeln sowohl bewusst als auch unwillkürlich mitbestimmen.

IV. Aus dem Fall heraus

Schon in den vorhergehenden Kursabschnitten wurden vorhandene Fragestellungen, Situationen und Planungen aus den tatsächlichen beruflichen Feldern der Teilnehmenden thematisiert. Mit dem

[6] Mechthild Tillmann, Direktorin der Volkshochschule Rhein-Sieg

[7] „Ähnlich wie auch in anderen sozialwissenschaftlichen Problemfeldern geht es dabei auch beim Konzept der Organisationskultur um den Übergang von normativen zu interpretativen Zugangsweisen. Verstehende (hermeneutische) Verfahren fragen nicht mehr danach, was Sache ist, sondern danach, was in einem sozialen Kontext für die jeweils Beteiligten Sinn macht“. (Osselmann, J.: Reader zum Seminar, unveröffentlicht)

„Am Problem vorbei zur Lösung", dieser Satz hat mich inspiriert und bis heute neugierig gemacht auf die Begegnung mit Menschen und Gruppen in unterschiedlichen Bezügen. In „Haus Nordhelle" konnte ich meine eigene Haltung und Erfahrung reflektieren, im Dialog Techniken und Lösungsansätze erlernen, sie ausprobieren und verinnerlichen. Besonders bereichernd war die Erfahrung in der Gruppe mit Menschen aus unterschiedlichen Berufsfeldern. Zu hinterfragen, was eigentlich hinter den Problemen steckt, ist für mich eine Frage der Wertschätzung und Haltung geworden. Das hat mich auch im meinem privaten Leben gestärkt und mir eine enorme Lebensqualität geschenkt".[8]

letzten Kursabschnitt boten wir noch einmal gezielt die Möglichkeit zu kollegialer Beratung an.

Teamkonflikte, die Verschärfung des finanziellen Drucks oder mangelndes Interesse an ausgeschriebenen Angeboten gehörten zu den Inhalten dieser Fallarbeit. Besondere Aufmerksamkeit legten wir auf die intensive Klärung des Auftragskontextes, in welchem die Themen jeweils eingebettet waren. Es ging darum, Aufträge im Alltag der Teilnehmenden ebenso wie ihre Aufträge an uns oder die jeweilige Arbeitsgruppe zu klären und in einen Prozess des Aushandelns zu führen. In unserem Verständnis ist dies oft der entscheidende Schritt zur Verhinderung oder Förderung von Lösung. Es galt unterscheiden zu lernen zwischen berechtigtem Wunsch nach Klage oder Gehörtwerden und der tatsächlichen Bereitschaft nach Veränderung mit entsprechend zu tragenden Auswirkungen. Es galt Zusammenhänge zu rekonstruieren, bisher übersehene oder nicht genutzte Ressourcen zu entdecken und die zunächst oft nicht bewussten Vermutungen über Auswirkungen angedachter Lösungen in den Blick zu nehmen.

Wie in der gesamten Seminarreihe, so wurde auch hier zunehmend mit selbstgeleiteten Kleingruppen gearbeitet. Als Problem beschriebene Fallsituationen wurden mit Lösungsbildern konfrontiert, neue Handlungsoptionen angedacht und der Überprüfung auf Auswirkungen unterzogen. Der Beratungsprozess hatte dabei nicht das Ziel, das Problem naiv durch eine Lösung zu ersetzen. Es ging uns vielmehr um die Förderung einer inneren und äußeren Bewegung zwischen Problem und Lösung, um im Bewusstsein der reflektierten möglichen Konsequenzen eine Entscheidung zum Handeln zu entwickeln.

Fazit

Als wir in „Haus Nordhelle" nach fünf Jahren die erfolgreiche Seminarserie beendeten, waren vielfältige Veränderungen in den Kontexten der Beteiligten geschehen. Gewohnte wie bewährte Organisationsformen und Institutionen gerieten in dieser Zeit unter heftigen Veränderungsdruck, oft mit dem alleinig vorgetragenen Finanzargument.

Systemisches Arbeiten, nicht nur in der von uns vertretenen Form, wurde immer breiter und stärker Teil von Leitungs- und Beratungskompetenz. Im Tagungshaus entstanden dazu neue Projekte, etwa für psychosoziale Fachkräfte in Einrichtungen der Jugendbildung oder in Beratungsstellen.

Sicherlich können Fortbildungen die Schließung von gewohnten Arbeitsbereichen oder die strenge Budgetierung von bewährten und experimentellen Arbeitsformen nicht außer Kraft setzen. Was aber heute wie damals möglich ist, ist die kritische Reflexion sogenannter als unverrückbar geltender Wirklichkeiten. Sie bleibt eine permanente professionelle Aufgabe. Das Netz der Organisation, das wesentlich aus kommunikativen Abläufen, nicht einfach veränderbaren Rahmenbedingungen und dem Erfolg seiner Angebote besteht, braucht kritische Kompetenz seiner Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. Eine Kompetenz, die dazu verhilft, sich auf die Spannung zwischen ‚veränderbar und jetzt-nicht-veränderbar' einzulassen, um daraus Verstehen und Handlungsfähigkeit für sich selbst und den jeweiligen Kontext zu bewahren. Unsere Fortbildungsreihe wollte und hat dazu beigetragen.

[8] Heidrun Brucke, 53 Jahre, Leiterin einer Kindertageseinrichtung, Prädikantin, Vorsitzende in einem Presbyterium, Mitglied in KSV und Landessynode

Kollegialer Wissensaustausch am Fall – Ein Ansatz zur Kommunikation und Entwicklung professionsrelevanten Wissens

Dipl.-Päd.
Sabine Schöb

Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Eberhard Karls Universität Tübingen

Institut für Erziehungswissenschaft

sabine.schoeb@uni-tuebingen.de

Prof. Dr.
Josef Schrader

Wissenschaftlicher Direktor

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung
Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V.

Schrader@die-bonn.de

I. Ausgangslage und Fragestellung

Die aktuelle wissenschaftliche und bildungspolitische Debatte favorisiert das Programm einer evidenzbasierten Bildungsreform, das heißt, Handlungen und Entscheidungen in Politik und Praxis sollen sich am Stand der empirischen Forschung orientieren. Übersehen wird dabei aber, dass pädagogische Praktiker, wenn sie Hilfen für alltägliche Handlungsanforderungen suchen, sich eher am Wissen der Kolleginnen und Kollegen oder an Ratgeberliteratur als an der Wissenschaft orientieren. Aus einer professionstheoretischen Perspektive ist das Erfahrungswissen der Praxis, wie es etwa im kollegialen Wissensaustausch zirkuliert, eine unverzichtbare Voraussetzung, um situationsadäquat handeln zu können. In dieser Perspektive ist Professionalität im Handeln an eine situationsadäquate Integration von wissenschaftlichem Wissen und Erfahrungswissen gebunden.[1] Überträgt man diese Überlegungen auf die Gestaltung von Lehr-Lernprozessen in der Weiterbildung, so ergibt sich für Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner die Besonderheit, dass für ihre Tätigkeit kaum gesicherte Wissensbestände und Standards existieren. Auch fehlt es noch an Befunden über notwendige und hilfreiche Wissensgrundlagen beziehungsweise an Einsichten in exemplarisches Lehrhandeln sowie an einem fach- und trägerübergreifenden Austausch über die Arbeitsbedingungen und Erfahrungen.[2] Um die Professionalität in diesem Bereich gleichwohl zu fördern, ist es erforderlich, Formen des kollegialen Wissensaustausches zu ermöglichen, die auch eine Auseinandersetzung mit wissenschaftlichem Fachwissen unterstützen. Die Arbeit mit alltäglichen, didaktisch aufbereiteten Fällen, die die reale Praxis darstellen, bietet dazu viel versprechende Möglichkeiten. Die Fallarbeit umfasst Ansatzmöglichkeiten, über Praxis, darin bestehende Bedingungen und Anforderungen sowie Vorgehensweisen in Austausch zu kommen und handlungsleitendes Wissen zu generieren.

Der folgende Beitrag präsentiert empirische Befunde, die aufzeigen, wie in kollegialen Falldiskussionen Erfahrungs- und Wissenschaftswissen zur Anwendung kommen und wie Wissensaustausch sich konkret vollziehen kann.

Definiert man Wissen als „die Gesamtheit der Kenntnisse und Fähigkeiten, die Individuen zur Lösung von Problemen einsetzen“[3], umfasst dies sowohl geprüfte und belegbare Erkenntnisse, die Ergebnisse der Reflexion über Sachverhalte, Zusammenhänge und Gründe sind (wissenschaftliches Wissen), als auch subjektive Erfahrungen, praktische Alltagsregeln und Handlungsweisen (Alltagswissen). Wissen lässt sich weiter in deklarative Anteile, die sich auf Inhalte, Fakten und Prinzipien beziehen (*knowing that*), und prozedurale Fertigkeiten und Verfahren, die sich im Handeln zeigen, aber häufig nicht verbalisiert werden können (*knowing how*), unterscheiden.[4] Um individuelles Wissen in kollektives Wissen einer Gruppe zu überführen, bedarf es der Kommunikation und der Verknüpfung von Wissen.[5] Wissenskommunikation lässt sich in diesem Sinne als wechselseitiger Erwerb neuen Wissens sowie Angleichung von Wissenselementen und -strukturen interpretieren. Es kommt dabei in der Regel zur Reflexion vorhandener Ansichten und zur Revision mentaler Modelle.[6] Wissenskommunikation bezeichnet dann jene Kommunikationsakte, in denen Wissen bewusst modelliert und (ko-)konstruiert wird. Diese Art der Kommunikation ist konstitutiv für Lern- beziehungsweise Gruppenarbeitsprozesse.

Wie Prozesse der Wissenskommunikation sich gestalten und strukturell gezielt zu fördern sind, steht im Zentrum des Forschungsinteresses der kognitiven Psychologie. Die hier vorliegenden Studien

[1] Vgl. zum Beispiel: Kade, S. (1990): Handlungshermeneutik. Einführung in die Fallarbeit. Bad Heilbrunn/Obb.; oder: Nittel, D. (2000): Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung. Bielefeld.

[2] Vgl.: Schrader, J. (2010): Mediengestützte Fallarbeit. Grundlagen und Zielsetzungen eines Forschungs- und Entwicklungsprojekts zur Kompetenzentwicklung von Lehrenden in der Erwachsenenbildung. In: Schrader, J./Hohmann, R./Hartz, S. (Hrsg.): Mediengestützte Fallarbeit. Konzepte, Erfahrungen und Befunde zur Kompetenzentwicklung von Erwachsenenbildnern. Bielefeld, S. 71–124; oder vgl.: Schöb, S./Sahlender, M./Brandt, P./Fischer, M./Wintermann, O. (2015): Information und Vernetzung – Bedarfe und Erwartungen von Lehrkräften an online-gestützte Fortbildungsangebote. www.die-bonn.de/doks/2015-erwachsenenbildner-01.pdf

[3] Probst, G./Raub, S./Romhardt, K. (1999): Wissen managen. 3. Aufl. Frankfurt/Main, S. 46.

[4] Vgl.: Hasler Roumois, U. (2007): Studienbuch Wissensmanagement. Zürich; und vgl. auch: Wiater, W. (2007): Wissensmanagement.

belegen, dass elaborierte Lernprozesse in kommunikativen ‚Peer-to-Peer-Szenarien' ebenso zu befördern sind[7] wie in ‚Design-Aufgaben', wo eine Zerlegung komplexer Probleme, eine Entwicklung von Fragestellungen, eine Informationssuche sowie deren Prüfung und Begründung erforderlich sind.[8]

Dokumentierte Kurssituationen stellen authentische Gegenstände zu Weiterbildungen dar, die es in der Praxis ermöglichen, sich ein Bild vom tatsächlichen Lehr-Lerngeschehen zu machen und durch die Auseinandersetzung mit den konkreten Fällen neue Problemlösungsansätze zu entwickeln. Zunächst einmal geht es darum, das im Können sichtbare, aber ohne Unterstützung nur schwer zur Sprache zu bringende Wissen in der Beratungsgruppe zu rekonstruieren.[9] Indem die Fälle in der Gruppe bearbeitet werden, ist es möglich, das während des Lehr-Lernprozesses implizit bleibende Wissen in den gemeinsamen Handlungskontext einzubetten, adäquat zu benennen und sozial zu (re-)konstruieren. Anhand von Aufzeichnungen werden dann individuelle Erfahrungen ausgetauscht, Vorgehensweisen erklärt, Sichtweisen differenziert und so sukzessive neue handlungsleitende Denkmuster aufgebaut.[10]

Die videobasierte Unterrichtsforschung bietet inzwischen zahlreiche Belege dafür, dass bei einer fallbasierten Weiterbildung Videofälle gegenüber mündlichen und textbasierten Falldarstellungen in vielerlei Hinsicht wirkungsvoller sind. Videoaufzeichnungen konservieren viel besser die natürliche Komplexität der Praxis und erlauben eine Betrachtung ohne Handlungsdruck, mit der Möglichkeit einer Wiederholung von bestimmten Sequenzen. In digitale Lernumgebungen integriert, können videographierte Fälle auch um Aufgabenstellungen und Arbeitshilfen angereichert werden, was einen elaborierten kollegialen Wissensaustausch fördert.[11] Die empirische Studie, die nun im Folgenden vorgestellt wird, widmete sich der Frage, unter welchen Bedingungen und in welcher Hinsicht anhand von videographischem Material auf der Praxisebene tatsächlich ein Wissensaustausch gelingen kann.

II. Neue empirische Erkenntnisse

Als Untersuchungsmaterial der Studie dienten auf Video dokumentierte Kleingruppen, die sich über Fallvideos aus ‚Train-the-Trainer-Kursen' für Lehrende in der Erwachsenen-/Weiterbildung austauschen. Die drei Kleingruppen der Stichprobe setzen sich jeweils aus unterschiedlichen Handlungskontexten der öffentlichen, auch der kirchlichen Erwachsenenbildung zusammen und diskutierten über Fälle aus beruflichen Qualifizierungs- und Persönlichkeitsbildungskursen (N=12). Die Gesamtgruppe wies ein Durchschnittsalter von 41,7 Jahren auf, die Beschäftigungsdauer in der Erwachsenenbildung betrug 10,5 Jahre (63% in hauptamtlicher Tätigkeit, wobei es sich um 70% Frauen und 30% Männer handelte).

Die für das Handlungsfeld der Erwachsenen-/Weiterbildung exemplarischen Videofälle wurden für die Kleingruppenberatungen in eine computerunterstützte Lernumgebung integriert. Dadurch wurde eine interaktive Bearbeitung unter multiplen Gesichtspunkten (beispielsweise Kommentare der videographierten Akteure) sowie eine Anreicherung der Deutungen durch Theoriehinweise (etwa Auszüge von thematisch anschlussfähigen Didaktikkonzepten) möglich (vgl. Abbildung 1). Die einstündige Arbeitsphase wurde durch eine Instruktion angeleitet, welche den Fallaustausch anhand leitender Fragen strukturieren sollte und von allen Gruppen einheitlich umgesetzt wurde.[12]

Für die Auswertungen wurde das videographierte Interaktionsverhalten der Gruppenmitglieder in Form von sechs zweiminütigen Zeitstichproben betrachtet. Die in diesem Zeitfenster zu beobachtende Wissenskommunikation wurde anhand eines eigens entwickelten Codierschemas inhaltsanalytisch analysiert. Zuerst wurden die Redebeiträge der Gruppe nach Inhalt (Kategorien: Fallbeschreibung, Perspektivenübernahme, Wissensverwendung) und Wissensform (Kategorien: Alltagswissen und wissenschaftliches Wissen, deklaratives und prozedurales Wissen) gebündelt und dann in einem zweiten Schritt insgesamt quantifiziert. Ergänzend herangezogen wurde noch ein Fragebogen, womit die Gruppenmitglieder ihre Falldiskussionen und den Lernerfolg selbst eingeschätzt hatten.

In allen Kleingruppen handelte es sich zu 75% um einen Austausch über die konkreten Fallsituationen und 25% der Wortbeiträge entfielen auf organisationale Absprachen und den sonstigen, nicht gegenstandsbezogenen Austausch. Der fallbasierte Austausch wiederum beschrieb zu ca. 70% das *sichtbare Fallgeschehen*, wobei die Fallbeschreibungen zu 20% aus Sicht der gefilmten Akteure (die in den Fällen sichtbaren Lehrenden oder Lernenden) formuliert wurden. Dabei nahmen die Kleingruppenmitglieder etwas häufiger die Position der Teilnehmenden (ca. 50%) als die der Lehrenden (ca. 45%) ein. In Bezug auf die eingenommenen Teilnehmerperspektiven zeigte sich dabei deutlich eine Differenzierung unterschiedlicher Sichtweisen, so wurden nicht nur unterschiedliche Teilnehmende in den Blick genommen, sondern deren Heterogenität sowie ein möglicher Umgang damit durch die Lehrenden häufig zu einem zentralen Gesprächsaufhänger gemacht und Erfahrungswerte aus der eigenen Praxis dazu untereinander ausgetauscht.

In rund 35% der Aussagen zum Fallgeschehen wurde explizit auf Erfahrungs- oder Wissenschaftswissen Bezug genommen. Mehrheitlich nutzte man wissenschaftliches Wissen (zu 65%) und griff insbesondere lehr-lerntheoretische Ansätze und didaktisch-methodische Konzepte auf. Nur ca. ein Viertel der fallbezogenen Aussagen stützte sich auf Erfahrungswerte und Handlungs-

Eine Einführung für Pädagogen. Wiesbaden.

[5] Vgl.: Probst, G./Raub, S./Romhardt, K. (1999): Wissen managen. 3. Aufl. Frankfurt/Main.

[6] Vgl.: Gaßner, K./Schröder, O. (2003): Wissensmodellierung und Wissenskommunikation in Lernszenarien. In: Künstliche Intelligenz, H. 1, S. 5–10.

[7] VanLehn, K./Jones, R. M./Chi, M. T. H. (1992): A model of the self-explanation effect. In: The Journal of the Learning Sciences, 2, H. 1, S. 1–59.

[8] Vgl.: Reimann, P./Zumbach, J. (2001): Design, Diskurs und Reflexion als zentrale Elemente virtueller Seminare. In: Hesse, F./Friedrich, F. (Hrsg.): Partizipation und Interaktion im virtuellen Seminar. München, S. 135–163.

[9] Vgl.: Merseth, K. K. (1999): Foreword: A Rationale for Case-Based Pedagogy in Teacher Education. In: Lundeberg, M. A./Levin, B. B./Harrington, H. L. (Hrsg.): Who learns what from cases and how? The research base for teaching and learning with cases. Mahwah, NJ, S. IX–XVI; vgl. auch: Goeze, A./Hetfleisch, P./Schrader, J. (2013): Wirkungen des Lernens mit Videofällen bei Lehrkräften: Welche Rolle spielen instruktionale Unterstützung, Personen- und Prozessmerkmale? In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 16, H. 3, S. 79–113.

[10] Vgl.: Gräsel, C./Mandl, H. (1993): Förderung des Erwerbs diagnostischer Strategien in fallbasierten Lernumgebungen. In: Unterrichtswissenschaft 21, H. 4, S. 355–370; vgl. auch: Nittel, D. (1997): Die Interpretationswerkstatt. Über die Einsatzmöglichkeiten qualitativer Verfahren der Sozialforschung in der Fortbildung von Erwachsenenbildner/-innen. In: Der Pädagogische Blick 5, H. 3, S. 141–150; oder vgl.: Müller, K. R. (1998): Erfahrung und Reflexion: „Fallarbeit" als Erwachsenenbildungskonzept. In: Grundlagen der Weiterbildung 9, H. 6, S. 273–277.

Computergestützte Falldiskussion in der klein Gruppe

routinen. Das so oder so rekapitulierte Wissen wurde aber überwiegend nicht prozedural auf den Fall angewendet, die beobachteten Szenen wurden also nicht mit Hilfe rekapitulierten Wissens gedeutet, sondern vor allem theoretische Erkenntnis wurde deklarativ aus der Erinnerung wiedergegeben (65%). Es ist auffällig, dass nur in ca. 20% der Beiträge rekapituliertes Wissen mit Professionalitätsanspruch herangezogen wurde, um die im Video gezeigten Vorgehensweisen zu beschreiben und zu relativieren. Lediglich in ca. 15% der Beiträge wurden generelle Vorgehensprinzipien ausgetauscht und ihre fall- beziehungsweise situationsübergreifende Gültigkeit diskutiert.

Betrachtet man die Falldiskussion vor dem Hintergrund der Handlungskontexte der Lehrenden, so sind sowohl die Unterschiede in der Wissensverwendung als auch der Perspektivenübernahme bemerkenswert:

- Bei Lehrenden in der beruflichen Qualifizierung an Volkshochschulen waren die Anteile der Wissensverwendung prozentual höher als bei den Vertreterinnen und Vertretern der Persönlichkeitsbildung im Feld kirchlicher Erwachsenenbildung (41% versus 29%).
- Die Lehrenden im Bereich der Persönlichkeitsbildung nahmen das Lehr-Lerngeschehen zu 58% aus Sicht der Teilnehmenden wahr, während die Lehrenden in der beruflichen Qualifizierung stärker aus Sicht der Durchführenden der Kurse argumentierten (43% Teilnehmerperspektiven und 48% Kursleiterperspektiven).
- Der Umgang mit Heterogenität sowie ein Austausch von Erfahrungswissen dazu waren hingegen für alle Lehrenden gleichermaßen bedeutsam.
- Das von den Volkshochschullehrenden eingebrachte Wissen war fast durchgängig wissenschaftliches Wissen und wurde in den Diskussionen überwiegend deklarativ verwendet sowie kaum mit der Fallbeschreibung verknüpft.
- In den Kleingruppen, die sich über Fälle zum Thema Persönlichkeitsbildung austauschten, wurde schneller ein direkter Bezug zum jeweiligen Fallbeispiel hergestellt, dabei aber stärker mit subjektiven Erfahrungswerten und weniger mit didaktischen Konzepten argumentiert.
- In den Diskussionen zu Kursen der Persönlichkeitsbildung rekurrierte man in der Argumentation stärker auf generelle, einzelfallübergreifende Vorgehensprinzipien mit dem Anspruch, im Handlungsfeld grundsätzlich Anwendung finden zu können (20% versus 10% angesichts von Kursen zur beruflichen Qualifizierung). Hier war im Bereich der beruflichen Qualifizierung vielmehr ein Abwägen fallnaher (fach-)didaktischer Entscheidungen von Interesse für die Kleingruppenmitglieder. Diese taten sich jedoch schwer, Ge-

[11] Vgl.: Brophy, J. (Hrsg.) (2004): Using Video in Teacher Education. Oxford; Sherin, M. G. (2004): New perspectives on the role video in teacher education. In: Brophy, J. (Hrsg.): Using Video in Teacher Education. Oxford, S. 1–27; oder: Moreno, R./Valdez, A. (2007): Immediate and delayed effects of using a classroom case exemplar in teacher education: The role of presentation format. In: Journal of Educational Psychology 99, No 1, S. 194–206.

[12] Vgl.: Nittel, D. (1998): Das Projekt „Interpretationswerkstätten". Zur Qualitätssicherung didaktischen Handelns. In: Knoll, J. H. (Hrsg.): Grundlagen der Weiterbildung – Praxishilfen. Neuwied: Luchterhand, S. 1–16.

[13] Vgl.: Gräsel, C./ Mandl, H. (1993): Förderung des Erwerbs diagnostischer Strategien in fallbasierten Lernumgebungen. In: Unterrichtswissenschaft 21, H. 4, S. 355–370.

meinsamkeiten in den Fällen zu erkennen und ganzheitliche „Lösungen“ im Umgang mit Fragen wie zum Beispiel der teilnehmergerechten Vermittlung von Wissen zu entwickeln.

III. Fazit

Während die Gründe für die unterschiedlich ausgeprägte Wissensverwendung der Lehrenden je nach Handlungskontext vermutlich auf die verfügbaren (fach-)didaktischen Wissensbestände und deren unmittelbare Anschlussfähigkeit an die Fallsituationen zurückzuführen sind, zeigt der generell hohe Wissensbezug in den Beiträgen: Ein Wissensaustausch zwischen Lehrenden der Erwachsenen-/Weiterbildung ist anhand videographierter, realer Fälle anzuregen. Weiter stellt das Konzept der kollegialen Diskussion von videographierten Fällen in Kleingruppen gemäß den oben genannten Befunden ein lernförderliches Setting zum Aufbau und Austausch von professionsrelevantem Wissen dar.[13] So wurden in allen Kleingruppen durch den Wissensaustausch nicht nur für die einzelnen Teilnehmenden jeweils neue Aspekte sichtbar, sondern auch die vorhandenen Sichtweisen wurden differenziert und ergaben als Gruppenergebnis in Summe situationsangemessene Vorgehensweisen in Bezug auf die Fälle. In der gemeinsamen Wissensentwicklung fanden sowohl alltägliche Erfahrungswerte als auch wissenschaftliche Konzepte Verwendung. Es gelang die für den Aufbau professioneller Kompetenzen notwendige fallbezogene Integration von wissenschaftlichem Wissen und Erfahrungswissen.[14] In allen Gruppen fanden elaborierte Diskussionen statt, denn es wurde kontinuierlich nachgefragt, entsprechend begründet und somit die Fälle in unterschiedlichen Dimensionen und aus unterschiedlichen Sichtweisen heraus analysiert sowie die entwickelten Vorgehensvorschläge überlegt abgewogen und begründet.

In der Abschlussbefragung gaben die Beteiligten nicht nur zu 89% an, dass sie den kollegialen Austausch ‚inhaltlich anregend‘ fanden, sondern sie konnten laut eigener Einschätzung zu 84% auch ‚neue Sichtweisen‘ generieren und waren zu 80% durch den Gruppenaustausch in der Lage, angemessene Strategien zum Umgang mit den fallbezogenen Fragen zu entwickeln. 78% der Teilnehmenden waren der Auffassung, dass sie durch die Gruppenarbeit am Fall nun besser darauf vorbereitet seien, vergleichbare Situationen zu deuten und dabei bewusst unterschiedliche Sichtweisen auf die Situation einzunehmen. Die Teilnehmenden konnten somit durch den fallbezogenen Gruppenaustausch ihre Fähigkeit, situativ begründet zu entscheiden weiterentwickeln, die neben der Fähigkeit der situationsadäquaten Wissensverwendung eine weitere zentrale Komponente professionellen Handelns ausmacht.[15]

Die hier berichteten Befunde führen insgesamt zur Annahme:

> Ein bewusst initiierter, kollegialer Wissensaustausch über Praxisfälle wirkt sich nicht nur in motivationaler Hinsicht positiv auf Lehrkräfte aus, vielmehr wirkt er sich in besonderem Maße in kognitiver Hinsicht positiv aus auf die Professionalitätsentwicklung, das heißt den Aufbau handlungsleitenden Wissens sowie die Weiterentwicklung der Fähigkeit zum berufsförmigen Deuten pädagogischer Schlüsselsituationen.[16]

Darüber hinaus können Falldiskussionen die Bedingungen und Sichtweisen für unterschiedliche Handlungskontexte der Erwachsenen- und Weiterbildung transparent machen und damit zu einer Diskussion von bereichs- und trägerübergreifenden Standards der Berufsausübung beitragen, wenn die kollegialen Gruppen nicht nur einrichtungs-, sondern auch fachübergreifend zusammengesetzt werden. Das Lernsetting der Fallarbeit entspricht dabei dem Bedarf nach Erfahrungsaustausch und unmittelbar praxisbezogener Weiterbildung gleichermaßen und kann eine Lernpraxis etablieren helfen, die von den Lehrenden wesentlich mitgestaltet wird und eine Kultur des Wissensaustauschs begünstigt, die neben mikrodidaktischen Fragen auch die für Lehrende in der Weiterbildung je nach Kontext und Themenbereich gegebenen Rahmenbedingungen, relevanten Wissensbestände, Erfahrungen etc. als eine Basis der Professionalisierung von Lehrhandeln miteinschließt.

[14] Vgl. z. B.: Kade, S. (1990): Handlungshermeneutik. Einführung in die Fallarbeit. Bad Heilbrunn/Obb.

[15] Vgl. z. B.: Nittel, D. (2000): Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung. Bielefeld.

[16] Vgl.: Nittel, D. (1998): Das Projekt „Interpretationswerkstätten“. Zur Qualitätssicherung didaktischen Handelns. In: Knoll, J. H. (Hrsg.): Grundlagen der Weiterbildung – Praxishilfen. Neuwied, S. 1–16.

» Organisationsentwicklung in der Evangelischen Erwachsenenbildung durch kollegiale Beratungssettings

„Mit sich zu Rate gehen" kann im strengen Sinn dieser schon altertümlich anmutenden Redewendung nur eine Person. Mit der Etablierung eines politischen Diskurses in der griechischen Polis ist der Gedanke der Selbstreflexion jedoch nicht nur als ein notwendigerweise dialogischer Prozess entwickelt worden, sondern als ein die staatlich-gesellschaftliche Verfassung praktisch veränderndes Handeln. Durch die kritische Reflexion der bestehenden Herrschaft sollte diese entweder als legitime gerechte Ordnung oder als veränderungs- und verbesserungsbedürftige und -fähige Ordnung erwiesen werden. Der Begriff der ‚Organisationsentwicklung' wird in diesem Beitrag in einer politischen und zugleich einer spezifisch reformatorisch-protestantischen Reflexionsperspektive entworfen (1). In einem zweiten Schritt wird der systematische Zusammenhang von „Menschenbildern und Organisationsprinzipien" skizziert (2) und einige empirische Bedingungen einer Organisationsentwicklung durch ein kollegiales Beratungssetting beschrieben (3). Die Grundlage für diesen Beitrag sind die Implementierungserfahrungen des Qualitätsmanagementmodells QVB, das auf der Basis eines erwachsenenpädagogischen professionellen Selbstverständnisses als *Typus einer reflexiv-kollegialen Organisationsentwicklung* entwickelt und inzwischen in weit über hundert Einrichtungen erfolgreich eingeführt worden ist.[1]

I. Reformatorisch-protestantische Zugänge – Historische Reflexionen zum Begriff ‚kollegiale Beratungssettings'

Die mit dem Begriff ‚kollegiale Beratungssettings' verbundene und auf Organisationsentwicklung in der Evangelischen Erwachsenenbildung (EEB) bezogene *Praxis impliziert eine theoriegeschichtlich-normative Dimension*, die sich daraus ergibt, dass der Begriff ‚evangelisch' nicht nur als Differenzkategorie zur Selbstunterscheidung der Einrichtungen in einer pluralen Trägerlandschaft der Erwachsenen- und Weiterbildung, sondern in einem die Organisation qualitativ und normativ bestimmenden Sinn verwendet wird. Dies impliziert einen sowohl affirmativen wie einen kritisch-selbstreflexiven Begriff von Organisationberatung und -entwicklung in evangelischen Erwachsenenbildungsorganisationen, der sich *aus der konfessionell-theologischen Selbstbezeichnung der Organisation und dem interpretierenden Rekurs auf ihren historischen Entstehungs- und Begründungskontext* ergibt. Für diese prinzipielle Orientierung spielten bei der Konzipierung des unter der Federführung der DEAE in Kooperation mit dem Bundesarbeitskreis Arbeit und Leben entwickelten Qualitätsmanagementsystems QVB zwei systematische Motive eine zentrale Rolle: Das Qualitätsmanagementsystem sollte zum einen aus der Logik des professionellen Selbstverständnisses der EEB resultieren, für das in den 1980er Jahren die Formel ‚Qualität durch Professionalität' (Jörg Knoll) geprägt worden war. Zum anderen sollte es an das historisch geprägte normative Selbstverständnis der institutionellen Träger evangelischer Erwachsenenbildung, der aus der Reformation hervorgegangenen Kirchen, *anschlussfähig* sein. Dieser Anspruch einer systematischen Anschlussfähigkeit von Organisationsentwicklung durch Implementierung eines Qualitätsmanagementsystems an das protestantische Selbstverständnis der Erwachsenenbildungseinrichtungen lässt sich nur durch eine *organisationspolitische und -theoretische Interpretationsperspektive der Reformation* und der durch sie initiierten politisch-institutionellen Veränderungen und ihrer theologischen Begründungsdiskurse einlösen. Mit dieser Entscheidung lässt sich dann zugleich auch der sowohl praktischen als auch systematischen Forderung entsprechen, die theoretischen und methodischen Voraussetzungen für jede Form des Beratungshandelns transparent zu machen und rechtfertigen zu können. Damit soll ein *kommunikativ geteilter, historisch vermittelter Verständigungs- und Zugehörigkeitsrahmen artikuliert werden*, der dem konkreten Beratungsanlass und -prozess vorausliegt und von den beteiligten Akteuren – zumindest potentiell – in Anspruch genommen werden kann.

Andreas Seiverth

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

a.seiverth@deae.de

www.deae.de

Für die Begründung der *theoriegeschichtlich-normativen Dimension* kollegialer Beratungssettings muss in einer zweifachen Weise auf die konstitutive Phase reformatorischer Theologie und ihrer publizistischen Verbreitung zurückgegangen werden. Anders als es die Fixierung auf das Jahr des Thesenanschlags 1517 nahelegt, wird der kirchenpolitische und theologische point of no return des Reformationsprozesses durch den von Thomas Kaufmann so genannten „kirchenhistorischen Dammbruch"[2] markiert, der mit der „*theologische(n) Ermächtigung der Laien zu eigenständiger Urteilsbildung und zur* Überwindung *der krisenhaften Missstände*"[3] vollzo-

[1] Vgl. www.deae.de/QVB und dort Andreas Seiverth: Praktische Erfahrungen mit der „Qualitätsentwicklung im Verbund von Bildungseinrichtungen (QVB).

[2] Kaufmann, T. (2009): Geschichte der Reformation. Frankfurt/Main, S. 272.

[3] A.a.O., Hervorhebung von AS.

gen worden war. Die ‚Gründe und Motive' für diese ‚theologische Ermächtigung der Laien' hat Luther in seinen reformatorischen Kernschriften aus dem Jahr 1520 entwickelt, „nach denen eine persönliche christliche Lebensführung zu gestalten und ein christliches Selbstverständnis in Freiheit und Bindung zu verwirklichen, das bestehende Kirchentum zu erneuern, die überkommene Sakramentstheologie und -praxis von Grund auf zu verändern und das Papsttum zu reformieren sei."[4] Damit wird eine umfassende *Organisationsgestaltungskompetenz der Laien* postuliert, die sich alle sozialen Gruppen und Stände der Reformationszeit, die Territorialfürsten und freien Reichsstädte nicht weniger als die Bürger und Bauern, zu Eigen gemacht haben. Durch diese Aneignung und die damit verbundene politische und soziale Deutungspraxis, die über das geistliche Selbstverständnis Luthers entschieden hinausging, wurde die ‚Kernfrage' des Reformationsprozesses gestellt, „wer das maßgebliche Handlungs- und Entscheidungssubjekt der kirchlichen Neuerungen sein solle."[5] Genau darin besteht zugleich die Grundsatzfrage jeder Organisationsentwicklung, die Frage nämlich, *wer das legitime, bevollmächtigte Subjekt des Veränderungsprozesses ist*. Empirisch wird diese Frage durch die juristische Organisationsform beantwortet, durch die die formale und letztinstanzliche Entscheidungskompetenz geregelt ist.

Für Organisationsentwicklungsprozesse in kirchlichen Einrichtungen – und als solche sind die der EEB prinzipiell zu betrachten – ist es jedoch nicht nur eine empirische, sondern eine normative Frage des in der Organisation praktizierten und theologisch reflektierten Verantwortungs- und Beteiligungsethos, ob die von Luther jedem einzelnen Gläubigen unabhängig von Geschlecht und Stand sowie der Gemeinde als Kollektiv zugesprochene *Beurteilungspflicht und -kompetenz* ‚in allen Glaubensdingen' auf diese beschränkt bleiben soll, oder ob ihr auch für die weltliche Organisationsgestalt und -praxis eine normativ-verpflichtende und konstitutiv-wirksame Bedeutung zukommt. Anders formuliert lautet die Frage: In welcher Weise wird die religiös fundierte und für ‚Glaubensdinge' gültige autonome Beurteilungskompetenz verallgemeinert und auch auf die Gestaltung der ‚weltlichen Dinge' bezogen? An dieser Frage entzündeten und entschieden sich nicht nur die zentralen politischen und sozialen Konflikte der Reformationszeit, sondern auch der Zerfall der durch das Papsttum repräsentierten Einheit der westlichen Christenheit. Faktisch durchgesetzt haben sich schließlich die primären machtpolitischen Interessen der aufstrebenden, um ihre Souveränitätsrechte kämpfenden Territorialfürsten. Sie blieben die Sieger in der „Revolution des gemeinen Mannes 1525" (Peter Blickle), in der die republikanisch-kooperative Reform des Gemeinwesens und die Orientierung am ‚gemeinen Nutzen' als praktische Gestaltungskompetenz sowohl aus der Idee der ‚Gerechtigkeit Gottes' als auch der wieder entdeckten ‚Freiheit eines Christenmenschen' gefolgert und legitimiert worden war. Das im Augsburger Religionsfrieden von 1555 für die katholischen und lutherischen Reichsfürsten und -städte als Befriedungsinstrument eingeführte *ius reformandi* („cujus regio, eius religio", wessen Herrschaft, dessen Religion) „erlaubte es dem Landesherrn, die Konfession all seiner Untertanen zu bestimmen. Denen, die nicht diesen Glauben annehmen wollten, stand theoretisch ein Auswanderungsrecht (ius emigrandi) zu."[6] Damit war die Gestaltungsmacht und Reflexionskompetenz im Arkanum der souveränen Obrigkeiten und ihrer Räte etabliert und eine zentrale Legitimations- und Machtressource für die Entwicklung einer absolutistischen Herrschaftsform geschaffen. Im Rückblick auf die Geschichte der Reformation sind für das Thema dieses Beitrages zwei Aspekte wichtig: Es ist zum einen die für den deutschen, lutherisch geprägten Protestantismus prägende Exklusion der ‚Revolution des gemeinen Mannes' aus dem historischen Gedächtnis und ihre theologische Diskriminierung. Zum anderen ist es der wachsende Einfluss der an den neu gegründeten Universitäten ausgebildeten *juristischen und theologischen Räte*, deren funktionale Rolle als Interpretationsexperten zu einer Systembedingung des absolutistischen Regierungshandelns wurde.[7] Der *politischen Organisationslogik* des Absolutismus und dem Gottesgnadentum der Könige und Kaiser wurde in Deutschland daher gerade durch das orthodoxe Luthertum der Weg geebnet, der erst 1918 mit der Ausrufung der durch Krieg und Niederlage möglich gewordenen ersten deutschen Republik an sein Ende kam. Dieses politisch-autoritäre Erbe sitzt tief und hat nicht nur die professionelle Organisationstheorie, sondern auch die Praxis der Organisationsberatung lange Zeit bestimmt.

II. Zur Ethik kollegialer Organisationsentwicklung – eine Skizze zur internen Beziehung von Menschenbildern und Organisationsprinzipien

Für den Verlauf und die Erfolgsaussichten jeder Organisationsentwicklung (OE) ist es von wesentlicher Bedeutung, wie und durch wen die Entscheidung für eine Organisationsentwicklung getroffen wird. Dieser Entscheidung liegt immer ein Prozess der Interpretation einer objektiv oder subjektiv identifizierten Notwendigkeit der Veränderung des Status quo einer Einrichtung zugrunde. Diese Notwendigkeit ist im Falle der Implementierung von Qualitätsentwicklung in der EEB durch eine externe politische Vorgabe festgestellt und teilweise auch durch gesetzliche Regelungen als neuer Bedingung öffentlicher Anerkennung und staatlicher Förderung verfügt worden. Damit wurden die realen Bestandsvoraussetzungen der von öffentlicher

[4] A.a.O. S., 267.

[5] A.a.O., S. 321.

[6] Lachenicht, S. (2016): Religion und Flucht im Spätmittelalterlichen und frühneuzeitlichen Europa. In: Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ), 26–27/2016, S. 10–17, S. 12.

[7] Vgl. Rosenstock-Huessy, E. (1951): Europäische Revolutionen. Die europäischen Revolutionen und der Charakter der Nationen. S. 207–263, bes. S. 241ff.

Anerkennung und Förderung abhängigen Einrichtungen perspektivisch von außen in Frage gestellt; systemtheoretisch gesprochen implizierte dies den *Zwang zu einem internen Lernprozess*, der die Existenz der Einrichtung dadurch sichert, dass sie sich durch eine ‚autopoietische Praxis' neu organisiert und den externen Anforderungen anpasst. Diese systemtheoretische Sicht besagt zugleich, dass die externen Vorgaben die Form und Reichweite der intern entwickelten Anpassungs- und Veränderungsprozesse *nicht determinieren*. Insofern ist es eine nur auf den ersten Blick als zynisch erscheinende Formel, wenn die mit dieser Konstellation verbundene Aufgabe als ‚Verwandlung von Zwang in Freiheit' beschrieben wird, denn mit ihr wird auf das Moment der Nichtverfügbarkeit und Offenheit abgehoben, das sich aus der *Strukturlogik verantwortlichen Handelns* ergibt. Für ein erkenntnistheoretisch und theologisch reflektiertes Verständnis von OE durch Qualitätsentwicklung ist daher die *paradoxe Situation* kennzeichnend, dass die Freiheit des Handelns und die Fähigkeit einen neuen Anfang zu machen, vorausgesetzt und in Anspruch genommen werden muss, die in den Routinen des Alltagshandelns und den eingespielten Praktiken der Organisation gleichsam verschwunden sind. Vor allem aus diesem Grund sind *Fragen der Organisationsentwicklung als Fragen einer reflektierten und angewandten Ethik zu verstehen.*[8] Wenn OE als praktizierte Ethik verstanden wird, folgt daraus ein theoretisch-normativer Grundsatz, dessen praktisch-reale Einlösung die Konstituierung ‚kollegialer Beratungssettings' begründet und rechtfertigt: Der Grundsatz besagt, dass die von Organisationsprinzipien und -praktiken Betroffenen die Experten und entscheidenden Akteure der sie bestimmenden Organisationsverhältnisse sind und werden müssen. Die zentrale Aufgabe für OE besteht dann darin, *die Handlungslogik verantwortlich handelnder Personen in eine Handlungslogik von Organisationen zu transformieren*. Diesen Transformationsprozess werteorientiert zu begründen und praktisch zu ermöglichen, ist die grundlegende Motivation für eine kollegiale Praxis der OE, für die das QVB-Modell den Leitfaden bietet.

Der systematische Ort, von dem aus dieser Transformationsprozess seinen Ausgang nehmen muss, ist das für *eine Organisation immer schon bestehende handlungsleitende Werte- und Orientierungssystem,* in dem die Bestimmung der funktionalen Zweck- und Aufgabenbestimmung der Organisation nicht getrennt von dem der Bestimmung der ‚Humanressourcen' erfolgen kann. In der OE wird dieser latente Zusammenhang zwangsläufig zum Thema und zur Aufgabe, die in einer rekonstruierend-reflexiven Einstellung aller Beteiligten angegangen werden muss. Der *empirische Ansatzpunkt* für diese Rekonstruktion ist der juristische Status der Organisation und das in ihrer aktuellen Organisations- und insbesondere in ihrer Leitungsstruktur ‚verkörperte' Wertesystem. Der Begriff ‚Verkörperung des Wertesystems' ist nicht nur ein metaphorischer Ausdruck, er soll vielmehr deutlich machen, dass Werte nur von Personen vertreten (‚getragen') und artikuliert werden können, die sich darin als verantwortlich handelnde Akteure erweisen. Auf der Basis dieser grundlegenden Akteurorientierung von OE kann dann auch die Frage in

[8] Vgl. Seiverth, A.: Spiegelungen der Qualitätslogik. Anhang zum Text in Fn 1.

[9] Die folgende Übersicht ist entwickelt in Anlehnung an: Preiser, S. (1995): Organisationsentwicklung als Managementmethode – Zielsetzungen und Kennzeichen. In: Hessisches Landesinstitut für Pädagogik (Hrsg.): Schule und Beratung, Nr. 5/1995, S. 5–10, und: Ulich, E. (2001): Historische Positionen. In: Ders.: Arbeitspsychologie (5. Aufl.). Stuttgart, S. 7–62.

Menschenbild	Merkmale
Homo oeconomicus (economic man)	verantwortungsscheu, Anreiz nur über Geld; Prinzip der Nutzenorientierung; Gefühle sind irrational und müssen von der Organisation unter Kontrolle gehalten werden.
Homo rattus (manipulierbarer Mensch)	Kontrolle durch Umwelt- und Reizbedingungen; behavioristisches Modell. „Das Menschenbild, des durch Bezahlung und Disziplinierung manipulierbaren Mitarbeiters geistert zumindest als Wunschbild immer noch durch die Köpfe vieler Führungskräfte" (Preiser, S. 6).
Social man	Bedeutung von Normen der Arbeitsgruppe, des unterstützenden Verhaltens der Führungskräfte und der sozialen Motive; Berücksichtigung der informellen Beziehungen und der humanen Gestaltung der Arbeitsplätze.
Self-actualizing man (Ulich)	Ansprüche nach Selbstverwirklichung und Autonomie, Subjektivierung von Arbeit.
Homo reflexibilis (Preiser)	„Menschliches Handeln ist durch ein vielfältiges Motivationsgefüge angetrieben, das von einfachen physiologischen und materiellen Bedürfnissen bis hin zum Streben nach Selbstverwirklichung reicht". (Preiser; ebd.) (Das Konstrukt „self-actualizing man" ist daher in dieses Konstrukt integrierbar). Menschen sind zur Selbststeuerung und Selbstkontrolle wie auch zur Übernahme von Verantwortung fähig und bereit; sie denken über ihr eigenes Handeln nach, daraus können Lernprozesse resultieren.
Complex man (Ulich)	technologische Veränderungen, wachsender Komplexitätsgrad, Aufgabenerweiterung und teilautonome Gruppen (ebenfalls in das Modell „homo reflexibilis" integrierbar).
Homo cooperativus[10]	Anthropologische Begründung der Kooperationsfähigkeit des Menschen; Bedeutung der Emotionen, der Empathie und des Dialogs; „Pluralistische Erweiterung des Begriffs politischer Rationalität": „Instrumentell und rational sind wir im öffentlichen, empathisch und ästhetisch nur im privaten Leben." Gemeinwohl als individuelles Anliegen; „Kooperative Verwaltung von Gemeingütern" (S. 46f.). Nutzung der „Weisheit der Vielen".

einer überprüfbaren Form thematisiert werden, in welcher Weise und aus welchen Gründen die Beteiligten – unabhängig von ihrem organisationsinternen Status – an das organisationsspezifische Wertesystem *gebunden* sind und welche organisationstypischen strukturellen und prozessualen Implikationen damit *verbunden* sind.

Für die Artikulation der Akteurorientierung sind historisch variable ‚Menschenbilder' entwickelt worden, die in der wissenschaftlichen Organisationsforschung zu einer Typologie von ‚Homo-Konstruktionen' zusammengefasst worden sind. Diese Typologie ist in der Abbildung[9] zusammengefasst.

Bei diesem historisch-systematischen Phasenmodell der Entwicklung von Menschenbildern ist freilich zu berücksichtigen, dass dessen *Konstruktionsperspektive die Machtposition strategisch handelnder Akteure voraussetzt.* Gleichwohl ist es für die Evangelische Erwachsenenbildung nicht nur anschlussfähig, sondern zeigt in der Konstruktion des ‚homo reflexibilis' die gleichsam organisationstheoretisch restringierte säkulare Version des ‚vor Gott und den Menschen' verantwortlichen religiösen Subjekts. Als theoretische Grundlage für die Konstituierung von kollegialen Beratungssettings geeignet wird es jedoch erst dadurch, dass dieses monologische Handlungs- und Verantwortungsmodell eines strategisch handelnden Egoisten in ein dialogisches und Konkurrenzen reflexiv begrenzendes Modell von ‚gemeinwohlorientierten' Kooperationspartnern transformiert wird – und das vergessene und verdrängte reformatorische Erbe der ‚Revolution des gemeinen Mannes' neu interpretiert aufgenommen wird.

III. Empirische Bedingungen kollegialer Beratungspraxis

In organisationstheoretischer Hinsicht handelt es sich bei den Einrichtungen der Evangelischen Erwachsenenbildung fast ausschließlich um kleinere, dezentrale und juristisch unselbständige Organisationen, für die *die organisationspolitische Grundannahme von OE und Qualitätsmanagement* nur bedingt gilt und die besagt, dass (privatwirtschaftliche) Unternehmen über die autonome, aus dem Eigentumstitel und dem Verfügungsrecht über die Ressourcen und die Zwecksetzung der Organisation abgeleitete Entscheidungsmacht verfügen. „Juristisch unselbständig" heißt, dass die Bildungseinrichtungen nach außen wie selbständig agierende, an die gesetzlichen Vorgaben der länderspezifischen Erwachsenen- und Weiterbildungsgesetze gebundene Organisationen auftreten und sich verhalten müssen, nach innen jedoch von institutionellen Ansprüchen und Ressourcenzuweisungen der kirchlichen Träger abhängig sind. Für die Einrichtungen der Evangelischen Erwachsenenbildung muss als organisationsspezifisches Merkmal berücksichtig werden, dass Bildungseinrichtungen an ein professionelles Berufsethos und ein professionstheoretisch ausdifferenziertes und artikulierbares pädagogisches (andragogisches) Selbstverständnis gebunden sind. Als Mitglieder von professionsgebundenen Organisationen müssen sich die beteiligten Akteure in der OE in dreifacher Hinsicht orientieren können: an ihrem berufsbiografisch erworbenen Professionalitätsverständnis, ihren lebensgeschichtlich fundierten und organisationstypisch gültigen Wertvorstellungen und an den Zwecksetzungen und den mit der Rechtsform verbundenen Verpflichtungen.

[10] Bei dieser aus der politischen Theorie gewonnenen Erweiterung orientiere ich mich an: Nanz, P./Leggewie, C. (2016): Die Konsultative. Mehr Demokratie durch Bürgerbeteiligung. Berlin, bes. S. 45–53.

Praktisch wirksam wird das hier vorausgesetzte Akteurbewusstsein zuerst in der Entscheidung eines Leitungsorgans, eine für notwendig gehaltene OE unter Beteiligung der Betroffenen, also aller Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, zu initiieren. Ein zweiter Schritt ist die Übertragung eines Mandats zur Einführung eines Qualitätsmanagements an die Mitarbeiterversammlung, wobei sich bei Bildungseinrichtungen mit mehr als zehn Mitarbeitenden die Einsetzung einer Steuerungsgruppe empfiehlt. Mit dieser Entscheidung werden aus der Perspektive der Leitung sowohl die professionstheoretisch begründete fachliche Autonomie der pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter und ihre Verantwortung für das Bildungsangebot der Einrichtung anerkannt als auch die selbstreflexive Relativierung des der Leitung zur Verfügung stehenden Wissens zum Ausdruck gebracht. *Partizipation ist in diesem Sinne nicht nur funktional notwendig, sondern eine Wertentscheidung und unverzichtbare Wissensressource*. Aus der Sicht der Mitarbeitenden wird mit diesem Mandat die Möglichkeit eröffnet und die Verpflichtung gesetzt, die eigene Erfahrung und das individuelle Wissen in einen kollektiven, von pluralen Wissens- und Wertorientierungen bestimmten Dialog- und Aushandlungsprozess in konstruktiver Weise einzubringen. Entscheidend ist dabei, dass diese Doppelperspektive von Leitung und Mitarbeitenden in einer dokumentierten evaluativen Festlegung der Gründe und Ziele für diese Beteiligungspraxis zum Ausdruck gebracht wird. Ohne eine den Organisationsentwicklungsprozess begründende und seinen Verlauf orientierende *Vereinbarung* ist eine Beurteilung (fortlaufende Evaluierung) des Prozesses und seiner Ergebnisse nicht nur in Frage gestellt, sondern der Gefahr ausgesetzt, von beiden Seiten willkürlich interpretiert zu werden.

Im Zentrum der kollegialen Beratungspraxis steht dann eine durch fünf Aufgaben bestimmte und durch einzelne methodische Instrumente unterstützte Praxis: 1) Die historische Situierung der Einrichtung („Wo kommen wir her und wo stehen wir heute?“), die in einer rekonstruktiven Vergegenwärtigung der geschichtlichen Entwicklung der Einrichtung zum Ausdruck gebracht wird. 2) Die Beschreibung des Status quo („Wie sind wir organisiert und was tun (leisten) wir?“), die in einer Selbstbeschreibung der Organisationsstruktur und einer methodisch angeleiteten Bestandsaufnahme dokumentiert wird. 3) Die kollektive Erarbeitung des normativ und strukturell wirksamen Qualitätsverständnisses („Wer sind wir und wie verstehen wir uns?“), die die Funktion eines Leitbildes erfüllt und im Sinne einer „Verfassung der Organisation“ den internen evaluativen Maßstab für die Kommunikation der Organisation nach innen und außen darstellt. 4) Ausgehend von der oben genannten begrenzten Autonomie der Bildungseinrichtungen gilt es, die Spielräume der Selbstbestimmung und strukturellen Abhängigkeit zu bestimmen („Was können und wollen wir tun?“) und auf dieser Basis die strategischen Ziele zu definieren und die politischen Schritte zu ihrer Realisierung zu klären. Der Begriff des Politischen wird dabei im Sinne einer Vermittlungspraxis zugrunde gelegt, die sich in einem ‚Spannungsviereck‘ widersprüchlicher Anforderungen bewegt.[11] 5) Diese politische Vermittlungspraxis konkretisiert sich in der Festlegung von ‚Entwicklungs- und Verbesserungsprojekten‘, die in einem transparenten und nach Prioritäten orientierten Entscheidungsprozess definiert und systematisch dokumentiert werden. Abschließend wären noch als weitere empirische Bedingungen hervorzuheben: Ein relatives Maß an „existenzieller Sicherheit“ der Organisation selbst und der Mitarbeitenden, die im Prozess der OE erfahrbare Nützlichkeit und entlastende Wirksamkeit der Qualitätsentwicklung sowie die Herstellung und Sicherung einer organisationsinternen Öffentlichkeit.

[11] Das „Spannungsviereck“ umfasst die vier Elemente: Autonomie, Weisungsabhängigkeit und abgeleitete Leitungskompetenz, gesetzliche Vorgaben und gesellschaftliche Entwicklungen sowie kontingente Umstände und Ereignisse (vgl. Darstellung Fn 1).

Die Probleme haben System – Kollegiale Beratung als Vertrauensvorschuss und Weg der beruflichen Selbstbehauptung

Dr. Klaus Heuer

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung

Leibnitz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V. Bonn

heuer@die-bonn.de

Die Methode der kollegialen Beratung gibt es seit Ende der 1970er Jahre. Sie entstand im beruflichen Kontext der Supervision. Charakteristisch für die kollegiale Beratung ist die lösungsorientierte beratende Selbsthilfe in Kleingruppen in beruflichen Konfliktfällen nach einem regelhaften methodischen Ablaufplan. Zentrale Bestandteile sind dabei: Modellieren, Reflektieren und Explorieren. Für die Interaktion im kooperativen Beratungsansatz sind ausschlaggebend: Symmetrie und Akzeptanz in der Gruppe, Selbstexploration, dialogisches Verstehen und Dialog-Konsens und Vertrauen. Heute ist die Kollegiale Beratung weit verbreitet, die Formen und methodische Settings haben sich ausdifferenziert (z. B. das Reflecting Team und die (Tandem-)Intervision) und die Anwendungsfelder ausgeweitet. Sie wird in der Krankenpflege, in der Sozialarbeit, im Lehrerkollegium, in Unternehmen, aber auch in städtischen Verwaltungen eingesetzt. Es sind ein breites Handlungsfeld, unterschiedliche Interessenbereiche und Problemlagen, in denen sich diese Methode etabliert hat.[1]

Neben zahlreichen Fortbildungsangeboten gibt es auch eine Vielzahl von Veröffentlichungen, insbesondere in der Ratgeberliteratur. Beispielhaft für diesen Markt kann folgende reißerische Verlagsankündigung stehen:

„‚Führungskräfte lösen ihre Probleme selbst!‘ ist das erfolgreiche Motto der Kollegialen Beratung, einem Weiterbildungsinstrument für ein internes, netzwerkorientiertes Coaching. Kollegiale Beratung ist ein kostengünstiges, effizientes Instrument zur Weiterentwicklung von Führungskräften. Wie konzipiert man ein effizientes Führungstraining? Wie setzt man praktische Problemlösungen für das Unternehmen um? Und wie baut man ein gutes Netzwerk unter Führungskräften auf? Diese Fragen beantwortet der vorliegende Band und gibt wesentliche Hinweise zur Implementierung der Kollegialen Beratung im Unternehmen.“[2]

Schnell, erfolgreich, kostengünstig, effizient, selbstorganisiert, mit starker Selbsthilfewirkung, das sind die Etikette, mit denen die kollegiale Beratung in dem Beispiel angepriesen wird. Es ist oft ein sozialtechnisches Instrument, das die selbstregulativen Kräfte der Mitarbeitenden für an Menschen gebundene Problemlagen klientelbezogen aber auch als Form des Personalmanagements innerhalb von Organisationen genutzt wird. Kostengünstiger als ein externes Coaching oder eine Supervision ist dieser Ansatz auf jeden Fall. Und es scheint weitgehend fraglos zu sein, dass kollegiale Beratungen sich innerhalb eines Unternehmens oder im Rahmen von Weiterbildung durchführen lassen. Doch ist nicht eine Grundbedingung dieser Methode Vertrauen? Vertrauen lässt sich nicht anordnen, es basiert auf Beziehungsfähigkeit, Empathie und Intimität in der Gruppe – und dafür ist zunächst einmal die selbstbestimmte Gruppenteilname, ein Interesse an einem solchen Setting notwendig. Hinzukommen sollte meinem Verständnis nach eine formelle Distanz zum Arbeitsplatz der anderen Gruppenmitglieder und auf jeden Fall keine auf die Stelle bezogenen Abhängigkeiten beziehungsweise Aufsichtspflichten. In der fallbezogenen Sozialarbeit und in allen anderen Fällen, in denen sich eindeutig etwas Drittes als Gegenstand der Beratung formulieren lässt, kann meiner Auffassung nach die Methode der kollegialen Beratung ein wirksames Instrument sein, um fachliche und organisatorische Entwicklungen voran zu treiben und Konflikte oder Hemmnisse lösungsorientiert zur Sprache zu bringen.

Was aber geschieht in einem solchen Setting, wenn über Personen beraten wird, die selbst in die kollegiale Beratung involviert sind? Was, wenn die teilnehmenden Personen Probleme mit ihrer eige-

[1] Eine gelungene anwendungsorientierte, vertiefende wissenschaftliche Darstellung der Kollegialen Beratung bietet: Linderkamp, R. (2012): Kollegiale Beratungsformen. Genese, Konzepte und Entwicklung. Bielefeld, S. 42)

[2] Nowoczin, J. (2012): Kollegiale Beratung in der Führungspraxis. Bielefeld

nen Rolle haben? Und was, wenn die angesprochenen Probleme System haben und auch die eigene Institution involviert ist?

In diesem Beitrag möchte ich von zwei Beispielen berichten, in denen diese Dimensionen in kollegialen Beratungssettings eine entscheidende Rolle spielten. Sie haben auf unterschiedliche Weise zu einer Professionalisierung geführt, markieren aber auch Grenzen derselben. Für den Beitrag habe ich mit einer Sozialpädagogin und einer Leiterin einer Volkshochschule Hintergrundgespräche geführt.

Am ersten Beispiel war ich über viele Jahre selbst beteiligt. Es war eine Gruppe von 7–8 Lehrer/inne/n, Sozialpädagog/inn/en und Freiberufler/inne/n in der Erwachsenenbildung, die allesamt stark die Fragestellung beschäftigte, wie die Verbrechen des Nationalsozialismus in Gedenkstätten, Kursen oder Schulklassen adäquat darzustellen und zu diskutieren sind.[3] Die Gruppenmitglieder kannten sich über Fortbildungsangebote und über die Projektzusammenarbeit des Fritz-Bauer-Instituts. Wir teilten alle die Auffassung, dass die familienbiografischen Vorgeschichten auch zu unserer Beschäftigung mit diesem Thema geführt hatten und wir das als möglichen Hinderungsgrund für unsere pädagogische Vermittlungsarbeit ansahen. Unser Hauptanliegen war es, die mit dem Thema verbundenen Problemstellungen zu bearbeiten und uns gemeinsam beruflich weiterzuentwickeln. Im ersten Schritt wurden mögliche Gruppenmitglieder in einem Vorgespräch gefunden. Im zweiten Schritt besuchten zwei der Gruppenmitglieder einen mehrtägigen Workshop, auf dem das Konzept der Kollegialen Beratung vorgestellt und praktisch erprobt wurde. Sie leiteten später unsere ersten Sitzungen und kontrollierten für einen weiteren Zeitraum die Einhaltung der Abläufe und Kommunikationsregeln. Im dritten Schritt trafen wir uns zur Vorbereitung an zwei Wochenenden und berichteten uns jeweils anhand persönlicher Gegenstände, wie Fotos oder Briefen, von familiären Verstrickungen in den Nationalsozialismus. Wir machten Details und Geheimnisse der Familiengeschichte zu einem Gegenstand kollegialer Fallberatung.

Durch diese Vorbereitungen hatten wir die Basis für eine vertrauensvolle Zusammenarbeit gelegt und auch schon die Methode der Kollegialen Beratung in einzelnen Schritten erprobt. Die Kenntnisse der jeweiligen Familienbiographien halfen uns in späteren Falldarstellungen immer wieder. Sie unterstützten uns in den jeweiligen Fallbeispielen vor allem darin, die Person, die den Fall einbrachte, zu fokussieren und eine empathische Haltung aufzubauen. Die Gruppe half den Teilnehmenden, unterschwelligen Schuldgefühlen beziehungsweise nur dem Anschein nach rationalen Argumenten und Absichten auf die Spur zu kommen und diese nicht unreflektiert in Bildungsprozesse zu transportieren.

Über die Jahre wechselten viele der Gruppenmitglieder ihren Arbeitsbereich, womit der Grund für die Teilnahme an der Gruppe wegfiel. Neue arbeitsplatzbezogene Themen zu bearbeiten, gelang uns nicht. Den Berufswechsel, unterschiedliche Verantwortungsebenen oder die Unterschiedlichkeit der

[3] Über unseren Beratungsansatz und den Gruppenverlauf gibt es einen sehr lesenswerten Aufsatz von Petra Mumme und Uta George: „Zugedeckt. Aufgedeckt? Familienbiographische Verstrickung als Problem bei der Behandlung des Nationalsozialismus. Erfahrungen in der Kollegialen Beratung“. In: Gruppendynamik und Organisationsberatung, 37 (2006), H. 3, S. 315–328.

jeweiligen Arbeitgeber konnten wir nicht gleichermaßen effektiv beraten. Nach fast 10 Jahren löste sich die Gruppe auf. Heute nutzen einzelne die Methode weiter, sei es im Rahmen von Fallberatungen in sozialpädagogischen Teams oder als Möglichkeit der Karriereberatung in Führungspositionen.

Im zweiten Beispiel möchte ich von einer befreundeten Volkshochschulleiterin berichten, die seit 15 Jahren berufsbegleitend in kollegialen Beratungsgruppen mitarbeitet. Ich beziehe mich hier auf ihre Berichte aus einer aktuellen Beratungsgruppe von Frauen in Leitungsfunktionen. In dieser Gruppe stellt sich die Vertrauensbasis über das Geschlecht her. Die gemeinsame Vorannahme, dass es eine frauenspezifische Erfahrung in den Führungspositionen gibt und dass sie ihre Fragestellungen besser in einer Frauengruppe bearbeiten können, schafft ein spezifisches Band. Männer in Führungspositionen dagegen hätten die Tendenz, jede Kommunikation zu dominieren und durch ihr Verhalten die Gruppendynamik stets stark zu ihren Gunsten zu beeinflussen. Erst eine Frauengruppe macht es möglich, die Anerkennungsproblematik durch männliche Vorgesetzte in ihrer ganzen Tragweite zu thematisieren; denn mehr oder weniger ausgeprägt wird Frauen von Männern in Führungspositionen vorgehalten, dass sie Führungsschwächen hätten. Eine zweite vertrauensbildende Grundlage der Gruppenarbeit ist es, dass neue Gruppenmitglieder nur nach gemeinsamer Zustimmung aufgenommen werden. Hinzu kommt: Auch in dieser Gruppe gilt die Regel, dass alles, was im Raum ist, auch im Raum bleibt. Die 6–8 Gruppenmitglieder treffen sich zweimal jährlich für einen ganzen Tag. Eine fachlich ausgebildete Moderatorin, die nicht aus dem Volkshochschulbereich kommt und bezahlt wird, führt durch die einzelnen Stufen im Beratungsprozess.

Die Themenstellungen der Gruppe sind:

- Personalfragen immer mit dem Blick auf die Funktionsfähigkeit aus Sicht der jeweiligen Volkshochschulen angehen; Tenor der Beratungsergebnisse: mit dem Personal leben lernen, das da ist, und deren Potential zu nutzen.
- Umgang mit Politik und politisch administrativen Strukturen; starke Abhängigkeit vom jeweiligen Bürgermeister und dem zuständigen Dezernenten; jeder Wechsel bedeutet auf den Prüfstand gestellt zu werden und den Zwang, die Existenzberechtigung der Volkshochschule erneut nachweisen zu sollen; Tenor der Beratungsergebnisse: je nach Struktur der Stadtverwaltung strategische Blickweisen entwickeln, Standpunkte finden, die man auch langfristig durchhalten kann.
- Resilienz stärken, damit man gesundheitlich keinen Schaden erleidet, Stichworte dafür: Mobbing, Geringschätzung, Selbstausbeutung; Tenor der Beratung: Gesundheit geht vor.

Dank der kollegialen Beratungsgruppe hat die Volkshochschulleiterin gelernt, dass die Probleme System haben. Sie sind weder privat noch persönlich. Sie sind eine Dauerbaustelle, die sich eben nicht auflösen wird. Es geht darum, damit leben zu lernen und sich nicht unterkriegen zu lassen. Und

zu erfahren, dass diese Problemstellungen mit anderen Frauen in der gleichen Position geteilt werden. Berufliche Selbstbehauptung steht im Mittelpunkt der Beratung.

Vergleiche ich die beiden Beispiele, dann stelle ich fest, dass in den Gruppen implizit auch immer Systemfragen und -konflikte angesprochen wurden, die in den Settings der Gruppen unlösbar sind, aber zumindest zur Entwicklung von Selbstbehauptungsstrategien geführt haben. Mit Systemfragen und -konflikten beziehe ich mich auf den umkämpften Erinnerungsdiskurs über den Nationalsozialismus in Deutschland – die Bearbeitung des kommunikativen Beschweigens als Geschichtspolitik, die Frauendiskriminierung –, die geschlechterbezogenen Probleme von Frauen in Führungspositionen oder auch strukturelle Vorgaben in der Kommunalpolitik – wie Ämterkonkurrenz, zunehmende betriebswirtschaftliche Ausrichtung der Handlungsoptionen und den lokalen Parteienklüngel.

In beiden Gruppen spielen der Beziehungsaspekt zwischen den Teilnehmenden und die dabei zutage tretenden Gruppendynamiken und der Facettenreichtum der Widersprüche eine zentrale Rolle. Das macht den entscheidenden Unterschied zwischen kollegialer Beratung und anderen professionellen Beratungskonzepten, wie Coaching oder Supervision, aus. Der auf persönlichem Vertrauen basierende Beziehungsaspekt in der Beratung lässt sich nicht anordnen und nicht antrainieren. Dies sind für mich zusammen mit dem methodischen Setting die charakteristische Eigenart und der pädagogische Eigenwert Kollegialer Beratung.

Grundlegend ist zu fragen, inwieweit sich in der Zukunft die unterschiedlichen Handlungsfelder, in denen die Methode der Kollegialen Beratung angewendet wird, voneinander angemessen abgrenzen lassen? Wird der Bedarf individueller Professionalitätsentwicklung in pädagogischen Arbeitsfeldern mit Bedarfen des Selbstmanagements in Organisationsentwicklungsprozessen in Zeiten des Managerialismus in Konkurrenz treten? Und inwieweit wird es innerhalb der Organisationen die notwendigen Freiräume geben, um selbstorganisiert und auf Basis von „Vertrauensbeziehungen" die Problematisierung von eigenen Handlungsentwürfen und Rollenmodellen in pädagogischen Settings in einer Gruppe zu ermöglichen?

In der aktuellen wissenschaftlichen Literatur zur kollegialen Beratung, insbesondere im Kontext betrieblicher Weiterbildung wird die Vorbedingung von Vertrauen in folgender Weise relativiert:

„Dass der Faktor ‚Vertrauen' eine entscheidende Bedeutung für die Wirksamkeit kollegialer Beratung hat, wurde auch in der zweiten Befragung eindeutig betont. Allerdings wurden aus Führungs- und Beratungssicht auch relativierende Aspekte deutlich. So wurde zu bedenken gegeben, dass für das Setting der kollegialen Beratung schon die ‚Abwesenheit von Misstrauen' als ausreichend eingeschätzt werden kann und dass sich das Vertrauensverhältnis nicht als quasi moralische Grundbedingung verstehen lässt, sondern im betrieblichen Kontext ständig neu aufgebaut, verworfen und wieder relativiert wird, genauso wie alle Faktoren im Arbeitsprozess, die sich in der Balance von Kooperation und Konkurrenz bewegen."[4]

Nach den von mir geschilderten Erfahrungen gilt als Voraussetzung gelingender Kollektiver Beratung auch etwas anderes. Nämlich dass die partielle Widerständigkeit gegen institutionelle Vereinnahmungen und Rahmensetzungen und die selbstgewählte nicht-hierarchische Zusammensetzung der Gruppe mit Teilnehmenden aus unterschiedlichen Organisationen eine zentrale Voraussetzung für einen erfolgreichen Beratungsprozess sind. Ob und wie sich diese von mir favorisierte Ausrichtung im beruflich-betrieblichen Kontext aufrechterhalten lässt, ist hoffentlich auch eine Anfrage und Aufforderung an die jeweiligen Akteure in der Praxis. Sie werden hoffentlich über die Ausgestaltung der Kollegialen Beratung selbstbestimmt mitentscheiden können.

[4] Linderkamp, a.a.O., S. 207.

Beratung und Supervision für Nürnberger Bildungseinrichtungen

Hagen Fried

Dipl.-Religionspädagoge FH, M.A. Organisationsentwicklung Lehrbeauftragter für TZI, Supervisor DGSv Pädagogischer Leiter im forum erwachsenenbildung – evangelisches bildungswerk nürnberg e.V.

feb.fried@eckstein-evangelisch.de

Manche Situationen brauchen maßgeschneiderte ‚Antworten'. Personenorientierte und situationsbezogene Beratung & Supervision ist eines unserer Markenzeichen. Neben der Seminar- und Fortbildungsarbeit zählt sie zum zentralen Unterstützungsangebot für ehrenamtlich und hauptberuflich Engagierte in kirchlichen Arbeitsfeldern, sowie für andere Bildungs-, Beratungs- und Sozialeinrichtungen.[1]

Mit diesem Text wirbt das ‚forum erwachsenenbildung – evangelisches bildungswerk nürnberg e.V. (EBW)' für ein Unterstützungsangebot, das es in dieser Form nur noch in wenigen Bildungswerken gibt. Hier werden neben der üblichen Fach- und Projektberatung in Sachen ‚Erwachsenenbildung' auch Einzel-, Gruppen- und Teamsupervision, Teamentwicklungen sowie personen- und organisationsorientierte Beratungsformate angeboten. Profitieren können davon zunächst einmal grundsätzlich alle haupt- und ehrenamtlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter aus insgesamt 64 Mitgliedseinrichtungen des EBW. Aber auch für andere Einrichtungen aus dem kirchlich-sozialen Umfeld steht das Angebot zur Verfügung.

Entwickelt hat sich dieses ‚Sonderangebot' in den Jahren 2003 und 2004 als ein ‚Pflänzchen' des neuen Hauptamtlichen-Teams (Geschäftsführerin und pädagogischer Leiter), um nach längerer Vakanz und in konzeptionellen Umbruchzeiten das EBW inhaltlich neu auszurichten und insbesondere die Unterstützungsangebote für die Mitgliedseinrichtungen auszubauen. Aus den Einrichtungen kamen deutliche Signale, neben einem Fortbildungsbedarf auch zunehmend Beratungsbedarf zu haben. Da fügte es sich sehr gut, dass die beiden neuen Hauptamtlichen eine einschlägige Supervisorenausbildung vorweisen konnten und bereits mehrere Jahre nebenberuflich im kirchlichen Raum supervisorisch gearbeitet hatten.

I. Unser Beratungsspektrum

Inzwischen gibt es „Beratung & Supervision" seit knapp zwölf Jahren im Nürnberger EBW. Jährlich findet eine ganze Reihe von Einzel- und Teamsupervisionsprozessen für Hauptamtliche statt. Über die Supervisionen mit Hauptamtlichen und die Erfahrungen, die die Kolleginnen und Kollegen dort mit unserer Beratung machen, hat sich das Spektrum der ‚Beratungs-Anfragen' stetig erweitert. Zum Beispiel werden mittlerweile Konfliktberatungen oder die Moderation von schwierigen Gesprächs- und Entscheidungsprozessen in kirchlichen Gremien zusätzlich nachgefragt. In der Vergangenheit waren dafür immer eher Gemeindeberater/innen im Blick. Gruppensupervisionen für ehrenamtlich Mitarbeitende hingegen werden von uns in bestimmten zeitlichen Abständen immer wieder einmal aktiv ausgeschrieben. Dadurch sind vor allem Kirchenvorsteher/innen in der Einarbeitungsphase, nach ihrer Wahl, im Rahmen einer Zwischenbilanzierung zur Halbzeit der Legislaturperiode oder in schwierigen, konflikthaften Situationen angesprochen. Als neue Zielgruppe kommen zurzeit zusätzlich die vielen Ehrenamtlichen in der Flüchtlingsarbeit, ja sogar ganze Helferkreise in den Blick. Aufgrund des hohen Engagements stoßen die Ehrenamtlichen zunehmend an persönliche und strukturelle (Belastungs-)Grenzen und fragen daher neben den punktuellen Fortbildungen vor allem auch nach kontinuierlicheren und meistens beratenden Formen der Unterstützung. Hier scheint für die Zukunft noch ein großer Unterstützungsbedarf zu „schlummern", der sich im Moment aber eher unbewusst und indirekt über das Formulieren von Ärger, Frusterfahrungen und Überlastungserzählungen äußert. Der Bogen zur hilfreichen Beratung und Begleitung durch Außenstehende oder durch kollegiale Beratungsformen muss hier erst noch gespannt und von der Beraterseite bewusst gesetzt werden.

II. Unsere Beratungsanlässe und Beratungsthemen

„Ich bin neu hier auf einer ersten Pfarrstelle, muss erstmals mit einem ganzen Hauptamtlichen-Team in der Gemeinde arbeiten und soll in den nächsten Jahren ein Gemeindehaus umbauen!"

„Ich habe Stress mit meinem Chef, er sieht nicht was ich tue und kritisiert mich zu unrecht. Vielleicht muss ich mir eine andere Stelle suchen?"

[1] Siehe: www.feb-nuernberg.de

Die beiden Zitate benennen zwei typische Anlässe, die nach einer Einzelsupervision fragen lassen. Stellenwechsel, Einarbeitungszeit, Rollenwechsel zum Beispiel von der zweiten Pfarrerin zur Pfarramtsführerin, Konflikte mit Mitarbeitenden oder in Gremien, konzeptionelle und persönliche Umbrüche und vieles andere mehr können Anlass und Themen für eine Einzelsupervision sein. Gefragt wird vor allem nach einem geschützten Reflexionsraum, nach Verlangsamung, Entlastung, wohlwollender Konfrontation, nach ‚Hilfe zur Selbsthilfe', um sich selbst besser auf die Spur zu kommen. Im Normalfall gelingt dies in einem längeren, kontinuierlichen Beratungsprozess von bis zu zehn eineinhalbstündigen Sitzungen, was dann ungefähr eine Begleitung von einem Jahr bedeutet. Methodisch kann das je nach Person und Situation Vielerlei heißen: z. B. Gespräche zur Rollenklärung, Reflexionsimpulse zur Wahrnehmung und Bewertung des eigenen Handelns und der damit verbundenen Nebenwirkungen, Aufstellungen von ganzen (Arbeits-) Systemen mittels kleiner Spielfiguren oder das Visualisieren komplizierter Abläufe oder Strukturen auf einem Flipchart.

„Wir sind ein Team bestehend aus der ersten Pfarrerin (volle Stelle), einem Pfarrer z. A. (halbe Stelle) und einer Pfarramtssekretärin (14 Std.) und müssen unsere Absprachen verbessern und Aufgabenzuschnitte klären. Außerdem hat es in der letzten Dienstbesprechung zwischen Pfarrerin und Pfarrer ziemlich geknallt."

Eine solche Anfrage nach Teamsupervision zielt häufig auf Klärungsfragen für die gemeinsame Arbeitsebene und/oder auf die Bearbeitung von schwierigen Situationen und Konflikten. Oft verbergen sich hinter den vermeintlich sachlichen Klärungsfragen grundsätzliche Differenzen, die eine Zusammenarbeit mühsam machen – etwa wegen eines persönlichen Arbeitsstils, einer unterschiedlichen Gewichtung von Aufgaben oder wegen unterschiedlicher Haltungen Anderer, zum Beispiel einer Führungsperson gegenüber. Teams, die dies erkennen und sich deswegen für eine Teamsupervision entscheiden, gehen ihre *Missverstehens-Dynamiken* aktiv an und holen sich in der Person des Supervisors oder der Supervisorin eine neutrale Moderation, der es leichter möglich ist, nachzufragen, zu würdigen oder zu konfrontieren. Wenn das gelingt, können Teamsupervisor/inn/en hilfreiche Brücken- und Übersetzungsfunktionen für die Teammitglieder übernehmen. Je nach Themenvielfalt und Intensität sind hier punktuelle Einzelsitzungen oder auch kleine Prozesse zwischen fünf bis acht zweistündigen Sitzungen sinnvoll.

„Wir haben gerade die dritte Pfarrstelle neu besetzt und wollen uns als Hauptamtlichen-Team gemeinsam auf den Weg machen!"

Dies ist ein klassischer Fall für eine ‚Teamentwicklung'. Dabei werden in bis zu fünf zweistündigen Sitzungen zunächst die Motive und Erwartungen der Teilnehmenden benannt und wichtige Teamthemen gesammelt. Danach werden ein bis zwei Sitzungen damit verbracht, die eigene Zusammenarbeit- und Teamgeschichte zu rekonstruieren. Daraus entwickelt dann jeder Teilnehmende ein Bild von ‚guter Zusammenarbeit'. Die Beschäftigung mit der eigenen Geschichte und das entstandene Zusammenarbeitsbild fungieren als Grundlage

für eine intensive Erzähl- und Austauschrunde. Dabei liegt der Fokus auf dem gegenseitigen Kennenlernen der bisherigen Zusammenarbeitserfahrungen und den damit verbundenen Vorstellungen und Erwartungen an künftige Zusammenarbeit. Auf dieser Grundlage lässt sich schließlich ein gemeinsames Bild von der neu zu gestaltenden Zusammenarbeit entwickeln. Erst wenn dies gelungen ist, werden in den restlichen Sitzungen die wesentlichen weiteren Teamthemen bearbeitet.

„Nach einem guten Jahr im neuen Kirchenvorstand haben Sie sich zusammen eingespielt, in wichtige Themen eingearbeitet und neue entdeckt. Gleichzeitig tauchen erste Fragen, Probleme und Differenzen auf. Supervision kann dann hilfreich sein, die eigene Position zu reflektieren und handlungsfähig zu bleiben. Bei dem Infoabend können Sie sich über Chancen und Ablauf einer Gruppensupervision informieren."

So haben wir 2014 einen Infoabend zur Gruppensupervision für Kirchenvorsteher/innen in unserem EBW-Programm ausgeschrieben. Im Rahmen dieses Abends wurde erst über Supervision allgemein informiert und danach praktisch in die Gruppensupervision eingeführt. Die Teilnehmenden können hier Supervision ausprobieren, andere Teilnehmende und den/die Supervisor/in kennenlernen und sich danach entscheiden, ob sie an einer Supervisionsgruppe teilnehmen möchten. Eine solche Gruppe besteht in der Regel aus vier bis sechs Kirchenvorsteher/inne/n und wird im Laufe eines halben Jahres im Umfang von fünf zweistündigen Sitzungen angeboten. Thematisch geht es dabei häufig um Konflikte im Kirchenvorstand und/oder mit dem/den Hauptamtlichen. Daneben werden ebenso wie in den anderen Supervisionssettings immer auch die eigenen Einstellungen und Haltungen reflektiert. Die bisherige Erfahrung zeigt, dass bei der Supervision mit Ehrenamtlichen ein höherer Bedarf an konkreter Praxisanleitung (Wie können wir das oder jenes ganz praktisch machen, verändern, umsetzen?) besteht und es für manche eher ungewohnt ist, das eigene Verhalten zu reflektieren.[2] Stärker als bei der Supervision mit reflexions- und supervisionserfahrenen Hauptberuflichen besteht hier die Gefahr, z. B. in schwierigen Situationen eher über das zu kritikwürdige Verhalten „der Anderen" zu sprechen als das eigene Verhalten zum Thema der Betrachtung zu machen. Hier zeigt sich, dass gerade für Ehrenamtliche eine selbstreflexive Beratungsform wie Supervision zunächst einmal fremd ist und so gesehen erst einmal „gelernt" werden muss.

III. Interne Supervision – vom EBW für seine Mitgliedseinrichtungen

Strukturell gesehen bietet das Nürnberger EBW für seine Mitgliedseinrichtungen so etwas wie ‚interne Supervision' an. Viele große Unternehmen oder Einrichtungen im Bildungs-, Sozial- und Wirtschaftsbereich haben eigene Personalentwicklungsabteilungen, in der ausgebildete Coaches, Supervisor/inn/en, Personal- und Organisationsentwickler/innen arbeiten und interne Beratungsleistung anbieten. Interne Beratung und damit auch interne Supervision hat einige entscheidende Vorteile:[3]

a) Das Arbeits- und damit das Beratungsfeld ist bekannt. Die Organisations- und Kommunikationsstrukturen, die Organisationskultur und vieles andere mehr müssen nicht mehr mühsam erklärt und verstanden werden.
b) Oftmals sind auch die beteiligten Personen, zumindest die Berater/innen, bekannt und können in ihrer Fach- und Sozialkompetenz leichter eingeschätzt werden. Somit können Beratungsprozesse schneller zum Punkt kommen.

Gleichzeitig ergeben sich gerade aus den beiden genannten Punkten auch Herausforderungen:[4]

a) Die Berater/innen sind ebenso Teil des gleichen Systems wie die zu Beratenden. Blinde Flecken des Systems können deswegen längst auch auf die Berater/innen übergegangen sein.
b) Ggf. können auch eine gewisse Sympathie sowie die Verflechtung im und mit dem System den Blick auf die zu beratenden Themen trüben, neutrale Distanz erschweren und neue Herangehensweisen und Blickwinkel verdecken.
c) Das Thema ‚Vertrauen und Verschwiegenheit' spielt hier eine noch größere und wichtigere Rolle.

Das alles spricht nicht grundsätzlich für oder gegen interne Supervision, zeigt allerdings die besonderen Chancen und Fallen dieser ‚nahen Form' der Supervision. In der Konsequenz bedeutet es, folgende Maßgaben zu beachten:

- große Klarheit von beiden Seiten im Vorfeld und bei der Kontraktgestaltung,
- großes Vertrauen zwischen Berater/inne/n und zu Beratenden,
- unbedingte Vertraulichkeit nach außen,
- im Zweifelsfall die Suche nach einem/einer externen Supervisions-Kollegen/Kollegin, die dann ebenfalls vom EBW unterstützt wird.

IV. Supervision als Angebot einer Bildungseinrichtung

Alles bisher Beschriebene ist für ausgebildete Supervisoren/Supervisorinnen oder die, die Supervision für sich nutzen, sicherlich nichts Neues. Neu

[2] Vgl. generell zum Thema „Supervision und Ehrenamt": Positionspapier Supervision und Ehrenamt, herausgegeben von der Deutschen Gesellschaft für Supervision DGSv, 2011, http://www.dgsv.de/wp-content/uploads/2011/08/reihe_5_supervision-und-ehrenamt-2011.pdf [19.5.2016].

[3] Vgl. Organisationsinterne Supervision in der Praxis, herausgegeben von der Deutschen Gesellschaft für Supervision e.V. 2004, http://www.dgsv.de/dokument/organisationsinterne-supervision-in-der-praxis/ [19.5.2016].

[4] Vgl. Interne Supervision – effektive Unterstützung für Organisationen in Veränderung, Vortrag von Prof. Dr. Kornelia Rappe-Giesecke bei der Konferenz „Organisationsinterne Supervision" der DGSv am 28.9.2004 in Köln, http://www.rappe-giesecke.de/media/dokumente/vortraege/InterneSupervision.pdf [19.5.2016].

ist dagegen, dass Supervision von einer dezidierten *Erwachsenenbildungseinrichtung* mit dem Schwerpunkt in der Fortbildung für ehren- und hauptamtlich kirchliche Mitarbeitenden sowie in der Förderung der öffentlichen Erwachsenenbildung angeboten wird. Erwachsenenbildungs- und Fortbildungsarbeit sind originäre Aufträge staatlich und kirchlich geförderter Erwachsenenbildung, insbesondere wenn es sich um Evangelische Bildungswerke handelt. Beratung kommt da erst einmal nur in Form von erwachsenenbildnerischer Fach- und Projektberatung vor. EBWs sind in diesem Sinne folglich als ‚Kompetenzzentren für die Bildung von Erwachsenen' und für alle Fragen, die in diesem Zusammenhang wichtig sind, zu bezeichnen.

Dem gegenüber steht die arbeitsfeldbezogene und personenorientierte Beratung in Form der Supervision. Sie ist in der Regel im kirchlichen Raum an besondere Fachstellen für Beratung (wie zum Beispiel die Arbeitsstelle ‚kokon' für konstruktive Konfliktbearbeitung in der Evang.-Luth. Kirche in Bayern) angesiedelt oder wird von unabhängigen neben- und hauptberuflich tätigen Supervisoren/Supervisorinnen ‚extern' durchgeführt. Dieses Zwei-Säulen-Modell von organisationsinterner Fortbildung und externer Beratung ist ein für sich schlüssiges und im kirchlichen und sozialen Raum weit verbreitetes und bewährtes Konzept von Personalentwicklung. Unabhängig davon aber machen viele Fortbildner/innen und Supervisoren/Supervisorinnen immer wieder die Erfahrung, dass sich im Fortbildungssetting aktuelle und thematisch-situativ passende Beratungsbedarfe ergeben. Diese können sehr gut punktuell und unmittelbar von ‚beratungskompetenten Fortbildungsreferent/inn/en' berücksichtigt und für einen gemeinsamen Lernertrag nutzbar gemacht werden. Zugleich ergeben sich gerade in der Supervision immer wieder Fortbildungsbedarfe, welche zwar außerhalb der Supervision zu decken sind, doch bei entsprechender Kompetenz und passender Gelegenheit auch in das individuelle Supervisionssetting eingepasst werden können. Supervision und Fortbildung unterscheiden sich zwar nach wie vor in vielen Bereichen. Die Ausführungen allerdings zeigen, dass sich beide Bereiche längst aus einer strikten Versäulung verabschiedet haben.

Fortbildung und Beratung sind geradezu auf Verzahnung und Ergänzung angewiesen und bedingen einander. Aus diesem Blickwinkel heraus besteht somit eigentlich ein impliziter Anspruch an jede Bildungseinrichtung, auch eine „Beratungseinrichtung" zu sein.

Im ebw Nürnberg sind wir in den letzten Jahren auf diesem Weg schon ein gutes Stück voran gekommen.

Angebote zur Konfliktbearbeitung in Kirchengemeinden und -gremien

Beate Roggenbuck

Mediatorin/Ausbilderin BM® Bonn

kontakt@beate-roggenbuck.de

Jedes Ding hat drei Seiten:
Eine, die du siehst
Eine, die ich sehe
und eine, die wir beide nicht sehen.
Chinesische Weisheit

Seit Anfang der 1990er Jahre haben sich Methoden und Konzepte zur konstruktiven Konfliktbearbeitung kontinuierlich in Deutschland ausgebreitet. Das wohl bekannteste Verfahren ist die *Mediation*, ein moderiertes Konfliktgespräch, das die beteiligten Konfliktparteien darin unterstützt, faire und angemessene Lösungen in der Auseinandersetzung zu entwickeln. Mediation hat in verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen Eingang gehalten: als Streitschlichtung in Schulen, in Trennungs- und Scheidungssituationen, bei anderen familiären Konflikten, im Gemeinwesen, in Kollegien und Teams, bei umstrittenen Bauvorhaben usw. Wie aber sieht es in kirchlichen Arbeitsfeldern aus? Sicherlich gibt es dort, wie in allen Organisationen und bürgerschaftlichen Initiativen, auch schwelende und bremsende Konflikte. Welches Interesse haben die kirchlichen Institutionen, Gemeinden und Gremien an der Anwendung konstruktiver Konfliktbearbeitung? Finden sich dort bereits Ermunterungen zum fairen Konfliktmanagement sowie eine Vermittlung von entsprechendem Knowhow? Welchen Beitrag kann die evangelische Erwachsenenbildung leisten, diese Kompetenzen zu fördern?

I. Ein Riss geht durch die Gemeinde

Im Laufe der letzten Jahre bin ich als Mediatorin schon einige Male angefragt worden, in einem konkreten Konfliktfall im kirchlichen Kontext tätig zu werden. Eine Ausgangslage: Ein Pfarrausschuss, ein gewähltes ehrenamtliches Gremium in einer katholischen Kirchengemeinde, ist nach seiner Neuwahl mit divergierenden Haltungen, Zielsetzungen und theologischen Überzeugungen seiner Mitglieder konfrontiert, die eine gedeihliche Kooperation der alten und neuen Mitglieder erschweren. Die schon länger aktiven Gremienmitglieder vertreten größtenteils eine progressive Einstellung, die neu gewählten Vertreter sind traditionell orientiert. Konkrete Konfliktpunkte sind unter anderem die Form der Gottesdienstgestaltung und der Umgang mit kirchenfernen Gemeindemitgliedern. Als gewählte Repräsentanten der Gemeinde fühlten sich die Mitglieder beider Gruppen verpflichtet, ihre jeweiligen Positionen voranzutreiben. Dies wiederum führte zu anwachsenden Spannungen, gepaart mit zunehmendem Vertrauensverlust bei einigen Pfarrausschussmitgliedern. Die Arbeitsatmosphäre war für alle Mitglieder unbefriedigend, sie band viele Ressourcen und produzierte ständig neue Polarisierungen. In dieser aktuellen Situation nahm der Pfarrausschuss den Vorschlag eines Mitglieds auf, eine externe Mediatorin anzufragen.

Die Mediation fand klassischerweise in fünf Phasen an einem Wochenendtermin statt, und zwar außerhalb der Kirchengemeinde in einem Bildungshaus – eine Rahmenbedingung, dessen positiver Effekt nicht zu unterschätzen war.

Die fünf klassischen Phasen der Mediation
1. *Einleitung*
2. *Konfliktschilderung*
3. *Erhellung*
4. *Lösungssuche*
5. *Vereinbarung und Abschluss*

Bei Gruppenmediationen kommt der Einleitung eine besonders wichtige Funktion zu, gilt es doch, alle an dem Prozess Teilnehmenden ‚mitzunehmen' und erstmals Vertrauen wieder aufzubauen oder neu zu stiften. Neben der Verabredung von Regeln zum Umgang miteinander bekamen alle Teilnehmenden auch Gelegenheit, ihre subjektiven Erwartungen zu äußern – eine für mich als Mediatorin wichtige Informationsrunde.

In der zweiten Phase ging es um die Schilderung der Sichtweisen der Parteien. Als Einstieg habe ich die Bildserie „Neun Stufen der Konflikteskalation" aus der „Praxisbox Streitkultur"[1] gewählt. Das sind Zeichnungen, die symbolhaft die von dem Konfliktforscher Friedrich Glasl entwickelte Eskalationsdynamik eines Konfliktes darstellen. Ich bat die Teilnehmenden, eine Karte auszuwählen, die ihrer Meinung nach den Zustand der Gruppe abbildet. Das für die Beteiligten überraschende Ergebnis war dann: es gab durchaus Unterschiede in der Bewertung der Eskalationsstufe. Danach wurden von den Teilnehmenden die einzelnen Konfliktfelder genau benannt und eine Rangfolge der Bearbeitung festgelegt. Bei der Schilderung der Sichtweisen war es wichtig, dass alle Aspekte gehört werden konnten, zugleich aber durften die individuellen Stellungnahmen nicht zu langatmig ausfallen und sich nicht doppeln. Die Fishbowl-Methode war in diesem Fall eine gute Wahl, um die zentralen Positionen konzentriert darzustellen. Wichtiges Merkmal:

[1] Gugel, G. (2010): Praxisbox Streitkultur. Konflikteskalation und Konfliktbearbeitung. Tübingen.

Alle Sichtweisen kommen auf den Tisch und werden von der jeweils anderen Seite gehört, ohne sofort in einen Verteidigungs- oder Rechtfertigungsmodus zu fallen.

In der Phase drei ging es um die Erhellung von Hintergründen, es galt zu verstehen, welche Interessen, Bedürfnisse und Gefühle sich hinter den jeweiligen Positionen verbergen. Bei einem guten Verlauf kann der Mediator die Parteien ermuntern, einen Perspektivwechsel vorzunehmen, also sinnbildlich ‚in den Schuhen des Anderen zu gehen', im konkreten Mediationsfall verlief die dritte Phase leider nicht so einfach. Es kam zu einer Zuspitzung des Konfliktfalles zwischen drei Schlüsselpersonen, so dass ich vorschlagen musste, eine kleine Mediation nur mit diesen drei Beteiligten durchzuführen, um eine gewisse Balance im Gespräch zu wahren. Die anderen Teilnehmer/innen verständigten sich darauf, parallel mögliche Lösungsansätze zu diskutieren anhand der Fragestellungen: Wer sieht wo welchen Spielraum? Was ist verhandelbar? Methodisch bewährte es sich, hier einen Dreierschritt vorzuschlagen: Was kann a) kurzfristig, b) mittelfristig, c) langfristig getan werden? So konnten erste Vereinbarungen diskutiert und gleichzeitig Druck abgebaut werden, da nicht alles auf der Stelle geregelt werden musste.

In der kleinen, separat durchgeführten Mediation gelang es, Sichtweisen zu vertiefen und einen Perspektivwechsel durchzuführen. Damit konnten die untereinander bestehenden Spannungen deutlich reduziert werden.

Nach der Durchführung der kleinen Mediation kamen alle Teilnehmenden wieder zusammen. Die Parteien der kleinen Mediation hatten sich vorab verständigt, welche Punkte sie der Gesamtgruppe mitteilen, und auch die anderen Pfarrausschussmitglieder stellten ihre Lösungsideen den drei Schlüsselpersonen vor, woraus sich dann eine rege Diskussion ergab. In dieser Phase ist es Aufgabe der Mediatorin zu hinterfragen, ob die vorgeschlagenen Lösungsschritte fair, realistisch und angemessen sind. Schließlich wurden konkrete Vereinbarungen getroffen und die Verabredung, die mittel- und langfristigen Ideen weiter zu verfolgen.

Natürlich bestanden im Pfarrausschuss auch nach der Mediation noch unterschiedliche Einstellungen in Bezug auf die Gestaltung des Gemeindelebens und in theologischen Fragen. Verändert hatte sich aber die Haltung:

Waren die gegensätzlichen Positionen vor der Mediation als Infragestellung der eigenen Autorität oder des bisher geleisteten Engagements verstanden worden, so verlagerte sich der Fokus nach der externen Intervention mehr auf die hinter den Positionen stehenden Anliegen und die Frage, wie sich unterschiedliche Vorstellungen vom Gemeindeleben und von Glaubenssätzen integrieren lassen.

Szene Gruppenmediation

II. Dem Konflikt eine Chance geben

Keine Angst: Viele Menschen erleben Konflikte als bedrohlich, störend und destruktiv, im milden Fall als unangenehm. Andere wiederum sehen in ihnen nur eine Herausforderung, die gelöst werden muss. Bei Brainstormings zur Wahrnehmung von Konflikten äußern Teilnehmer/innen meiner Seminare in der Regel mehr negative als positive Assoziationen. Diese resultieren aus vielfältigen negativen Erfahrungen und führen leicht zur Konfliktvermeidung beziehungsweise -verdrängung. Der Streitpunkt bleibt in den meisten Fällen aber weiter im Raum und eine Klärung wird immer schwieriger. Erst, wenn es gelingt, das Auftreten von Konflikten nicht nur als Bedrohung zu empfinden, sondern Konflikte auch als Chance zur persönlichen, gruppenbezogenen und institutionellen Weiterentwicklung anzusehen, eröffnen sich konstruktivere Perspektiven.

Das Problem gemeinsam lösen: Kommt es zu Auseinandersetzungen, besteht immer die Gefahr, nicht mehr genau zwischen Person und Position zu unterscheiden, nicht mehr nur das Thema oder den Konflikt an sich im Blick zu haben, sondern die andere Partei zunehmend als Gegner/in wahrzunehmen, der oder die besiegt werden muss. Dieser Fokus ist durch Mediation zu ändern. Eine konstruktive Konfliktbearbeitung zielt darauf, Streitinhalte klar zu benennen und zwar als gemeinsam zu lösendes Problem *beider* Streitparteien – joint thinking[2]. Im Mittelpunkt steht dann nicht länger die ‚Gegnerin', sondern das Problem.

Es geht nicht um Sieg oder Niederlage: Das Verhalten in einem Konfliktfall wird oftmals davon bestimmt, sich durchsetzen zu wollen. Konstruktive Konfliktbearbeitung strebt alternativ dazu eine Konfliktaustragung an, die nicht nur die eigenen Interessen, sondern auch die Anliegen der anderen Partei be-

[2] Gugel, G. (2010): Praxisbox Streitkultur. Konflikteskalation und Konfliktbearbeitung. Tübingen, S. 13

Mediationsgespräch

rücksichtigt. ‚Win-lose-Entscheidungen' sind in der Regel nur ein kurzfristiger Erfolg für die eine Seite und beeinträchtigen im Regelfall die Beziehung der Kontrahentinnen. Sie ziehen Folgekonflikte nach sich und provozieren mit der Zeit den Abbruch der persönlichen Beziehung. ‚Win-win-Entscheidungen' stabilisieren Beziehungen. Auch wenn auf diesem Weg das eigene Ziel nicht hundertprozentig durchsetzbar ist, erlaubt diese Form der Konfliktbearbeitung aber, dass beide Seiten ihr Gesicht wahren können.

Respekt im Umgang miteinander: Die Beibehaltung eines respektvollen Tons in Auseinandersetzungen ist ein Schlüsselelement der Mediation. Gerade in hocheskalierten Konflikten wirken gegenseitige Schuldvorwürfe, Angriffe und fehlender Respekt wie Brandbeschleuniger. Gelingt es den Streitparteien wieder, zwischen Person(en) und Positionen/Problem zu trennen, so ändert sich bald auch wieder der Ton. Je früher ein Konflikt benannt und bearbeitet wird, desto geringer ist die Gefahr von verbalen Eskalationen, die schnell geschehen, aber nur mühsam zu vergessen sind.

Die Interessen hinter den Problemen erkennen: Gegensätzliche Positionen in einem Konflikt scheinen oft unvereinbar: Es geht um ‚entweder – oder'. Aber was sind die jeweiligen Beweggründe für eine Position? Welche Interessen liegen dahinter? Konstruktive Konfliktbearbeitung versucht, diese Ebene herauszuarbeiten. Interessanterweise entdeckt man dann manchmal eine Übereinstimmung auf der Interessensebene, zum Beispiel den Wunsch nach Anerkennung und Partizipation. Diese Erkenntnis wiederum kann zu einer Verbesserung des Klimas zwischen Kontrahenten führen und zur Fokussierung auf das gemeinsam zu lösende Problem.

III. Konkrete Methoden zur Angebotsentwicklung für kirchliche Akteure

Konflikte machen auch vor den Toren von Kirchengemeinden nicht Halt. Konflikte gibt es zwischen Mitarbeitern, Gemeindemitgliedern, im Kirchenvorstand, in den Ausschüssen, zwischen Haupt- und Nebenamtlichen. Eine konstruktive Konfliktbearbeitung ist herausfordernd für diese beteiligten Personen und nach meiner Erfahrung oftmals auch ungewohnt. Es lohnt sich aber, diesen Weg zu gehen und seitens der Evangelischen Erwachsenenbildung zu unterstützen.

Ein tieferes Verständnis füreinander und damit einhergehende Verbesserungen des Gemeindelebens sind nur zu erreichen, wenn frühzeitig Bruchlinien erkannt werden und man nicht erst dann aktiv wird, wenn es zu Rückzügen oder Eskalationen kommt.

Ein wichtiger Schritt zur Förderung einer Streitkultur in Kirchengemeinden ist die Reflexion der derzeitigen Regelungen: Gibt es Verabredungen, wie im Konfliktfall verfahren wird? Ist es sinnvoll, diese einzuführen, was spricht dafür, was dagegen? Vielleicht funktioniert die bisherige Praxis auch ganz gut, vielleicht könnte diese weiterentwickelt werden.

Ich möchte nun abschließend noch drei Methoden der Konfliktbearbeitung vorstellen, die mir in kirchlichen Arbeitsfeldern gute Dienste geleistet haben und die – je nach Eskalationsgrad eines Streitfalls – auch in Eigenregie durch mittels Erwachsenenbildungskurse geübte Moderatoren durchgeführt werden können. Bei schwierigerem und schon länger schwelendem Streit empfiehlt sich allerdings die Einbeziehung einer neutralen dritten Person als Moderator/in oder eben Mediator/in.

Worum geht es?

Bei der Bearbeitung von Konflikten ist darauf zu achten, dass alle beteiligten Parteien einbezogen werden. Die ersten Fragen lauten stets: Wer sind die Akteure? Gibt es weitere Personen, die eingebunden werden sollten?

Danach ist zu fragen: Wer ist die richtige Person, um die folgenden Klärungsschritte zu moderieren? Mögliche Optionen für diese Rolle sind: jemand, der aufgrund seiner Funktion gewählt wird, jemand, der am Konflikt nicht unmittelbar beteiligt ist, oder jemand, der das Vertrauen aller Beteiligten genießt.

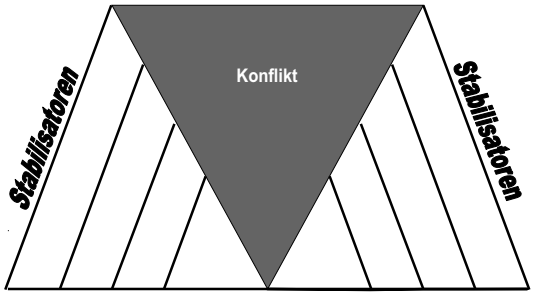
Sind alle Beteiligten zusammengekommen, erfolgt die Definition des Problems aus der Perspektive der jeweiligen Parteien. Bei komplexeren Situationen oder bei Gruppenkonflikten gibt es häufig mehrere Anliegen, die sortiert und nacheinander geklärt werden müssen. Jeder Einzelpunkt wird

auf einer Karte notiert und für alle sichtbar an einer Pinnwand befestigt. Im Anschluss können dann inhaltliche Nachfragen gestellt werden und es wird gemeinsam versucht, die Punkte nach Dringlichkeit zu clustern. Eine Variante dazu: Der Moderator fügt die Themen in ein Bewertungsschema ein, das folgende Kategorien enthält:

Thema: → in Ordnung → Problem
→ Konflikt Katastrophe[3]

Alle Teilnehmenden werden gebeten, ihre Wahrnehmung der jeweiligen Themen auf dieser Skala durch die Vergabe von Klebepunkten zu dokumentieren. Daraus ergibt sich schnell ein spontanes Bild, welche Unterthemen besonders dringlich bearbeitet werden müssen. Außerdem erhält die Gruppe eine Gesamteinschätzung, wie die derzeitige Situation erlebt wird.

Das Konfliktdreieck
Nachdem klar ist, in welcher Reihenfolge die Themen bearbeitet werden, gibt der Moderator folgenden Impuls: ‚Stellen Sie sich vor, dass der Konflikt ein auf der Spitze stehendes Dreieck ist (malt auf dem Kopf stehendes großes Dreieck und schreibt das Thema hinein). Damit dieses Dreieck weiter auf dem Kopf stehen kann, braucht es seitliche Stabilisatoren (seitliche Linien zeichnen, die das Dreieck stützen) – welche Aspekte oder welches Verhalten stabilisieren den Konflikt?‘ Die Gruppe wird nun gebeten, sich in Kleingruppen auszutauschen, welche Aspekte in der Gemeinde oder im Gremium, in der Leitung und beim Einzelnen den Konflikt am Leben halten. Die Teilnehmenden sollen dabei möglichst auch das eigene Verhalten einbeziehen und die gefundenen Aspekte einzeln auf Karten notieren. Im nächsten Schritt stellen die Kleingruppen einander ihre Ergebnisse vor und kleben die Karten auf die seitlichen Linien. Danach sollte eine längere Phase der Erklärung und Vertiefung einzelner Punkte anschließen und zum Schluss die Frage: Was kann geändert werden, welche Lösungsmöglichkeiten gibt es, diesen Konflikt zu entschärfen oder zu lösen?[4]



Das Teamschiff
Wie sind die Aufgaben und Rollen in Gremien oder in der Institution verteilt? Auch das kann ein möglicher Konfliktpunkt sein. Zur Reflexion der tatsächlichen und der gewünschten Rollenverteilung kann die Metapher des ‚Teamschiffs‘ sehr hilfreich sein. Die Teilnehmenden werden dabei aufgefordert, mit Hilfe des Bilds eines Schiffes die eigene Rolle zu beschreiben: Wer ist der oder die Kapitän/in, Offizier/in, blinde/r Passagier/in oder arbeitet im Maschinenraum usw.? Anschließend diskutiert die Gruppe, ob Selbst- und Fremdwahrnehmung übereinstimmen und welche Wünsche bestehen, Funktionen zu verändern oder zu erweitern.[5]

Wie weit ist der Konflikt eskaliert? Mediandin schildert ihren Eindruck mit Hilfe einer Zeichnung.

‚Mediation ist kein Zaubermittel, sondern eine praktische Möglichkeit, Konfliktparteien in einem Klärungsprozess zusammenzubringen. Viele Menschen scheuen sich davor, offen Konflikte anzusprechen – weil sie die Konsequenzen befürchten, weil sie denken, dass der/die andere die Verantwortung für das Problem trägt oder weil sie Schwierigkeiten haben, mit starken Emotionen umzugehen. Die Kunst der Mediation besteht darin, vorurteilsfrei allen Sichtweisen Raum zu geben und einen Perspektivwechsel, das heißt die Wahrnehmung und Akzeptanz der Anliegen der anderen Seite zu ermöglichen. Gemeinsam machen die Beteiligten sich dann auf die Suche nach einem realistischen und fairen Lösungspaket, das alle Interessen und Bedürfnisse gleichermaßen berücksichtigt.‘

Jamie Walker

[3] Kunkel-van Kaldenkerken, R./van Kaldenkerken, C. (2013): Niveaus der Handlungsfähigkeit. In: Knapp, P.: Konflikte lösen in Teams und großen Gruppen. Bonn, S. 101.

[4] Bähner, C./Oboth, M./Schmidt, J./Weckert, A. (2011): Praxis der Gruppen- und Teammediation. Paderborn, S. 96.

[5] Ebd., S. 98.

Kollegiale Beratung in sozialtechnokratischer Tradition

Dr. Klaus Heuer

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung

Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V. Bonn

heuer@die-bonn.de

Kollegiale Beratung gibt es nicht als eine singuläre Form, sondern in einer Vielzahl von Formen für unterschiedliche Anwendungsbereiche. Diese Pluralität hat sich nach mehr als drei Jahrzehnten etabliert und auch in der Erwachsenenbildungslandschaft Spuren hinterlassen. Ähnlich wie Balint-Gruppen, Coaching, Supervision ist die kollegiale Beratung eine anerkannte und fachlich ausgewiesene *Selbsthilfemethode* zur Bewältigung beruflicher Konfliktfelder geworden. Die spezifische Bindung von Person und Sache, die den Markenkern der Pädagogik – insbesondere auch der Erwachsenen- und Sozialpädagogik – ausmacht, ist für die Vermittler dieser Prozesse in der Methode der Kollegialen Beratung besonders gut thematisierbar und bearbeitbar geworden. Durch die Selbstorganisation, eine selbstbestimmte Gruppenzusammensetzung, eine am Fall und am Dialog ausgerichtete Struktur, eine auf Empathie basierende gruppengestützte Selbstexploration und einen praxis- und lösungsorientierten Beratungsansatz ist der Gewinn an pädagogischer Professionalität für den pädagogisch-sozialen Bereich mittlerweile fraglos und etabliert.

Wie alle Methoden ist auch diese nicht historisch still zu stellen, sondern auch sie ist dem sozialen – und organisationalen – Wandel unterworfen. Der Blick zurück kann helfen, Orientierungspunkte ausfindig zu machen und diese als Reflexionsimpuls zu nutzen, gegenwärtige Entwicklungen einschätzen zu lernen. Dies möchte ich im Folgenden versuchen.

Auch in betriebsförmigen Organisationen wie Unternehmen und Verwaltungen beginnt die Methode nun eine wachsende Rolle zu spielen. Die dort geltende Organisations- und Entwicklungslogik unterscheidet sich von primär inhaltlich bestimmter Professionalität. Dass dies auch Rückwirkungen auf die Methode hat und sogar zentrale Prinzipien verändert, ist etwa an folgendem Zitat aus einer aktuellen wissenschaftlichen Qualifikationsarbeit abzulesen:

„(…) aus Führungs- und Beratungssicht (…) wurde zu bedenken gegeben, dass für das Setting der kollegialen Beratung schon die ‚Abwesenheit von Misstrauen' als ausreichend eingeschätzt werden kann und dass sich das Vertrauensverhältnis nicht als quasi moralische Grundbedingung verstehen lässt, sondern im betrieblichen Kontext ständig neu aufgebaut, verworfen und wieder relativiert wird, genauso wie alle Faktoren im Arbeitsprozess, die sich in der Balance von Kooperation und Konkurrenz bewegen."[1]

Ist dies nicht ein Manifest der schönen neuen Arbeitswelt? Als Rahmenbedingung wird vereinbart: ‚Misstrauen ist nicht anwesend'. Das lässt glauben, zumindest die Abwesenheit von Misstrauen ließe sich empirisch feststellen und verbindlich vereinbaren. Die Kollegiale Beratung basiert maßgeblich auf Vertrauen, das hier aber als Prämisse des Arbeitslebens in eine sozialtechnokratische Ideologie eingespannt wird. Die Relativität von Vertrauensbeziehungen am Arbeitsplatz fügt sich nicht umstandslos in die allgegenwärtigen Maßgaben von Profitabilität und Leistungssteigerung, deswegen werden persönliche Beziehungen als „Balance von Kooperation und Konkurrenz" neutralisiert. Diese Form der Organisationsentwicklungsprozesse am Arbeitsplatz unterstützt das, was Oskar Negt und Richard Sennett bereits als tiefgreifende Erosionsprozesse in den zwischenmenschlichen Bindungen, insbesondere am Arbeitsplatz beschrieben und analysiert haben.[2]

Bildung im Lebenslauf sollte skeptisch sein gegenüber dieser an Strahlkraft gewinnenden neueren Entwicklung Kollegialer Beratung. Als Gegenstrategie zu einem solchen Baustein innerbetrieblicher Organisationsentwicklungsprozesse kann ich nur empfehlen: Die Rahmenpostulate dieser methodischen Ausrichtung sind organisationspädagogisch zu kritisieren und zudem sind Alternativen jener anderen Tradition stark zu machen, für die das widerständige Moment einer selbstbestimmten und organisationsübergreifenden Gruppenzusammensetzung zentral bleibt. Allein dadurch schon wird erfahrbar, in welchem Maße eine gelingende Arbeits- und Organisationsentwicklung immer eines Vertrauensvorschusses bedarf.

[1] Linderkamp, R. (2012): Kollegiale Beratungsformen. Genese, Konzepte, Entwicklung. Bielefeld, S. 207.

[2] Siehe hierzu insbesondere: Sennett, R. (2012): Zusammenarbeit: Was unsere Gesellschaft zusammenhält. Berlin. Negt, O. (2016): Versuch einer Ortsbestimmung politischer Bildung. In: Hufer, K.-P./Lange, D. (Hrsg.): Handbuch politische Bildung. Schwalbach, S. 13–19.

STANDPUNKT

Kollegiale Supervision: (k)ein Merkmal von Weiterbildungspraxis

Kollegiale Beratung oder kollegiale Supervision ist eine Methode, die in vielen nicht nur pädagogischen Arbeitsfeldern eine Rolle spielt. Gerne wird sie als Feuerwehr genutzt, vor allem dann, wenn keine oder wenig Gelder zur Verfügungen stehen oder keine Notwendigkeit gesehen wird, eine erfahrene Beraterin von außen zu holen. Wie titelte Spiegel Online 2013: „Beraten können wir uns selbst".

Folgt man diesen Gedanken, wird schnell klar: Kollegiale Beratung scheint unter bestimmten Bedingungen eine leicht erlernbare, unkomplizierte und zudem preiswerte, aber dennoch wirksame Form der Beratung zu sein. Dafür sprechen die gut einsetzbaren Ablaufschemata verschiedener Autoren, anhand derer man leicht in kollegiale Beratung einsteigen kann. Vertrauen, Vertraulichkeit, Unterstützung und Wertschätzung vorausgesetzt, stellt kollegiale Beratung eine gute Methode dar, mit der Probleme oder Blockkaden in Beratung und Kommunikation entdeckt und gelöst werden können.

Kollegiale Supervision als Standardmethode in der Qualitätsentwicklung?

Man kann aber noch weiter denken, kollegiale Supervision kann nicht nur als psychosoziale Entlastungsmethode dienen, sondern im Rahmen des Qualitätsmanagements zu Qualitätsverbesserung und Qualitätssicherung gewinnbringend eingesetzt werden. Viele Weiterbildungsanbieter sind heutzutage nach einem der gängigen Zertifizierungsverfahren (z. B. Gütesiegel, azav, certqua u. a.) zertifiziert, an den Hochschulen ist nicht nur im Bereich der Weiterbildungsangebote (Weiterbildungsmaster etc.) vorgeschrieben, eine Akkreditierung zu erlangen – Qualitätsmanagement in möglichen Ausprägungsformen ist also ein normaler Bestandteil der Weiterbildung geworden. Daher stellt sich die Frage, warum kollegiale Supervision, ist sie denn so ein gutes Werkzeug, nicht als Standardmethode in die Qualitätsentwicklung integriert wird. Spricht man mit Qualitätsbeauftragten, wird kollegiale Supervision vielfach bestenfalls als ein zusätzliches, ggf. in Notfällen einzusetzendes Werkzeug betrachtet. Gleichzeitig findet man Projekte, die darauf hindeuten, dass kollegiale Supervision als Möglichkeit für die Personalentwicklung anerkannt und ausprobiert wird.

Was spricht für eine Installation kollegialer Supervision als Merkmal von Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung? Es gibt eine Reihe von Themen des Qualitätsmanagements in Weiterbildungseinrichtungen, im Rahmen derer kollegiale Supervision gewinnbringend eingesetzt werden könnte: An erster Stelle sind alle Qualitätsentwicklungsbereiche zu nennen, die sich mit Personalentwicklung beschäftigen. Unter Personalentwicklung soll hier neben der beruflichen, persönlichen und sozialen Förderung der Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen alles gefasst werden, was der Verwirklichung und Umsetzung der Qualitätsziele und Förderung der Qualitätsentwicklung einer Weiterbildungseinrichtung dient. Der Berufsalltag der hauptamtlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in Weiterbildungseinrichtungen verändert sich schnell, die Anforderungen steigen ähnlich anderen Berufsfeldern. Gesellschaftlicher Wandel und schnelle Anpassung sind ein Kennzeichen der heutigen Arbeitswelt. Hier kann kollegiale Beratung gewinnbringend einerseits zur emotionalen Entlastung dienen, andererseits aber auch den gemeinsamen roten Faden in der Weiterentwicklung der Bildungsangebote gewährleisten. Je vielfältiger die Zusammensetzung des Teams (Verwaltung, Beratung, Pädagogisches Personal, Lehrende, Hausmeisterei usw.) ist, desto mehr kann die Synergie aller genutzt werden. Aber auch die Felder Beratung und Dienstleistung am Kunden sowie Qualitätszielentwicklung und Ressourcenmanagement profitieren von dieser Form der Einbindung der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. Viele andere Bereiche sind denkbar.

In den Hochschulen ist noch eine weitere Nutzungsform der kollegialen Beratung bekannt. Angelehnt an die Vorgaben von ISO wird hier die kollegiale Beratung als Audit bzw. Begutachtungsverfahren ausprobiert. Die gegenseitige Beratung, gemeinsame interne Audits und das Kennenlernen der „Lösungen der Anderen" führen dabei zur gemeinsamen Entwicklung von Verbesserungsmaßnahmen. Nun ist der Konkurrenzkampf unter den Hochschulen sicher weniger ausgeprägt als unter den klassischen Weiterbildungseinrichtungen, dennoch ist es ein

Dipl.-Päd. Cathrin Germing

selbständig mit CaGe-Bildungsdienstleistungen, Greven

info@cage-bildungsdienstleistungen.de

www.cage-bildungsdienstleistungen.de

Phase	Was passiert?	Was ist das Ergebnis?	Wer trägt was dazu bei?
Casting	Die Rollen werden besetzt: Moderator, Fallerzähler, Berater	Fallerzähler und Moderator nehmen ihre Rollen ein	Der Moderator wird gesucht, Teilnehmer benennen ihr Thema kurz, ein Fallerzähler wird ausgewählt
Spontanerzählung	Der Fallgeber gibt Informationen zu seinem Thema	Alle Teilnehmer haben den Fall in groben Zügen verstanden	Der Fallerzähler berichtet und wird dabei vom Moderator begleitet
Schlüsselfrage	Eine Schlüsselfrage wird gesucht	Alle Teilnehmer haben die Schlüsselfrage des Fallerzählers verstanden	Der Fallerzähler formuliert eine Schlüsselfrage und wird dabei vom Moderator unterstützt
Methodenwahl	Ein Beratungsmodul aus dem Methodenpool wird gewählt	Die Methode zur Bearbeitung der Schlüsselfrage steht fest	Der Moderator leitet die Auswahl eines Moduls an, der Fallerzähler und die übrigen Teilnehmer machen Vorschläge
Beratung	Die Berater geben ihre Ideen und Vorschläge im Stil des ausgewählten Beratungsmoduls	Der Fallerzähler hat Ideen und Anregungen gemäß der Methode erhalten	Die Berater formulieren ihre Beiträge passend zur Methode, der Moderator achtet auf die Zeit, ein Sekretär notiert die Beiträge mit
Abschluss	Der Fallerzähler resümiert die Beiträge der Berater und nimmt abschließend Stellung	Die kollegiale Beratung ist abgeschlossen	Der Fallerzähler berichtet, welche Anregungen für ihn wertvoll waren und bedankt sich abschließend

Ablaufübersicht und Aufgaben der Beteiligten

Gedankenspiel wert, wenn man sich vorstellt, alle Einrichtungen einer Region würden sich in Bezug auf Qualitätsentwicklung gegenseitig kollegial beraten. Was würde passieren? Auf der einen Seite bekäme die konkurrierende Einrichtung Einblick in die eigenen inneren Strukturen, auf der anderen Seite könnte man im Rahmen einer solchen kollegialen Beratung gemeinsam an der Entwicklung tragfähiger gemeinsamer Konzepte der Weiterbildung im Umfeld arbeiten. Kooperationen bestehen in vielen Feldern der staatlich anerkannten Weiterbildungseinrichtungen bereits. Viele dienen jedoch vor allem der gemeinsamen Abrechnung, kleine Weiterbildungseinrichtungen hätten sonst kaum Chancen, die geforderten Teilnehmerstunden zu erreichen. Die formalen Kooperationen könnte man in Form von regelmäßigen, fest installierten kollegialen Beratungen ausbauen, vertiefen und für die gemeinsame Qualitätsentwicklung nutzbar machen. Das würde insgesamt die Qualität im Weiterbildungsbereich heben und damit eine erweiterte Markterschließung ermöglichen. Dabei kann es nicht darum gehen, den Weiterbildungsanbieter als Ganzen zu auditieren, sondern ein Teilnehmer einer solchen kollegialen Beratung kann ein Thema, einen Bereich oder Prozesse aussuchen, die es gemeinsam zu reflektieren gilt. Wenn dies reihum und im gegenseitigen Vertrauen geschieht, kann daraus eine gewinnbringende Weiterarbeit entstehen. Ein allgemeingültiges Qualitätsmerkmal von Weiterbildung ist, zeit- und zweckgemäße Dienstleistungen und Angebote vorzuhalten. Dies kann aber nur gelingen, wenn die Weiterbildungseinrichtungen selbst die Veränderungen in die Hand nehmen und aus einem konkurrierenden Gegeneinander in vielen Regionen ein weiterführendes Miteinander machen. Der starke Konkurrenzkampf unter den Weiterbildungseinrichtungen steht diesem Setting dabei leider möglicherweise im Wege.

Qualitätsverbesserung durch Eigen- statt Fremdmotivation

Es gibt noch ein weiteres Argument, das für den standardmäßigen Einsatz kollegialer Beratungs- bzw. Supervisionssettings im Weiterbildungsbereich spricht: In vielen Fällen wird Qualitätsentwicklung mehr von außen als von innen initiiert. Die Motivation speist sich aus gesetzlichen Vorgaben, Anregungen von Unternehmensberatungen oder ganz konkret der Drohung, keine staatliche Anerkennung zu behalten, wenn man kein Qualitätsmanagementsystem vorweisen kann. Die Bearbeitung der von außen vorgegebenen Standards und Kennmarken kann zwar ein erster Schritt zur Installation eines Qualitätsmanagementsystems sein, soll Qualitätsmanagement in der Einrichtung aber zum Leben erweckt werden, bedarf es einer Motivation, die sich von innen heraus speist. Kollegiale Beratung im Team, mit befreundeten Einrichtungen oder sogar allen Einrichtungen in der näheren Umgebung kann hierbei ein wertvolles Werkzeug sein.

Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung ist ein notwendiger, aber auch viele Ressourcen bindender Anspruch im Weiterbildungssektor. Kollegiale Beratung kann bei allen Vorbehalten dieser Methode gegenüber ein wertvolles Mittel der Qualitätssicherung in der Weiterbildung sein.

FAMILIENBEZOGENE ERWACHSENENBILDUNG

» Weichenstellungen für die EEB im aktuellen Familienbericht von NRW

Dr. Carolin Ulbricht

Studienleiterin
Evangelisches
Erwachsenenbildungswerk Nordrhein

ulbricht@eeb-nordrhein.de

Rund 25 Jahre ist es her, dass die nordrhein-westfälische Landesregierung die Situation der Familien im Bundesland unter die Lupe genommen hat. Dieser erste Familienbericht NRW stammt aus dem Jahr 1990, und dass er heute nicht mehr die Situation der Familien hierzulande widerspiegelt, ist leicht nachvollziehbar. Es ist daher an der Zeit, die bestmöglichen Bedingungen zu schaffen, um Familien Gegenwart und Zukunft zu sichern.

Familien gestalten Zukunft

Unter dem Motto „Familien gestalten Zukunft" wurde 2015 ein neuer Familienbericht NRW veröffentlicht und am 18.09.2015 von der damaligen Familienministerin Ute Schäfer (SPD) vorgestellt.[1] Aus dem 250-seitigen Bericht, für den 1000 Männer, Frauen und Kinder zu vielen Bereichen des Familienlebens befragt wurden, geht hervor, wie sich einerseits Familien aktiv in die Familienpolitik des Landes einbringen und wie andererseits das Land konkrete Entwicklungen wahrnehmen und auf die tatsächlichen Bedürfnisse der Familien eingehen kann.

In den 25 Jahren seit der letzten Untersuchung hat sich die Situation der Familien bezüglich ihrer Bedürfnisse und Rahmenbedingungen stark verändert und ist deutlich vielfältiger geworden: Die Zahl der Alleinerziehenden und der Patchworkfamilien ist gestiegen, ebenso der Familien oder einzelner Elternteile mit Migrationshintergrund, während die klassische Vater-Mutter-Kind-Familie seltener wird. Diese klassische Familie macht aktuell einen Anteil von 73,6 % aus, während es 1996 noch fast 85 % waren.

Problemdruck in sechs Lebensbereichen

Sechs Themenfelder stehen im Fokus der Familienbefragungen, anhand derer die Herausforderungen deutlich werden: Zeit, Geld, gute Kinderbetreuung, passende Wohnung, Beratungsangebote und Sicherheit der Wohngegend. Ein Blick in die Kurzfassung zeigt: 55 % der Befragten geben Zeitmangel als großes oder sehr großes Problem an. Alle anderen fünf Herausforderungen werden von weniger als der Hälfte der Befragten (die Spanne reicht von 38 % bei Geldmangel bis zu 16 %, was die Sicherheit der Wohngegend anbelangt) als großes und sehr großes Problem bewertet (Skalenwerte 4–7).

Bei genauerem Hinsehen muss man feststellen, dass die Einschätzungen der Befragten je nach persönlicher Situation voneinander abweichen. Sowohl der Aspekt des Geldmangels als auch die Schwierigkeit, eine passende Wohnung zu finden, bekommen bei Familien mit niedrigem Bildungsabschluss ein höheres Gewicht.

Zeitmangel bestimmt besonders für Familien mit mittlerem und hohem Bildungsabschluss den Alltag. Ausschlaggebend für den Zeitmangel ist der Umfang der Erwerbstätigkeit und das Geschlecht: In Teil- oder Vollzeit berufstätige Mütter haben stärker das Gefühl, weniger Zeit für die Familie zu haben als berufstätige Väter. Der Zeitaspekt spielt zudem bei einer höheren Anzahl von Kindern sowie bei geringerem Alter der Kinder eine größere Rolle.

Für Alleinerziehende sind die finanzielle Unterstützung und der Zeitfaktor besonders wichtig, für Familien mit Migrationshintergrund hat die Wohnraumsituation eine stärkere Gewichtung und bei Familien, in denen nicht beide Elternteile in Vollzeit arbeiten, steigt der Wunsch nach stärkerer finanzieller Unterstützung.

Was folgt aus den Zahlen? Handlungsfelder für Politik, Wirtschaft und Gesellschaft

Eine der drängendsten Aufgaben unserer Zeit ist es, die bestmöglichen Bedingungen für eine kinder- und familienfreundliche(re) Gestaltung unserer Gesellschaft zu schaffen. Dies betrifft die Politik, die Wirtschaft und die Kirchen – und natürlich ist an dieser Stelle auch die evangelische Familien- und Erwachsenenbildung gefordert.

Doch was folgt nun aus den Zahlen?

Die Politik kann einen Rahmen vorgeben, der die Vereinbarkeit von Familie und Beruf erleichtert, aber vor allem ist es eine gesellschaftliche Aufgabe, die Situation für Familien zu verbessern. Ausgangspunkt muss die Anerkennung der familiären Leistungen und ihrer Bedeutung sein. Unabhängig von den Veränderungen der familiären Situation stellen Familien wichtige soziale Leistungen und Netzwer-

[1] Auf der Homepage des Ministeriums für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen finden sich sowohl die ausführliche Lang- als auch die Kurzfassung des Familienberichts NRW als PDF-Download. https://www.mfkjks.nrw/artikel/familienbericht-nrw-familien-gestalten-politik-mit

ke bereit, sind starke Identitätsstifter, stellen Schutz, Fürsorge und Pflege sicher und bieten den Rahmen für Entwicklung von Kompetenzen und Werten. Und schließlich müssen die verschiedenen Familienmodelle anerkannt werden: von der bürgerlichen Kleinfamilie, die seit der Mitte des 19. Jahrhunderts das Ideal darstellt, über Familien mit zwei in Vollzeit erwerbstätigen Elternteilen, alleinerziehenden Müttern oder Vätern und Patchwork-Familien bis hin zu Regenbogenfamilien. Die Heterogenität betrifft auch Familien mit Migrationshintergrund, Flüchtlingsfamilien und Familien unterschiedlicher sozialer Herkunft und mit verschiedenen Bildungsabschlüssen. Vor dem Hintergrund, dass in Deutschland Bildung leider immer noch in Abhängigkeit zur sozialen Herkunft steht, muss evangelische Familien- und Erwachsenenbildung alle Familien „im Hinblick auf Werteorientierung und Identitätsbildung entscheidend unterstützen und Orientierung bieten“[2]. Dass die EKD-Orientierungshilfe *Zwischen Autonomie und Angewiesenheit* auch gleichgeschlechtliche Partnerschaften als gleichwertig mit der traditionellen Ehe anerkennt, zeigt die offene Haltung der evangelischen Kirche gegenüber den unterschiedlichen Partnerschafts- und Familienformen.

Welche Herausforderungen birgt der Familienbericht für die EEB?

Es muss anerkannt werden, dass sich viele Familien angesichts der gesellschaftlichen Anforderungen und Erwartungen überfordert fühlen. 39 % der Befragten haben häufig oder sogar immer das Gefühl, nicht ausreichend Zeit für ihre Familie zu haben. Die verschiedenen Verpflichtungen der einzelnen Familienmitglieder kollidieren häufig. Gleichzeitig geben viele Eltern an, dass einer ihrer größten Wünsche sei, mehr Zeit für gemeinsame Aktivitäten zu haben, „um die Kinder ‚zu selbstbewussten, starken Kindern‘ zu erziehen, ‚das gibt Sicherheit für die Zukunft‘“[3].

Gerade hier kann die evangelische Familien- und Erwachsenenbildung den Familien mit ihren Problemen zur Seite stehen und Lösungen anbieten. Das Programm der EEB ist familienfreundlich, vielfältig, wohnortnah, kostengünstig und richtet sich selbstverständlich an alle Familienformen. Bedarfsorientierte Bildungsangebote und Unterstützung bei vielen Herausforderungen wie Trennung und Scheidung, Vereinbarkeit von Beruf und Familie, Erziehungsfragen, Armuts- und Gesundheitsprävention tragen dazu bei, Familien bei ihren alltäglichen Herausforderungen zu helfen.

Die Arbeit mit Flüchtlingsfamilien gehört genauso zum Angebot der EEB wie Mehrgenerationenfreizeiten, Großeltern-Kind-Angebote und Väter-Kind-Abenteuer-Wochenenden, bei denen die Väter die gemeinsame Zeit mit ihren Kindern genießen können.

Eine wichtige Herausforderung wird im Zusammenhang der künftigen Bedarfsabdeckung die Digitalisierung der Familienbildung sein. Selbstverständlich bedienen sich Eltern bei vielen Fragen und Belangen des Internets. Ev. Erwachsenen- und Familienbildung muss daher im Netz präsenter Ansprechpartner und Unterstützer sein. Die digitale Bildung kann durch niedrigschwellige Angebote dazu beitragen, Familien zu erreichen, die bisher nicht zur Klientel der EEB zählen und somit einen wichtigen Beitrag zur Inklusion (nicht nur zur Integration) verschiedener Familienformen und sozialer und kultureller Hintergründe leisten.

Die quartiersorientierte Bildungsarbeit unterstützt Familien durch ein langfristig ausgerichtetes und nachhaltig soziales Quartiersmanagement nicht nur z. B. bei der Wohnungsfindung, sondern auch bei der Inklusion von Familien mit Migrationshintergrund oder Regenbogenfamilien. Auch Alleinerziehende und in Vollzeit berufstätige Eltern könnten in der Nachbarschaft verlässliche Hilfe erfahren. Der Quartiersbezug der Gemeinden bietet der EEB eine gute Ausgangslage für diese Sozialraumarbeit.

Die EEB ist ein unverzichtbarer Partner bei der Unterstützung von Familien und gestaltet mit ihrer Arbeit Zivilgesellschaft aktiv mit.

[2] Orientierungshilfe des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland (2013): Zwischen Autonomie und Angewiesenheit: Familie als verlässliche Gemeinschaft stärken. Hannover, S. 16. Die Orientierungshilfe ist auch online unter http://www.ekd.de/EKD-Texte/orientierungshilfe-familie/ als PDF zu lesen.

[3] Familienbericht NRW (2015): Langfassung, S. 172.

BILDUNGSPOLITIK

» Öffentliche Weiterbildungsförderung im Sinkflug

Die Anfang 2016 veröffentlichten Zahlen der Studie der Bertelsmann Stiftung zur Weiterbildungsfinanzierung in Deutschland (Walter, Marcel (2016): Weiterbildungsfinanzierung in Deutschland. Aktueller Stand, Entwicklung, Problemlagen und Perspektiven, Bertelsmann Stiftung) gingen wie ein Paukenschlag durch die Presse: Die öffentliche Förderung der allgemeinen, nicht formalen Weiterbildung ist in den vergangenen 20 Jahren um 41% gesunken! In der Studie wird in Zahlen und Prozenten schwarz auf weiß und unterlegt mit aussagekräftigen Tabellen dokumentiert (vgl. Schaubild), was die Weiterbildungsträger seit Jahren nahezu ungehört beklagen: Die öffentliche Hand zieht sich aus der Weiterbildungsförderung zurück – mit absehbaren Folgen vor allem für diejenigen, die Weiterbildung am meisten benötigen, die sogenannten Bildungsfernen, Geringqualifizierten, prekär Beschäftigten. Diese Entwicklung steht konträr zu allen bildungspolitischen Aussagen von Bund und Ländern zur Notwendigkeit des Lebenslangen Lernens in einer alternden und sich ständig wandelnden Gesellschaft, die sich mitten in der Umstrukturierung sämtlicher Arbeits- und Lebensbereiche durch die Digitalisierung befindet. Der Weiterbildung wird dabei unbestritten eine zentrale Rolle bei der Deckung des jetzt schon bestehenden und künftigen Fachkräftebedarfs zugewiesen. Die Kosten dafür werden allerdings zunehmend auf die Teilnehmenden abgewälzt. 11,2 Mrd. € individuelle Ausgaben und 10,6 Mrd. € betriebliche Ausgaben standen im Jahr 2012 4,2 Mrd. € öffentlichen Ausgaben für Weiterbildung gegenüber.

Während die Bildungsgesamtausgaben der öffentlichen Hand in den vergangenen Jahren kontinuierlich angestiegen sind (vgl. Schaubild), haben sich die öffentlichen Weiterbildungsausgaben seit 1995 halbiert. Einen wesentlichen Anteil daran hat der drastische Abbau der Förderung durch die Bundesanstalt für Arbeit im Zuge der Umsetzung der Hartz-Gesetze. Hier hat ein Paradigmenwechsel stattgefunden mit jetzt deutlich sichtbaren Verschiebungen der Kosten.

Im Bereich der staatlich anerkannten Weiterbildungsträger, zu denen die Evangelische Erwachsenenbildung gehört, sind die negativen Auswirkungen staatlicher Sparpolitik ebenfalls enorm. Alleine für die Volkshochschulen – nur für sie liegen in der Studie Zahlen vor – stagnieren die öffentlichen Ausgaben seit vielen Jahren bei etwa 400 Mio. €, wohlgemerkt bei gleichzeitig steigenden Personal- und Sachkosten der Einrichtungen. 2014 lag der Anteil der Landesmittel für Erwachsenenbildung an den Gesamtausgaben für Bildung je nach Bundesland nur bei etwa 0,15 (Schleswig-Holstein) bis 0,79% (Bremen).

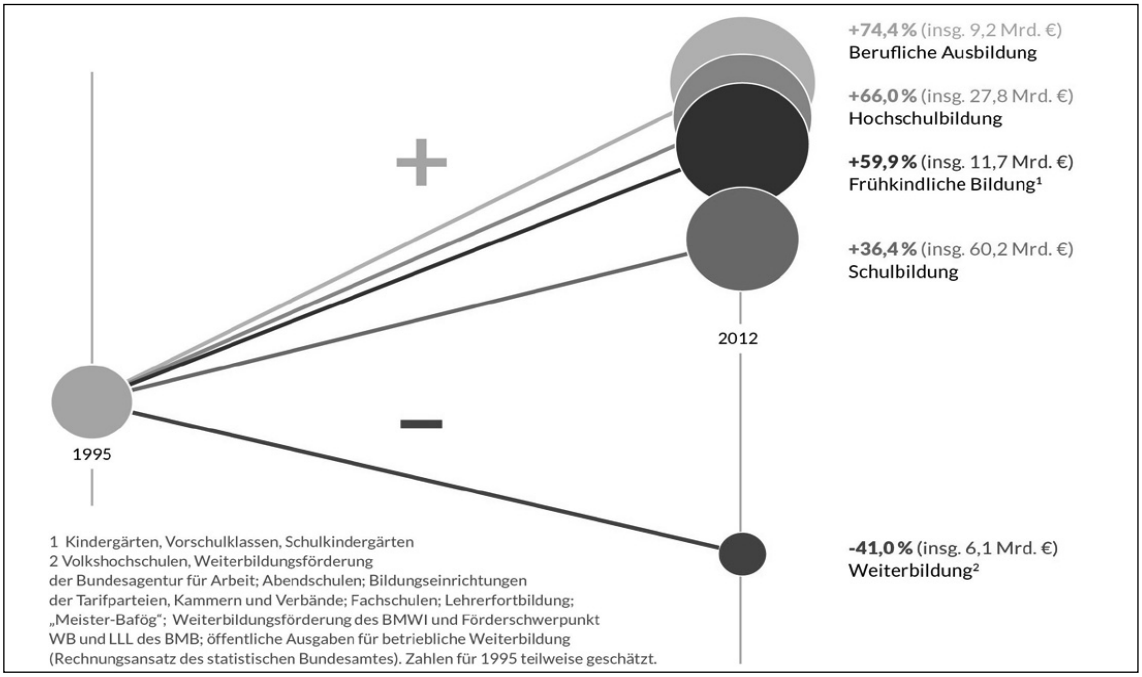
Karola Büchel

Geschäftsführerin
der Evangelischen
Landesarbeitsgemeinschaft
für Erwachsenenbildung in
Rheinland-Pfalz e.V.
Kaiserstr. 19
55116 Mainz

karolabuechel@elag.de

In Rheinland-Pfalz haben die sieben anerkannten Weiterbildungsträger – eine davon die ELAG – genau aus diesem Grund eine medienwirksame Kampagne zur Verdopplung der jährlichen Landesförderung von 8 Mio. € auf 16 Mio. € gestartet. Die Verhandlungen dazu stehen noch aus. In Rheinland-Pfalz, das hier beispielhaft für viele Bundesländer steht, setzen die Träger seit 2008 große Projekte im Bereich der Alphabetisierung und Grundbildung um und bieten seit 2013 verstärkt zusätzlich zu Integrationskursen für Migrantinnen und Migranten auch Sprach- und Orientierungskurse für Flüchtlinge an. Das Engagement der Weiterbildung in diesen Bereichen ist politisch gewollt und wird durch Projektmittel des Bundes, des Landes und des Europäischen Sozialfonds unterstützt; Projektmittel, die jährlich neu beantragt, neu begründet, neu berechnet und bewilligt werden müssen. Das bedeutet einen enormen Verwaltungsaufwand sowohl für die Antragsteller wie auch für die Landesbehörden und geht einher mit befristeten Arbeitsverträgen, unsicheren Rahmenbedingungen und zum Teil hohen Vorfinanzierungen durch die Träger. Hier wird ein strukturelles Manko in der Ausstattung der Öffentlichen Weiterbildung deutlich: Sie ist zu großen Teilen nicht grundfinanziert. Gesellschaftliche Aufgaben werden an die Weiterbildungsträger delegiert, inklusive eines nicht unerheblichen Teils der Kosten wie der „eh-da-Kosten". Das geht zu Lasten der Träger und letztlich zu Lasten der Teilnehmenden, spätestens dann, wenn einzelne Einrichtungen oder Träger sich aufgrund der nicht ausreichenden Projektfinanzierungen aus diesen Bereichen zurückziehen.

Allein über eine verstärkte Grundfinanzierung kann die öffentliche Weiterbildung auch ihrem Auftrag gerecht werden, allen Bürgerinnen und



Öffentliche Ausgaben für Weiterbildung im Vergleich zu anderen Bildungsbereichen[1]

Bürgern einen kontinuierlichen Zugang zur Weiterbildung zu ermöglichen und unabhängig von aktuellen bildungspolitischen Strömungen Angebote zur Allgemeinen Weiterbildung vorzuhalten, zu denen nicht zuletzt gesellschaftspolitische Angebote gehören. „Niedrige Kriminalitätsraten, mehr Gesundheitsbewusstsein, demokratische Beteiligung usw. gelten als gesicherte externe Effekte einer umfangreichen Allgemeinbildung und sind daher ein Hauptargument für die öffentliche Bildungsfinanzierung im Primar- und Sekundarbereich."[2]

Das Paradoxe an der stiefkindlichen Behandlung des Weiterbildungsbereiches ist seine faktische Bedeutung. Sein Volumen entspricht knapp 1% des Bruttoinlandsprodukts. Mit Ausgaben von etwa 27 Mrd. im Jahr 2012 liegt es nur wenig unter den Ausgaben im Hochschulwesen (33,9 Mrd.). Getragen werden diese Ausgaben aber in der Weiterbildung zu 76% von privaten Mitteln; im Hochschulbereich trägt 84% der Staat.

Die Weiterbildungsbeteiligung ist heute im Vergleich zu den 1970er Jahren deutlich gestiegen; fast jeder zweite Deutsche hat bereits einmal an einer Maßnahme teilgenommen. Aufgrund der hohen individuellen Kostenbeiträge ist Weiterbildung aber auch enorm konjunkturabhängig, kann also bei schlechter Wirtschaftslage schnell wieder zurückgehen. Von Geringverdienern und prekär Beschäftigten, die ja endlich verstärkt erreicht werden sollen, ist eine private Kostenbeteiligung kaum zu erwarten. Sie sind vom Weiterbildungsmarkt weitgehend ausgeschlossen. Bleiben also wieder nur die Gutverdienenden, die Mittelschicht, die Weiterbildungsangebote auf Sicht wahrnehmen können.

Eine Weiterbildungspolitik, die behauptet, allen Menschen Zugang zu Bildung und Lebenslangem Lernen eröffnen zu wollen, wird sich daran messen lassen müssen, ob sie den Worten auch Taten folgen lässt.

Ohne eine deutliche Erhöhung der öffentlichen Weiterbildungsförderung verbunden mit einer gesetzlich geregelten Grundfinanzierung wird Deutschland beim EU-Vergleich der Teilnahme am Lebenslangen Lernen da stehen bleiben, wo es sich 2014 befunden hat: weit entfernt von der EU-Zielmarke von 15% und deutlich unter dem Länderdurchschnitt von 10,7%, nämlich bei 7,8% – also ziemlich weit unten in der Reihe.

Welche Folgerungen ziehen wir aus diesem öffentlichen Sinkflug für die Evangelische Erwachsenenbildung? Sollen wir neben unseren Forderungen an die Politik noch mehr auf ehrenamtliches Engagement setzen und noch mehr Spenden sammeln? Oder sind hier nicht auch unsere Landeskirchen gefragt? Die Erwachsenenbildung als ein noch vergleichsweise junger kirchlicher Arbeitsbereich konkurriert mit den anderen kirchlichen Arbeitsbereichen um Zuschüsse, ähnlich wie es die Weiterbildung mit anderen öffentlichen Bildungsbereichen tun muss. Sie ist ein wichtiger Teil und eine deutliche Stimme der bundesdeutschen Weiterbildungslandschaft geworden, indem sie sich durch ihre vielfältigen, an den Bedürfnissen der Menschen orientierten Angebote profiliert hat. Weiterbildung ist nicht nur eine öffentliche Aufgabe, sondern auch eine kirchliche. Eine solide finanzielle Förderung braucht die Evangelische Erwachsenenbildung daher von beiden Auftraggebern!

[1] M. Walter, Weiterbildungsfinanzierung in Deutschland. Aktueller Stand, Entwicklung, Problemlagen und Perspektiven. Bertelsmann Stiftung, S. 13

[2] Ebd., S. 15.

DIGITALISIERUNG

» Industrie 4.0 – Chance oder notwendiges Übel für kirchliche Erwachsenenbildung?

Immer häufiger ist von der Industrie 4.0 die Rede, von der Vernetzung der Maschinen untereinander, von künstlicher Intelligenz. Wie wirkt sich diese Entwicklung auf die kirchliche Erwachsenenbildung aus? Ist sie auf die digitale Revolution vorbereitet? Welche Schritte muss sie auf dem Weg zur Weiterbildung in der Zukunft gehen?

Das Bundesministerium für Bildung und Forschung schreibt auf seiner Homepage: „Die Wirtschaft steht an der Schwelle zur vierten industriellen Revolution. Durch das Internet getrieben, wachsen reale und virtuelle Welt zu einem Internet der Dinge zusammen." Bereits mehr als 120 Millionen Euro hat das Ministerium dafür als Fördermittel bereitgestellt.

Bildung 4.0 als Antwort auf Industrie 4.0

In den Medien fällt immer häufiger der Begriff der „digitalen Revolution", und auch in Fachkreisen finden immer mehr Kongresse und Seminare zum Thema Industrie 4.0 statt, sei es bei Gewerkschaften, Arbeitgeberorganisationen oder anderen Verbänden. Die Deutsche Gesellschaft für Personalführung beschäftigte sich zu Beginn des Jahres auf einem Kongress mit dem Thema „New Work Lab – Arbeiten und Industrie 4.0". Und das Fraunhofer-Institut für Arbeitswirtschaft und Organisation lud zum Zukunftskongress „Agile Working – Transformation in die digitale Welt" ein. Ein Thema war hier beispielsweise „Agil und sicher: Die mobile Zukunft der Wissensarbeit".

Die Industrie 4.0 wird die Arbeit verändern. So viel steht fest. Die Frage ist: Wie? Henning Kagermann, bis 2009 Vorstandsvorsitzender des Softwarekonzerns SAP, prognostiziert: „Unternehmen arbeiten zunehmend mit Netzwerken zusammen, die sich schnell verändern." Ähnlich sieht es Inga Burk, Volkswirtin der Bank Ing-Diba: „Generell müssen alle flexibler werden, weil kaum noch Routineaufgaben anfallen. Lebenslanges Lernen wird deshalb noch wichtiger werden."

Die Industrie 4.0. wird also neue Anforderungen an eine Wissensgesellschaft stellen und den Bildungsbedarf der Bürgerinnen und Bürger drastisch verändern. Die Industrie 4.0. bedingt eine Bildung 4.0. Hier muss kirchliche Erwachsenenbildung ansetzen, möchte sie auch in Zukunft eine Vorreiterrolle einnehmen und durch einen werteorientierten Bildungsansatz die Industrie 4.0 mitgestalten.

Vier Schritte für eine neue Bildungsoffensive

Samuel Olbermann

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

solbermann@aol.com

Blickt man auf die kirchlichen Einrichtungen der Erwachsenenbildung, wird schnell deutlich, dass einige noch nicht einmal den Eintritt ins Internetzeitalter erfolgreich vollzogen haben. Zwar sind mittlerweile alle Einrichtungen im World Wide Web präsent, aber auch diese Auftritte entsprechen selten den aktuellen Anforderungen. Für den Weg der Einrichtungen in das Zeitalter der Industrie 4.0 lassen sich vier erste mögliche Ansatzpunkte aufzeigen; erstens: eine zeitgemäße Präsenz in den sozialen Medien; zweitens: die Einrichtung von virtuellen Seminarräumen; drittens: die Onlinemodule als didaktische Ergänzung zum traditionellen Unterricht; und viertens: die Einrichtung webbasierter Kurse.

Eine Homepage alleine reicht nicht mehr aus, um neue Zielgruppen, insbesondere auch jüngere Teilnehmerinnen und Teilnehmer, zu gewinnen. Eine mobile Version der Homepage sollte Standard sein. Auch kirchliche Einrichtungen müssen in den sozialen Medien vertreten sein. Dabei ist die Präsenz auf Facebook oder Twitter nur der erste Schritt. Andere Bildungseinrichtungen sind hier schon weiter. So bieten beispielsweise private Hochschulen wie die EBC in Hamburg eine Beratung über WhatsApp an, und das Bistum Essen nutzte WhatsApp, um die Weihnachtsgeschichte in Echtzeit zu erzählen. Daneben ist gerade unter Jugendlichen Youtube das Medium der Wahl. Auch hier sollten kirchliche Einrichtungen mit einem eigenen Kanal vertreten sein. Youtube kann sowohl als reine Imageplattform als auch zum Anreißen von Kursinhalten genutzt werden. Hier ist auch eine Verknüpfung mit der medienpädagogischen Arbeit der kirchlichen Erwachsenenbildung möglich. Elementar sind bei den Auftritten in den sozialen Medien die professionelle Gestaltung und eine durchgehende Betreuung. Nichts ist negativer als eine Facebook-Page mit nur ein paar hundert „Gefällt-mir"-Klicks oder ein Youtube-Kanal, bei dem das letzte Video vor mehr als zwei Monaten hochgeladen wurde.

Da sich die Kommunikation in den letzten Jahren immer mehr in die sozialen Medien verlagert hat, ist die Einrichtung eines virtuellen Seminarraums durchaus eine Überlegung wert. Er ist dafür geeignet, Kurse der Erwachsenenbildung zu unterstützen, was in vielen Schulen und Hochschulen schon eine Selbstverständlichkeit ist. Auf einer eigenen Plattform können sich die Kursteilnehmerinnen und -teilnehmer untereinander im Internet austauschen und Kursmaterialien hochladen – und zwar überall, jederzeit und auf den unterschiedlichen Geräten, vom Smartphone über das Tablet bis hin zum PC. Außerdem können dort aktuelle Mitteilungen und der Seminarraum des Kurses angezeigt werden. Ein virtueller Seminarraum bringt so Funktionen aus Facebook, Dropbox oder Mails zusammen und ist damit ein Serviceplus für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer. Gerade für Seminarreihen oder wöchentliche Seminare wie Bibelkreise, Sprachkurse oder auch Qualifizierungen von Tageseltern bietet ein virtuelles Klassenzimmer deutliche Vorteile. Die Dozierenden können Texte online zur Verfügung stellen oder bei einem Terminausfall die Teilnehmerinnen und Teilnehmer schnell und zuverlässig informieren.

Ein weiterer Schritt auf dem Weg in die digitale Zukunft ist die Ergänzung des konventionellen Unterrichts um Onlinemodule. Dies erscheint sowohl aus didaktischen als auch aus ökonomischen Gründen sinnvoll. So können beispielsweise in Deutsch- oder anderen Sprachkursen einzelne Module bzw. Termine online durchgeführt werden. Dies spart Raumkosten und mittelfristig auch Honorare, und gleichzeitig lernen die Teilnehmenden den Umgang mit modernen Kommunikationsmitteln. Zudem können begleitend zu einem Kurs Lernspiele im Internet angeboten werden, in denen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer ihren Wissensstand selbst überprüfen können. Auch begleitende Lernprogramme sind möglich, die sich dem individuellen Lerntempo anpassen. Die Steve-Jobs-School in Amsterdam hat damit schon gute Erfahrungen gemacht. Alle sechs Wochen wird dort das Lernprogramm für jeden Lernenden neu festgelegt. Die amerikanische Khan Academy hat sogar Lernvideos mit Algorithmen hinterlegt, die festhalten, welche Aufgaben der Nutzerin und dem Nutzer leichtfallen und welche nicht. Das Programm schlägt dementsprechend dann auch die weiteren Lernschritte vor.

Noch konsequenter wäre die Einführung von reinen Onlinekursen oder Webinaren. Auch hier hinkt die kirchliche Erwachsenenbildung hinterher. Die Volkshochschule Böblingen-Sindelfingen bietet mit dem Programm „VHS Universität“ schon längst Onlinevorträge an, die teilweise über andere Volkshochschulen deutschlandweit vertrieben werden. Das Konzept ist sicherlich nicht mehr ganz up to date, da es bereits genug Angebote im Internet gibt, in denen das Wissen in Seminaren oder Vorlesungen kostenlos angeboten wird. Dennoch zeigt sich, dass selbst die durch ihre öffentlichen Strukturen eher bürokratisch aufgestellten Volkshochschulen hier schon weiter sind als die überwiegende Mehrheit der kirchlichen Einrichtungen in Deutschland. Angebote wie Coursera oder edX auf Hochschulebene machen deutlich, dass Bedarf besteht. Hierbei ist die Teilnahme kostenlos, und erst für die Ausstellung eines Teilnahmezertifikates muss gezahlt werden – ein Konzept, das das amerikanische Massachusetts Institute of Technology durch die Einführung von MicroMasters entwickelt hat. Hierbei können kostenlos zwei Semester online studiert werden, die danach bei einem weiteren Präsenzstudium voll anerkennt werden. Mehr als 20.000 Interessenten nehmen am ersten Durchgang dieses Angebotes seit Februar teil. Auch im Hinblick auf die Asylsuchenden in Deutschland würden Onlinekurse sicherlich eine sinnvolle Möglichkeit zu einer barrierefreien Weiterbildung sein.

Fazit

Insgesamt zeigt sich, dass es für die kirchliche Erwachsenenbildung noch ein langer Weg ist zur Industrie 4.0. Auch wenn die Industrie 4.0 ein Prozess ist, der momentan eher noch theoretisch oder in den Forschungsabteilungen der Unternehmen abläuft, sollte die kirchliche Erwachsenenbildung auf den digitalen Wandel vorbereitet sein. Um hierbei auch eine Vorreiterrolle einzunehmen, ist also noch Zeit – die es aber zu nutzen gilt.

AUSBILDUNG

Neuer Masterstudiengang Beratung (Master of Counseling)

Achim Haid-Loh

Diplom-Psychologe, Psychologischer Psychotherapeut und Supervisor; Paar- und Familientherapeut (DGSF, BvPPF); Mediator; Lehrtrainer „Kinder im Blick" (KiB)

haid-loh@ezi-berlin.de

Martin Merbach

Dr. rer. med., Diplom-Psychologe, Paarberater und Familientherapeut
Evangelisches Zentralinstitut für Familienberatung Berlin

Auguststraße 80
10117 Berlin

Am 31. August 2015 begann der erste Durchgang des Weiterbildungsmasterstudiengangs Beratung (Master of Counseling). Dieser berufsbegleitende Studiengang wurde gemeinsam von der Evangelischen Hochschule Dresden, dem Sozialwissenschaftlichen Fortbildungsinstitut (sofi) im Zentrum für Forschung, Weiterbildung und Beratung an der Evangelischen Hochschule Dresden und dem Evangelischen Zentralinstitut für Familienberatung gGmbH Berlin entwickelt. In dieser bisher in Deutschland einmaligen Kooperation einer Hochschule mit zwei Weiterbildungsinstituten aus dem außeruniversitären Bereich wurde an der Schnittstelle zwischen Beratungsforschung und Beratungspraxis ein Masterstudiengang konzipiert. Im Folgenden werden Ziele, Aufbau und Berufsperspektiven dieses Studiengangs näher erläutert.

Ziele des Studiengangs

Der Studiengang richtet sich an alle diejenigen, die bereits eine erste akademische Qualifikation (z. B. B.A., Diplom, Staatsexamen, Magister) in einem human- oder sozialwissenschaftlichen Erststudium erworben haben und mindestens seit einem Jahr in einem beratungsrelevanten Bereich beschäftigt sind.

Innerhalb von vier Jahren Regelstudienzeit kann berufsbegleitend ein Master erworben werden, der die Absolventinnen und Absolventen vierfach qualifiziert:

- Entwicklung einer professionellen Berateridentität
- Beraterisch-therapeutische Kompetenz in verschiedenen Arbeitsfeldern der psychologischen und sozialen Beratung
- Befähigung zum Führen und Leiten von Institutionen und Einrichtungen
- Fähigkeit zu eigenständiger wissenschaftlicher Forschung und Evaluation

Aufbau

Das Masterstudium gliedert sich in Zentralmodule, die an der Evangelischen Hochschule Dresden studiert werden und zwei Vertiefungsschwerpunkte (Psychodynamische oder Systemische Beratung), die von den kooperierenden Instituten angeboten werden.

In den *Zentralmodulen*, die an der Evangelischen Hochschule angeboten werden, erwerben die Studierenden grundlegende Kompetenzen in Beratungswissenschaft, Beratungsmanagement sowie empirischer Sozialforschung. Die Präsenzzeiten in diesen Modulen sind begrenzt auf Wochenblöcke einmal im Semester.

Der Schwerpunkt *„Psychodynamische Beratung"* ermöglicht eine Qualifizierung für die Arbeitsfelder

Evangelische Hochschule Dresden

der Einzel- und Lebensberatung, Paarberatung, Erziehungs- und Familienberatung sowie der Schwangeren- und Schwangerschaftskonfliktberatung. Er vermittelt auf der Basis tiefenpsychologischer Konzepte die Kompetenz zur konfliktzentrierten und strukturbezogenen Beratung für die oben genannten Handlungsfelder der Institutionellen Beratung. In diesem Schwerpunkt, der in Kooperation mit dem Evangelischen Zentralinstitut angeboten wird, werden die Anforderungen und Qualifikationsstandards der Evangelischen Konferenz für Familien- und Lebensberatung e.V. (EKFuL), des Deutschen Arbeitskreises für Jugend-, Ehe- und Familienberatung (DAKJEF) und der Deutschen Gesellschaft für Beratung (DGfB) erfüllt bzw. überboten.

Die Präsenzzeiten im Schwerpunkt Psychodynamische Beratung bestehen aus zweiwöchentlichen Intensivkursen pro Semester.

Der *Schwerpunkt Systemische Beratung* orientiert sich an den Standards der Systemischen Gesellschaft (SG). Dieser Schwerpunkt wird in Kooperation mit dem Sozialwissenschaftlichen Fortbildungsinstitut (sofi) im Zentrum für Forschung, Weiterbildung und Beratung an der Evangelischen Hochschule Dresden gGmbH durchgeführt. Er vermittelt Basiskompetenzen systemischer Beratung und fokussiert auf Beratung im Kontext von Lebenskrisen, von Traumata und Sucht sowie im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe. Die Präsenzzeiten belaufen sich auf mehrere verlängerte Wochenenden pro Semester.

In beiden Vertiefungsschwerpunkten können auch bereits an den kooperierenden Instituten absolvierte Weiterbildungen mit bis zu 60 von insgesamt 120 CP (Credit Points) anerkannt werden.

Der Weiterbildungsmasterstudiengang schließt mit einer *Masterthesis* ab, in der die Studierenden selbständig eine wissenschaftliche Arbeit über eine für die Beratungswissenschaft relevant angesehene Problem- und Fragestellung erstellen. Dabei handelt es sich um qualitative oder quantitative Studien (z. B. Einzelfallanalysen, Videoanalysen, Fragebogenauswertungen) im Kontext von Weiterbildungsevaluation sowie Beratungs- und Bildungsforschung.

Allgemeine Informationen zum Studiengang samt der Übersicht über die Studieninhalte, den Zulassungsvoraussetzungen sowie dem Prozedere der Bewerbung sind auf der Homepage der Evangelischen Hochschule Dresden (www.ehs-dresden.de) sowie des Evangelischen Zentralinstituts für Familienberatung (www.ezi-berlin.de) zu finden.

Berufschancen

Der Studiengang qualifiziert grundsätzlich für alle psychosozialen Beratungstätigkeiten in den Berufsfeldern der sozialen Arbeit, des Gesundheitswesens, der Pädagogik, Erwachsenenbildung und Berufs- bzw. Bildungsberatung. Allein im Bereich der Institutionellen Beratung in Trägerschaft der Freien Wohlfahrtspflege gibt es aktuell 8.088 Psychosoziale Beratungsinstitutionen mit ca. 20.000 Mitarbeitenden in den oben genannten Arbeitsfeldern (Auskunft DAJEB 2012). Nach Angaben des Fachverbandes EKFuL existieren derzeit (2015) mehr als 600 Beratungsinstitutionen in diakonischer oder kirchlicher Trägerschaft mit ca. 2.000 Mitarbeitenden in der Bundesrepublik.

Nach einer repräsentativen Studie, im Auftrag des BMFSFJ vom EZI in den Jahren 2000 bis 2002 durchgeführt, wurden in einer Stichprobe mehr als 1.000 Mitarbeiter/innen in 250 Beratungsinstitutionen aller Bundesländer nach ihrer interdisziplinären Teamzusammensetzung und Altersstruktur befragt (Huertienne, 2006). Hierbei wurde erkennbar, dass in den Jahren 2010 bis 2020 mehr als die Hälfte aller festangestellten Fachkräfte der oben genannten Arbeitsfelder aus Altersgründen (Ruhestand oder Altersteilzeit) ausscheiden werden. Dieser Generationswechsel konfrontiert die Träger und Geschäftsführer von Psychosozialen Beratungsangeboten in freier Trägerschaft mit erheblichen Problemen bei der Personalentwicklung und der Wiederbesetzung ihrer offenen Stellen. Bereits heute wird bezüglich der Berufsgruppen der Psychologen, Erziehungswissenschaftler, Sozialarbeiter und Sozialpädagogen von einem dramatischen Fachkräftemangel berichtet.

Daraus ergeben sich für die Absolventinnen und Absolventen des Studienganges zukünftig gute bis sehr gute Berufschancen und Anstellungsmöglichkeiten in den interdisziplinär zusammengesetzten Teams der institutionellen Beratung.

DISTANCE LEARNING

Sich fragen wagen! Sexuelle Bildung via mediale Beratung

Dr. Gertrud Wolf

Leiterin der Evangelischen Arbeitsstelle Fernstudium im Comenius-Institut; Frankfurt/Main

wolf@comenius.de

www.fernstudium-ekd.de

Anders als bei Satire gibt es bei der Sexualität eine einfache Regel: Erlaubt ist nur das, was beiden Spaß macht. Wenn auch etwas vereinfacht, könnte so das Fazit der sexuellen Revolution lauten. Die sexuelle Revolution liegt nun aber schon eine ganze Weile zurück. Bilder aus der Zeit, in der Beate Uhse mit der Eröffnung ihres „Fachgeschäfts für Ehehygiene" bundesweit für Aufsehen sorgte, wirken mittlerweile verstaubt. Aber obwohl über Sex heute überall öffentlich diskutiert wird, scheinen noch viele Fragen unbeantwortet. Offensichtlich ist es etwas völlig anderes, ob über Sexualität in den Medien berichtet wird oder ob man privat darüber spricht. Können die Medien dann überhaupt eine Hilfe bieten, wenn es um Sex als Privatsache geht?

Zunächst ein paar Fakten: Die Scheidungsquote in Deutschland liegt derzeit bei rund 45 Prozent, das heißt, dass fast jede zweite Ehe wieder geschieden wird. Von Scheidungen betroffen sind auch viele langjährige Ehen; die durchschnittliche Ehedauer bis zur Scheidung liegt deutlich über zehn Jahren. Untersuchungen belegen, dass eine unbefriedigende Sexualität eine zentrale Rolle als scheidungserleichternde Bedingung spielt. Kaum jemand wird vor dem Scheidungsrichter erklären: „Sexuell läuft alles prima, aber der Rest ...". Eine befriedigende Sexualität kann demnach wohl als Indiz für eine gute Beziehung gelten. Wenn es nämlich im Beziehungsgebälk knirscht, dann wirkt sich das in aller Regel auch auf die Sexualität aus. Gerade in Krisen kann Sex dann zu einem regelrechten Reizthema werden. Weil die Sexualität offenbar eine Spiegelfunktion hat, auf die sich sämtliche Paarprobleme auswirken können, machen Paartherapeuten wie David Schnarch gute Erfahrungen damit, Probleme dort anzupacken, wo sich das Paar am nächsten kommt, bei der gemeinsamen Sexualität.

Sexuelle Bildung

„Was Sie schon immer über Sex wissen wollten, sich aber bisher nie zu fragen wagten." – Vieles hat sich seit Woody Allens Filmklassiker geändert, doch obwohl mehr als je zuvor über Sexualität geredet wird, gibt es weniger Räume, in denen über die eigene Sexualität offen gesprochen werden kann. Stellt man sich als Erwachsenenpädagogin beim alltäglichen Umgang mit Erwachsenen einmal die Frage, was den „normalen" Erwachsenen so beschäftigt, merkt man schnell, dass Beziehungsfragen und Sexualität wichtige Themen sind. Nicht umsonst sind die Spamordner voll von Mails, die in irgendeiner Weise mit sexuellen Fragen zu tun haben. Man könnte erwarten, dass in einer so offenen Gesellschaft wie der unsrigen der Erwachsene sexuell gebildet ist und dass die Erwachsenenbildung zu diesem Thema niveauvolle Bildungsangebote bereithält. Aber weit gefehlt: Sexualität – obgleich ein bedeutender Aspekt des Erwachsenseins – kommt in der Erwachsenenbildung gar nicht vor. Als ich vor Jahren in einer Volkshochschule einen Kurs anbieten wollte mit dem Titel „Let's talk about sex", wand sich die Leiterin und erbat sich Bedenkzeit, schließlich sagte sie ab mit dem Hinweis, das Thema sei out. Durchsucht man im Internet Angebote von Familienbildungsstätten, so kommt Sexualität bestenfalls als Aufklärungsthema, aber kaum als Paarthema vor. Es gibt mehr Angebote zum Umgang mit kindlicher Sexualität als zum Umgang mit erwachsener Sexualität. Die Weiterbildungsdatenbank des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung reagiert auf das Stichwort Sexualität folglich mit einer Fehlanzeige, obwohl es in der Bibliothek immerhin ein paar Bände zu der Thematik gibt. Von den führenden Wissenschaftlern, die sich mit der erwachsenen Sexualität beschäftigen, wie David Schnarch, Esther Perel oder Ulrich Clement, findet sich dort allerdings nichts. Vor allem, wenn es um Prävention oder Gender geht, dann wird zwar auch die Sexualität gestreift, ansonsten ist der Unterleib in der allgemeinen Erwachsenenbildung ein Tabu.

Der kleine Unterschied

Dabei ist es ja gerade das Besondere an der menschlichen Sexualität, dass sie über den Unterleib hinaus mit vielen Bedeutungen verknüpft ist. Sexualität ist die intimste Form der Kommunikation; zu ihrer Selbstvergewisserung sind Menschen angewiesen auf soziale Resonanz, und die verläuft auch körperlich. Denn die ersten sozialen Erfahrungen sind Körpererfahrungen, von ihnen leitet sich die gesamte soziale Kommunikation ab. Kein Wunder, dass für Erwachsene die Sexualität eine wichtige Rolle spielt. In der sexuellen Kommunikation

werden deshalb neben Zärtlichkeiten auch Liebeserklärungen und Bindungsbedürfnisse sowie alle weiteren Beziehungsbotschaften ausgetauscht. Problematisch wird das Ganze meist, wenn es in einem Paar zu unterschiedlichen Wünschen und Bedürfnissen kommt: Der eine will mehr, der andere weniger, der eine dies, der andere etwas anderes. Das größte Problem aber: wenn darüber nicht gesprochen wird.

Ein Beispiel: Nach wie vor sind Erektion und Orgasmus die Renner unter den Problemfragen. Und auch hier zeigt sich, dass zwar vieles theoretisch klar ist, aber in der privaten Verständigung nicht umgesetzt wird. Zu den gut untersuchten Tatsachen zählt es etwa, dass die meisten Frauen nicht durch Penetration zum Orgasmus kommen und dass ihre Erregung stark vom Kontext abhängt. Gleichzeitig wird durch Viagra der Anschein erweckt, als sei die Erektion, die für den Geschlechtsverkehr benötigt wird, auch das Nonplusultra für glückliche Sexualität. Da Frauen und Männer hier offensichtlich sehr unterschiedlich sind, bedarf es der Kommunikation. Ein Ziel sexueller Bildung ist es deshalb auch, Menschen in Bezug auf ihre Sexualität sprachfähig zu machen.

Adults only

Wer jedoch Weiterbildung in Sachen Sex sucht, wird weder an einer Volkshochschule noch an einer Familienbildungsstätte fündig werden und stattdessen irgendwann im Internet landen. Eine erste Anlaufstelle können dabei schon die Onlinebuchläden sein, wie Thalia oder Amazon, weil man sich hier über Ratgeberliteratur informieren kann, die im Buchladen an der Ecke vielleicht gerade nicht in der Auslage feilgeboten wird. Ein Buch, welches zum Miteinander-Reden einlädt, ist das indiskrete Fragebuch von Ulrich Clement, Professor für medizinische Psychologie in Heidelberg. Der Sexualwissenschaftler hat 201 Fragen zusammengestellt, mit denen man seine eigene oder – als Paar – die gemeinsame Sexualität erkunden kann. Er unterhält auch einen interessanten Blog mit dem Titel: Clements Verkehrsnachrichten[1], in dem der Heidelberger viele aktuelle Themen zur Sexualität kommentiert und zum Nachdenken einlädt, so beispielsweise über die Kampagne der Stadt Stuttgart zur Zwangsprostitution.[2]

Im Internet stößt man auf eine ganze Reihe von Blogs zum Thema Liebe, Sex und Intimität. Auf der Seite der Karlsruher Paartherapeutin Christiane Jurgelucks[3] erfährt man auch etwas darüber, welche Themen in einer Paartherapie auftauchen und wie sie von der Therapeutin reflektiert werden. Zum Einstieg ist diese Seite gut geeignet, allerdings ist sie nicht sehr ausführlich, sodass man vielleicht bald nach anderen Blogs sucht. Etwas aufwendiger sind Blogs oder Foren, die in einer Zeitschriftenredaktion entstehen. Beim STERN bloggt die promovierte Paartherapeutin Julia Peirano[4]. Ähnlich wie Dr. Sommer dereinst im Jugendmagazin BRAVO beantwortet Dr. Peirano Leseranfragen. So zum Beispiel die Anfrage einer 38-Jährigen, die sich in den neuen Freund der Freundin verliebt hat, oder den Hilferuf eines 30-Jährigen, der nach 8-jähriger Ehe darunter leidet, sexuell nicht mehr von seiner Partnerin begehrt zu werden. Die Fragen, mit denen die Erwachsenen hier um Rat suchen, zeigen, wie groß der „Bildungsbedarf" zu diesem von der Weiterbildung vernachlässigten Thema ist. Im Unterschied zum Forum, wo Laien manchmal gute, manchmal aber auch fragwürdige Ratschläge verteilen, zeichnen sich die fachlich versierten Blogger und Bloggerinnen dadurch aus, dass ihre Anmerkungen sehr kompetent und reflektiert sind. Die Foren sind allerdings durch eine höhere Anonymität gekennzeichnet, vielleicht fällt es daher hier einigen leichter, offen über Sexualität zu reden, da hier jeder redet, „wie ihm der Schnabel gewachsen ist". Auf den Seiten des Onlinemagazins Gofeminin gibt es ein Liebe-Forum, in dem Themen wie „Altersunterschiede in der Beziehung", „Liebe im Büro", „Gewalt in der Partnerschaft", „Fremdgehen" oder „Eifersucht" angesprochen werden.

Bildungsangebote im Beratungskontext

Wem Blogs und Foren aber noch zu oberflächlich sind, kann sich durchaus auch in einen Workshop einschreiben. Die sehr engagierte amerikanische Sexualtherapeutin Esther Perel bietet auf ihrer Homepage ganz verschiedene Onlineworkshops an, in denen es vor allem darum geht, das System

[1] http://www.carl-auer.de/blogs/sex/

[2] http://stuttgart-sagt-stopp.de/

[3] http://christiane-jurgelucks.de/lust-liebe/

[4] http://www.stern.de/familie/beziehung/julia-peirano

Partnerschaft als ein komplexes Interaktionsgeschehen zu begreifen und die Rolle der Sexualität darin zu verstehen. Die Workshops sind allerdings in englischer Sprache und mit rund 350 Dollar recht teuer. Als Vorgeschmack reicht vielleicht schon ein mit Untertiteln versehenes Video der Therapeutin auf Youtube: https://www.youtube.com/watch?v=sa0RUmGTCYY.

Onlineberatung und Onlineworkshops gibt es auch im deutschsprachigen Raum. Zwischen 40,00 und 80,00 Euro kosten die Angebote, bei denen meistens in wöchentlichem Rhythmus zwischen fünf und sieben Studienbriefe versendet werden, in denen dann gängige Themen zu verschiedenen Sexualitätsfragen abgehandelt werden. So bietet der Paar- und Singleberater Christian Thiel einen Onlinekurs zum Thema „Intimität und Liebe" für 39,00 Euro an.[5] Dabei erhält man wöchentlich einen Link zu einem Onlinetext inklusive Übungen. Ob dabei auch eine persönliche Betreuung enthalten ist, bleibt auf der Website des Anbieters leider unklar, wahrscheinlich ist das bei dem Preis jedoch nicht. Immerhin kann man von dem Vertrag nach der ersten Lieferung direkt zurücktreten. Ein guter Service, denn ist es bei herkömmlichen Bildungsangeboten schon schwierig, sich ein Urteil über die Qualität des Angebots zu machen, so ist dies bei solchen Angeboten noch schwieriger, da die Kurse nicht zertifiziert oder von irgendeiner Stelle zumindest im Hinblick auf ihre didaktische Qualität geprüft sind.

Fazit

Wer Rat zum Thema Sexualität sucht, für den ist das Internet gewiss eine gute erste Anlaufstelle. Insbesondere was die gezielte Suche nach einem Partner angeht, hat das Internet bisher alle anderen traditionellen Orte der Paaranbahnung in den Hintergrund gedrängt. Auch jüngere Paare finden heute häufiger in einer Onlinepartnerbörse zusammen als beim Tanz in den Mai. Dass sexuelle Bildung funktioniert, belegen sehr anschaulich die Zahlen zur Kondomnutzung bei Jugendlichen. Den sexualpädagogischen Aktivitäten der vergangenen Jahre ist es zu verdanken, dass der Gebrauch des Kondoms für viele Jugendliche heute eine Selbstverständlichkeit ist. Solche Bildungserfolge stellen sich jedoch nicht bloß beim Onlinelernen ein, sondern beispielsweise auch durch Angebote wie den Kondom-Führerschein von ProFamilia, der ab 14 Jahren im Kreis von Freunden als Nachmittagsprogramm angeboten wird. So sinnvoll diese Aufklärungsarbeit von ProFamilia ist, so unsinnig erscheinen aber Forderungen von Sexualpädagogen, bereits mit 10-Jährigen schon detailliert über Sexualpraktiken zu sprechen.[6] Demgegenüber ist es jedoch geradezu bemerkenswert, wie sehr die Erwachsenenbildung beim Thema Sexualität die Füße stillhält. Dabei wäre es vielleicht sinnvoll, einige Themen, denen sich die Sexualpädagogik heute vielleicht allzu früh widmet, für die Erwachsenenbildung aufzuheben. Dafür müsste es aber dort auch geeignete Angebote geben. Mangels solcher Angebote übernehmen die Beratungsinstanzen hier gleichzeitig Bildungsfunktionen. Es wäre zu diskutieren, ob dies nicht auch ein grundlegendes Phänomen ist, dass Bildungsdefizite in Beratungspraxen aufgefangen werden, oder positiver formuliert, dass Beratung eben auch einen Bildungswert besitzt.

[5] http://www.die-liebe-bleibt.de/online-workshops/

[6] http://www.die-liebe-bleibt.de/online-workshops/

Die Jury der Evangelischen Filmarbeit empfiehlt

A War (Krigen)

Dänemark 2015
Regie: Tobias Lindholm

Kommandant Claus Pedersen führt eine Truppe dänischer Soldaten in der afghanischen Provinz. Durch Patrouillen soll der Frieden gesichert und die Bevölkerung vor den Taliban geschützt werden. Der gewaltsame Tod eines Soldaten durch eine Mine zeigt die Gefährdung der gesamten Truppe. Als die Dänen zum Schutz einer Familie in eine afghanische Siedlung eindringen, geraten sie in einen Hinterhalt. Um einen schwer verwundeten Kameraden zu retten, fordert Claus Luftverstärkung an. Diese Entscheidung rettet den Verwundeten, kostet zugleich aber viele Afghanen, darunter Kinder und Frauen, das Leben. Zuhause in Dänemark muss sich inzwischen Claus' Ehefrau mit Erziehungsproblemen herumschlagen; vor allem der ältere Sohn reagiert mit Aggressionen auf die Abwesenheit des Vaters.

Das Telefon schlägt die Brücke zwischen den beiden Welten. Nach seinem letzten Einsatz wird Claus abberufen und in Dänemark vor ein Militärgericht gestellt: Er muss sich für den Tod der unschuldigen Zivilisten verantworten.

Die Geschichte erinnert an die Bombardierung zweier Tanklastwagen bei Kundus, der im September 2007 über einhundert Afghanen das Leben kostete. Regisseur Tobias Lindholm will den Afghanistan-Einsatz moralisch nicht bewerten oder verurteilen. Vielmehr verschränkt er zwei Perspektiven, die des militärischen Handelns im Krieg und die des zivilen Lebens in der Heimat. Die Aufarbeitung des Einsatzes im dänischen Gerichtssaal spitzt den Gegensatz beider zu einem moralischen Grundkonflikt zu. Selbst die kriegerische Auseinandersetzung darf nicht im rechtlosen Raum stattfinden. Zugleich treffen aber mit Krieg und Recht zwei Systeme aufeinander, die nicht zur Deckungsgleichheit zu bringen sind. Der Zuschauer sieht sich mit einem ethischen Dilemma konfrontiert, in dem Hilfe Schuld nach sich zieht, gewaltloses Nichtstun aber nicht weniger. Der „saubere", der „chirurgische" Krieg ist ein Mythos. Für Claus kann es nur ein Urteil zweiter Klasse geben – sei es als Freispruch, sei es als Schuldspruch.

Toni Erdmann

Deutschland 2016
Regie: Maren Ade
Preis der Internationalen Filmkritik, Cannes 2016

Ines hat es geschafft. Sie arbeitet erfolgreich für eine bekannte Unternehmensberatung, hofft auf eine Versetzung in die Boomtown Schanghai und hat eine Assistentin, die sie herumschicken kann. Wichtig ist jetzt, dass ein kompliziertes Outsourcing-Unternehmen in Rumänien über die Bühne geht. Aber der Kunde ist arrogant, der Chef fordernd – und der Gelegenheitssex mit dem Kollegen geht als „Privatleben" nicht durch. Als Ines' Vater Winfried anreist, ein Musiklehrer und Fossil der antiautoritären Ära, gerät ihr mühsam im Gleichgewicht gehaltenes, von Champagner und Koks befeuertes Karriereprojekt ins Taumeln. In bizarrer Verkleidung, als „Toni Erdmann", heftet sich der besorgte Winfried an die Fersen seiner Tochter, mischt sich in Konferenzen und Empfänge ein.

Familienkomödie, Gesellschaftssatire, Frauendrama: Die dritte Regiearbeit der Autorenfilmerin Maren Ade („Alle anderen") hat ein bisschen von allem – und ist doch ganz anders, vollkommen eigen. Über nahezu drei Stunden entfaltet „Toni Erdmann" das Psychogramm einer Gesellschaft, die den Kontakt zur Wirklichkeit verloren hat. In Bukarest, einer Stadt, die verzweifelt den Anschluss an die internationale Wirtschaft sucht, zwischen Hotel-Lounges und Shopping Malls, halten Ines und ihre Kollegen das neoliberale Lebensmodell in Schwung. Was das den Einzelnen kostet, macht der Film fast physisch spürbar: als permanenten Stress, als Serie kleiner sozialer Demütigungen – hinter der grotesken Komik der pointiert geschriebenen und brillant gespielten Szenen lauern Angst und Scham. Die Charakterdynamik zwischen den beiden Hauptfiguren, die allmähliche Annäherung zwischen der zweckrationalen Tochter und dem „närrischen" Vater, bringt jedoch etwas Subversives in die Geschichte – sie eröffnet Spielräume für Gefühle, Fürsorge, Bedürftigkeit. Einen deutschen Film, der so erfindungsreich und gelassen das Individuelle mit einer weiträumigen sozialen Perspektive verbindet, hat es lange nicht gegeben.

Tomorrow (Demain)

Frankreich 2015
Regie: Cyril Dion, Mélanie Laurent
Preise: César (Bester Dokumentarfilm), 2016

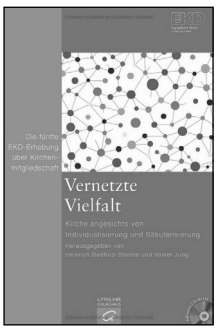
Nachdem in der Zeitschrift „Nature" im Jahr 2012 ein Untergangsszenario für die gegenwärtige Kultur aus Ressourcenverschwendung, Klimawandel und Demokratieerschöpfung veröffentlicht wurde, sitzt der Schock bei Vielen zunächst tief. Gegen die drohende Lähmung machen sich der Autor Cyril Dion und die Schauspielerin Mélanie Laurent, die beiden Regisseure von „Tomorrow", auf den Weg um die Welt, um nach Alternativen zu suchen. In den Bereichen Landwirtschaft, Energie, Wirtschaft, Demokratie und Bildung entdecken sie zahlreiche Initiativen, die überraschende und inspirierende Lösungen entwickelt haben. Dabei gehen sie auch dem inneren Zusammenhang zwischen den einzelnen Themenfeldern nach. So fördert etwa die Abkehr von der industriellen Landwirtschaft zugleich den Verzicht auf fossile Energieträger.

Und ein Zuwachs an politischer Partizipation und ökonomischer Selbstbestimmung profitiert von einem auf persönliche Entfaltung angelegten Bildungssystem.

Immer wieder schlägt der Film einen Bogen zwischen schon lange diskutierten Begriffen und Konzepten alternativen Handelns und Wirtschaftens zu anschaulichen, höchst überzeugenden Projekten, ob es um kommunale Selbstverwaltung im indischen Kutthambakkam, eine lokale Parallelwährung im englischen Totnes, ökologische Stadtplanung in Kopenhagen oder Recycling in San Francisco geht. Wie in einem Puzzle entsteht aus vielen kleinen Initiativen ein neues Bild der Welt von Morgen. Durch populäre Songs, die Kraft der Bilder und die Begeisterung der Aktiven lädt der Film zum Mitmachen ein. Die notwendigen Veränderungen des gegenwärtigen Lebensstils aus umweltfeindlicher Produktion, grenzenlosem Konsum und ungerechter Verteilung der Güter vollzieht sich nicht in einem programmatischen Gegenentwurf, sondern in konkreten Schritten vor Ort, die Lust zum eigenen Engagement machen. Gegen Resignation und Gleichgültigkeit angesichts der gefährdeten Schöpfung ermutigt der Film dazu, Alternativen zu denken und zu gestalten, die auch den kommenden Generationen eine lebenswerte Zukunft ermöglichen.

Die Jury der Evangelischen Filmarbeit zeichnet seit 1951 den Film des Monats aus. Neben der DEAE sind sieben weitere evangelische Handlungsfelder in der Jury vertreten. Mehr unter www.film-des-monats.de

Publikationen



Heinrich Bedford-Strohm, Volker Jung (Hrsg.)

Vernetzte Vielfalt

Kirche angesichts von Individualisierung und Säkularisierung

€ 29,99, 543 S., Gütersloh 2015
Gütersloher Verlagsanstalt
ISBN: 978-3-579-07437-5

Unter dem Gesichtspunkt „Evangelische Erwachsenenbildung" ist zur fünften Kirchenmitgliedschaftsuntersuchung nicht viel, aber Folgendes zu bemerken: Das Wort ‚Bildung' taucht in der gesamten Studie nur einmal auf. Es heißt in Frage 17: *„Aus welchen Anlässen hatten Sie im letzten Jahr Kontakt zu einer Pfarrerin/einem Pfarrer?"* (S. 477, 17d/K14c) Die Befragten konnten hier unter neun Angaben wählen. Die geringste Zustimmung erhielt: ‚Seelsorgerliches Gespräch' und ‚Bildungsveranstaltung' (13,2%). Das lässt allerdings keine Rückschlüsse auf den Stellenwert von Bildungsveranstaltungen für Kirchenmitglieder zu. Wir erfahren lediglich, dass Pfarrer/innen nur selten über die Tätigkeiten ‚Seelsorge' bzw. ‚Bildung' mit Menschen in Kontakt kommen. Die Nichtbeachtung der Bildungsinteressen von Kirchenmitgliedern spiegelt sich auch in den Fragen zur Lebensgestaltung. Auf die Frage: *„Wie häufig gehen Sie den folgenden Beschäftigungen in Ihrer Freizeit nach?" (S. 509, 47/K39)* lässt sich etwa mit dem *‚Besuch von Theater, klassischen Konzerten und Ausstellungen'* antworten, hingegen kann man nicht ansatzweise etwas wie *Seminare, Bildungsveranstaltungen oder bürgerschaftliches Engagement* nennen. Hier wurden Vorentscheidungen getroffen, die zu selektiven Ergebnissen führen. Bildung im Lebenslauf, Bildung für Erwachsene – als Grundaufgabe gerade von protestantischer Kirche kann sich bei diesem Vorgehen in keinster Weise abbilden. Zentrale kirchliche Orte für Kirchenmitglieder mit Bildungsinteresse – die Akademien, Erwachsenenbildungsreferate, Bildungshäuser, Familienbildungsstätten und Heimvolkshochschulen – sind laut Studie nicht existent. Wenn explizit bildende Arbeitsbereiche aufgeführt sind, dann handelt es sich ausschließlich um Angebote für Kinder und Jugendliche. In der zentralen Einstiegsfrage 1: *„Was fällt Ihnen ein, wenn Sie ‚evangelische Kirche' hören?" (S. 461, 1/K1)* fehlt die Bildungsdimension fast völlig, hier tauchen nicht mal Religionsunterricht und Konfirmandenarbeit auf, lediglich die Kindergärten sind im Paar mit der Diakonie genannt. Auf die Frage: *„Im Folgenden nennen wir Ihnen Dinge, die die Ev. Kirche tut oder eventuell tun könnte: Sagen Sie mir bitte jeweils, ob Sie dafür, dagegen oder unentschieden sind ...!" (S. 490, 29/K22)* lässt sich tatsächlich nur mit zwei Bildungsorten antworten: die ‚evangelischen Schulen' oder die ‚evangelischen Kindertagesstätten'. Auch unter der Frage 11: *„Im Folgenden sind Bereiche kirchlicher Arbeit aufgelistet. Wie verbunden fühlen Sie sich...?" (S. 469, 11)* gibt es als Antwortmöglichkeiten lediglich: Landeskirche / Ortsgemeinde / evangelische Schulen und Kindertagesstätten / ev. Krankenhäuser, Pflegeeinrichtungen. An anderer Stelle fragt die Studie gleich mehrfach nach religiöser Erziehung in der Kindheit (S. 469ff.) oder nach der Teilnahme am Kindergottesdienst (S. 484).

Deshalb überrascht es nicht, dass im Vorwort der Studie von den Herausgebern als ‚gewichtigste Herausforderung die Weitergabe des Evangeliums an die nächste Generation' (S. 14) genannt wird, und dies zugleich auch häufig als Ergebnis der V. KMU diskutiert wird (z.B. S. 140f.). Für kirchliche Bildungsangebote, die sich an Erwachsene richten, bietet die V. KMU kein Material. Ganz im Gegenteil: Sie trägt aufgrund ihrer Fragestellungen eher zum Verschwinden der Angebotspalette in diesem Feld bei. In aller gebotenen Vorsicht möchte ich aber auf einige Aussagen hinweisen, die zumindest implizite Rückschlüsse zulassen. a) Bei der Beteiligung am kirchlichen Leben außerhalb des Gottesdienstes haben bildungsaffine Angebote die höchste Quote: Frage 27a lautet: *„Abgesehen vom Gottesdienstbesuch – beteiligen Sie sich am kirchlichen Leben? Ja, und zwar ..." (S. 486, 27a/K21a)* Die meistgenannte Antwort (12,5%) darauf ist: ‚Teilnahme am Frauenkreis, Männerkreis, Seniorenkreis, Jugendgruppe oder Gesprächskreis'. Die Antworten ‚Besuch von Konzerten und kulturellen Veranstaltungen' (8,2%) und ‚Besuch von kirchlichen Veranstaltungen (Seminar, Vorträge, Meditation)' (7,1.%) folgen an 2. und 3. Stelle. Alle diese Beteiligungsformen sind zumindest bildungsnah. Veranstaltungen dieser Art gehören zum klassischen Repertoire der Bildungsreferate. Das betrifft auch Frage 15: *„Ich möchte gerne wissen, inwiefern sich die ev. Kirche ihrer Meinung nach in den folgenden Bereichen engagieren soll."* (S. 474). Hier erreicht die Antwort: ‚Für Werte eintreten, die für unser Zusammenleben wichtig sind' einen fast genauso hohen Wert (4. Platz, 77,1%) wie die Antwort ‚Gottesdienste feiern' (3. Platz, 78,6%). Beide Fragestellungen (auch Frage 32/K 24 – S. 492) könnten darauf hinweisen, dass Veranstaltungen zu aktuellen gesellschaftlichen Herausforderungen (Kriegseinsatz, Sterbehilfe, Umgang mit Migration etc.) von Kirche genauso erwartet werden wie die Feier des Gottesdienstes und dass Erwachsene sich daran genauso häufig oder sogar öfter beteiligen als am Gottesdienst. Selbst wenn man den Bildungsauftrag der Kirche nicht biblisch oder historisch begründen will, muss man sich fragen, was Kirche den Erwachsenen – so sie denn erfolgreich religiös sozialisiert wurden – bieten will: Wie können Erwachsene die Kirche als einen relevanten Ort für ihre Lebensgestaltung und ihr Christsein erfahren? – Hierzu wären gründlichere Forschungen nötig, um fundiert erörtern zu können, mit welchen kirchenleitenden Initiativen auf diese Frage zu antworten wäre. b) Das Bedürfnis nach Religiöser Bildung im *engen* Sinn ist auch unter Kirchenmitgliedern kaum oder gar nicht vorhanden: Frage 41 lautet: *„Wie häufig tauschen Sie sich über religiöse Themen aus?".* 55,5% der Evangelischen geben an, dass sie sich ‚nie' über religiöse Themen austauschen, weitere 21,3% sagen ‚selten' (S. 502, 41b/K33b). Das Ergebnis spitzt sich dadurch zu, dass die weitergehende Frage: *„Ich habe manchmal das Bedürfnis, mich über religiöse Themen auszutauschen"* von 91,9% verneint wird (S. 503, 41l_1/K33l_1). Das Ergebnis zum Thema ‚Bibellesen' lässt sich ganz ähnlich interpretieren: *„Wie häufig lesen Sie in der Bibel?"* lautet die Frage und 56,5% der Evangelischen geben an: ‚nie', 14,9% ‚seltener' (S. 497, 35a/K27a). Gleichzeitig sind die Evangeli-

schen aber recht zufrieden mit ihren Bibelkenntnissen. Denn der Aussage *„Ich weiß gut, was in der Bibel steht"* stimmen 27% ‚voll und ganz' zu, 42% ‚eher'. Die Aussage: *„Ich weiß kaum, was in der Bibel steht"* wird nur von 9% geteilt (S. 499, 37/K29). Diese Ergebnisse legen die Deutung nahe: Den meisten Kirchenmitgliedern reicht es, was sie über die Bibel, über das Christentum und ihren Glauben wissen. Sie haben nicht das Gefühl, dass ihnen religiöse Bildung im engen Sinne fehlt.

c) Religiöse Bildung mit Erwachsenen transformiert sich: Das letztgenannte Ergebnis mag für viele Kirchenvertreter/innen eine Enttäuschung sein. Dass Religiöse Bildung im engeren Sinn nicht einmal von Kirchenmitgliedern erwünscht ist, ist bislang selten explizit geäußert worden, stattdessen investierte man in Aktionen wie die EKD-Kampagne „Kurse zum Glauben" oder in landesweite Bibelkursprojekte. Akteure der Evangelischen Erwachsenenbildung überraschen die obigen Ergebnisse indes nicht. Sie deckt sich mit der geringen Nachfrage, die Seminare mit sehr enggeführten religiösen Themenstellungen (Taufe, Reformation, Gebet, Bibel etc.) schon seit Jahren haben. Die Rahmenbedingungen für Religiöse Bildung haben sich in den letzten Jahrzehnten deutlich verändert. Aus guten Gründen gibt es hierzulande keine Gesetze, die Erwachsene in irgendeiner Form zu Religiöser Bildung anhalten. Auch religiöse Konventionen, die Anknüpfungspunkte für Bildung sein können, sind immer weniger verbreitet – die unterschiedlich gelagerten Milieus folgen kaum noch einem gemeinsamen Drehbuch. Zwar gehört eine an die Lebenswelt von Teilnehmenden anknüpfende Ansprache seit den 1970er Jahren zum Grundkonsens aller andragogischen Bemühungen, doch die Kunst, passgenaue Bildungsformate umzusetzen, ist heute sehr viel diffiziler geworden. Es ist gut nachvollziehbar, dass Gemeinden zunehmend vor dieser Herausforderung zurückschrecken. Religiöse Bildungsangebote haben nur eine Chance: Sie müssen mit vielen anderen Freizeitangeboten konkurrieren und so attraktiv sein, dass die anvisierten Zielgruppen ihre zeitlichen und finanziellen Ressourcen dafür einsetzen. Auch deswegen hat die Fülle an körperbezogenen Angeboten in den letzten 30 Jahren deutlich zugenommen (Meditationskurse, sakraler Tanz, spirituelle Wanderungen etc.). Menschen suchen heute mehr nach Erfahrungen mit dem Religiösen, die sie für sich auslegen und entwickeln können. Gefragt sind eine Kommunikationskultur auf Augenhöhe ebenso wie Orte oder Gelegenheiten, die dazu ermutigen, eigene Transzendenzerfahrungen anzusprechen, sie in einem Miteinander zu reflektieren. Die Rolle, die Religiöser Bildung hier zuwächst, stellt sich deutlich anders dar, als es viele kirchliche Verlautbarungen wahrhaben wollen. So heißt es in einem Impulspapier des Rates der Ev. Kirche in Deutschland zum Thema Bildung im Jahr 2030: „In kirchlichen wie in staatlichen Institutionen konzentriert sich evangelische Bildungsarbeit auf die Beheimatung in den Überlieferungen des Glaubens (...)" (Kirche der Freiheit, Hannover 2006, S. 77). Eine solche Erwartung dürfte sich kaum noch decken mit dem, was Teilnehmende – auch laut der V. KMU – als ihr Interesse beschreiben. Evangelische Erwachsenenbildung weiß zudem, welcher Gewinn die Pluralisierung des Religiösen darstellt. ‚Religion' allgemein wird vor allem auch deshalb wieder öffentlich und medial präsenter, weil unsere Gesellschaft um einen angemessenen Umgang mit der hierzulande zweitstärksten Religion, dem Islam, ringen muss. Das ist eine Steilvorlage für religiöse Bildungsangebote. Wir haben es zu tun mit einer gesamtgesellschaftlichen Lernaufgabe in puncto Umgang mit Vielfalt, Differenzen, Asymmetrien, Mehrfachidentitäten. Allen Unkenrufen und Schwierigkeiten zum Trotz: Die Statistiken des Ev. Erwachsenenbildungswerkes Westfalen und Lippe z.B. zeigen, dass ca. 25% der Veranstaltungen seit Jahren stabil im Feld ‚Religiöse und ethische Bildung' angesiedelt sind, wobei fließende Übergänge zur kulturellen, politischen und familienbezogenen Bildung dabei noch gar nicht berücksichtigt sind. Es sind aber keine enggeführt religiösen Themenstellungen, die Menschen locken. Erfolgreiche Religiöse Bildung knüpft stattdessen an relevante Lebensfragen an. Welche Themen, kulturellen Praktiken, Orte interessieren, ärgern und bewegen die Menschen? Diese Frage steht am Anfang des Programmplanungshandelns. Neben all denen, die die Kirchen als Deutungsraum nicht brauchen, weil sie eigene Netzwerke, Wege und Orte gefunden haben, gibt es auch jene, die lebenskünstlerisch unterwegs sind und Angebote der Kirchen wahrnehmen, wenn sie sich dort auf Augenhöhe mit anderen begegnen können. Vieles spricht dafür, dass es die Evangelische Erwachsenenbildung ist, die in der kirchlichen Landschaft die Aufgabe übernimmt, Orte zu bieten, wo unterschiedlichste Denkbewegungen und Mitgestaltungsmöglichkeiten von Menschen Raum haben, wo Potentiale entdeckt und entfaltet werden können, wo sich fragen lässt, was Leben trägt und bewegt, was Menschen stärkt und Gerechtigkeit fördert. Die Kirche ist gut beraten, dieses Feld u.a. auch mit professionellen Hauptamtlichen zu besetzen und es nicht nur – wie in der V. KMU offensichtlich geschehen – als zufälliges Nebenprodukt des pfarramtlichen Handelns in einer Ortsgemeinde zu betrachten. Denn in den Worten Karl Ernst Nipkows: ‚In einer Gesellschaft, in der sich langsam aber kontinuierlich das Bildungsniveau hebt, darf die Kirche es nicht unterbieten'.

Antje Rösener
Pfarrerin, Geschäftsführerin des
Ev. Erwachsenenbildungswerkes Westfalen und Lippe e.V.,
Vorsitzende der DEAE

Ortfried Schäffter

Relationale Zielgruppenbestimmung als Planungsprinzip

Zugangswege zur Erwachsenenbildung im gesellschaftlichen Strukturwandel

€ 14,80, 112 S., Münster 2014
Klemm + Oelschläger GbR
ISBN 978-3-86281-015-4

Multioptionalität und beständiger Wandel gelten als konstitutiv für die Postmoderne. Zutreffend wird die heutige Gesellschaft als eine Transformationsgesellschaft beschrieben, wir erleben ein ständiges Wechselspiel fundamentaler politischer, sozialer, ökonomischer und kultureller Veränderungen. Gleichzeitig erfährt das gesamte Dasein eine zunehmende Ökonomisierung mit erheblichen Auswirkungen auf Individuen und Institutionen – auch auf die stattfindenden Bildungsprozesse. Diese bilden gewissermaßen den Resonanzraum für die gesellschaftlichen Veränderungen, indem die Transformationen über Bildungsaktivitäten der Bevölkerung als Reaktion auf einen kollektiven Lernanlass sichtbar und begreifbar gemacht werden.

Vor diesem Hintergrund erscheint von Ortfried Schäffter ein luzides Büchlein, in welchem er über das Prinzip der relationalen Zielgruppenbestimmung unterschiedliche Zugangswege zur Erwachsenenbildung rekonstruiert und strukturiert. Präzise beschreibt er darin die aktuellen Herausforderungen an die Bildungsorganisation, die eine Gesellschaft im Wandel aufwirft, und entwickelt daraus vier konzeptionelle Modelle einer Zielgruppenorientierung, denen er je einen „Dienstleistungsbegriff interaktiver Wertschöpfung" zuweist. Anhand dieser Wertschöpfungsforderung lässt sich nun der Mechanismus der Zielgruppenkonzepte hinterfragen. An dieser Stelle sollen nur drei Aspekte dieses Gesamtprozesses hervorgehoben werden:

Als Modell der Zielgruppenorientierung stellt Schäffter das Konzept der sozialen Inklusion dar und diskutiert hierbei sehr klug die Grenzen des Inklusionsansatzes, indem er auf die Paradoxie der „Wirkungsumkehr durch Defizitzuschreibung" verweist. Gerade dadurch, dass ein bestimmter Personenkreis inkludiert werden soll, erfolgt seine Exklusion. Voraussetzung für den Zugang zu inkludierenden Maßnahmen ist eine Defizitzuschreibung. Dieser Paradoxie zu entgehen, erfordert die ganze Kompetenz des Pädagogen, sich zurückzunehmen und nondirektiv auf die eigene Entwicklung der Teilnehmenden zu vertrauen.

Ein gemeinsames Problem der Definition aller Zielgruppen besteht darin, dass die Zuschreibung zu einer bestimmten Zielgruppe eine einseitige Zuschreibung von Lernbedarf impliziert. Es stellt ja gerade das Kriterium einer Zielgruppe dar, gemeinsames Ziel von Bildungsaktivitäten zu sein. Diese Zuschreibung birgt die Gefahr der Defizitorientierung, welche wiederum Lernwiderstand nach sich zieht.

Eine Lösungsmöglichkeit, dies der dritte Aspekt, besteht in der „Dienstleister-Nutzer-Dyade": einem koproduktiven Bildungsverständnis, dem ein konstruktivistischer Ansatz zugrunde liegt. Schäffter benutzt hier das gleichermaßen schöne wie treffende Bild des Paartanzes für den Bildungsprozess. Weder einseitige Erklärungsansätze noch einseitige Aktivitäten führen hier zum Ziel, nur gemeinsam lässt sich ein an den Interessen des Teilnehmenden orientiertes Bildungsprodukt herstellen. Der Teilnehmer wird nicht als Konsument, sondern als Koproduzent verstanden.

Auf Grundlage der Zielgruppen und der ihnen zugeschriebenen Wertschöpfung schließlich entstehen sechs Strukturmodelle möglicher Kontaktprozesse zwischen Bildungsdienstleister und Nutzer. Diese Modelle beschreiben jeweils die Möglichkeiten, den Grad der Formalisierung und die Verantwortlichkeiten der Zusammenarbeit. Liegt zunächst die Intention für die Weiterbildung beim Dienstleister (Delegationsmodell), so verlagert sie sich sukzessive zum Nutzer (Selbstorganisationsmodell). Die Bestimmung von Zielgruppen und Zugangswegen erfolgt stets unter relationstheoretischen Aspekten. Schäffter geht es nicht um das Individuum oder die Institution, sondern um das Verhältnis, in dem sie zueinander stehen.

Als Voraussetzung für die erfolgreiche Umsetzung dieser Zugangswege diskutiert der Autor abschließend verschiedene Varianten der Organisationsentwicklung der Bildungsdienstleister. Er präferiert dabei erkennbar die reflexive OE, ist sie es doch, die eine von allen Beteiligten gemeinsam mitgetragene Dynamik zulässt.

Die Analyse der Auswirkungen gesellschaftlicher Transformation auf die Bildungsdienstleister überzeugt nicht allein durch ihre sehr klare Struktur und den logischen Aufbau. Mich haben zudem und vor allem das an allen Stellen spürbare tiefe Bildungsverständnis und die klugen Lösungsansätze in Anbetracht von Ökonomisierung und Instrumentalisierung von Bildung beeindruckt. Probleme wie zum Beispiel die Paradoxie der Inklusion oder die einseitige Zuschreibung von Erfolg einer Bildungsveranstaltung werden identifiziert und Lösungsansätze diskutiert. Bei einigen Aspekten, wie eben der Verantwortlichkeit für den Erfolg oder auch den Dienstleistungsprofilen der Lehr-Lernbeziehungen, hätte ich mir eine stärkere Thematisierung der Position der Arbeitgeber oder der öffentlichen Hand gewünscht. Erwachsenenbildung erfolgt nicht ausschließlich auf Basis einer Zweierbeziehung, sondern oft genug veranlasst durch Arbeitgeber oder Behörden.

Damit aber soll der Bedeutung und der Relevanz der Veröffentlichung keinen Abbruch getan werden. Das Buch ist nicht nur den Verantwortlichen in Bildungseinrichtungen, sondern allen an Erwachsenenbildung Interessierten wärmstens zu empfehlen.

Burkard Fuchs
Erwachsenenbildung (M.A.)
Stadt Würzburg / Integrationsarbeit von
Asylbewerbern und Flüchtlingen
www.burkard-fuchs.de
bf@burkard-fuchs.de

Antje Bednarek-Gilland

Fragiler Alltag

Lebensbewältigung in der Langzeitarbeitslosigkeit

Hrsg. vom Sozialwissenschaftlichen Institut der EKD
€ 9,80, 116 S., Hannover 2015
creo-media
ISBN: 978-3-9814883-6-4

Betrachtet man die sozialwissenschaftliche Literatur der vergangenen Jahre und vergleicht sie mit der, die Anfang der 1990er Jahre erschien, könnte man den Eindruck gewinnen, Langzeitarbeitslosigkeit sei schon länger kein gesellschafts- und arbeitsmarktpolitisches Problem mehr, über das sich zu publizieren lohne. Auch in den Sozialwissenschaften wird ein Phänomen sichtbar, das auf der gesellschaftlichen Ebene seine Entsprechung findet. Bleibt eine gesellschaftliche Problemlage wie die hohe Zahl der Langzeitarbeitslosen in Deutschland sehr lange ungelöst, scheint es sowohl auf der gesellschaftlichen Diskursebene als auch in der sozialwissenschaftlichen Forschung einen Gewöhnungseffekt zu geben. Stille Resignation auf der einen Seite und auf der anderen Seite ein Wissen darum, dass die wissenschaftliche Beschäftigung mit dieser ‚Verlierergruppe' keine wissenschaftlichen Meriten erwarten lässt.

Schon alleine deshalb ist die hier vorgelegte Studie bemerkenswert. Die Arbeitshypothese der Studie war, dass sie davon ausgeht, dass Langzeitarbeitslose „Arten des Umgangs mit der Erwerbslosigkeit erlernt haben, die ihnen den Alltag erträglicher machen und die unter bestimmten Bedingungen Arten der gesellschaftlichen Teilhabe erlauben." (S. 7) In einem Projekt „Anerkennen – Ermutigen – Befähigen" hat die Autorin zwischen 2013 und 2015 zweiundzwanzig Personen zu ihrer Lebensgeschichte interviewt. Die Befragten waren länger als zwei Jahre und größtenteils länger als fünf Jahre arbeitslos. Eine weitere Quelle ist die teilnehmende Beobachtung der Autorin in zwei sozialen Unternehmen mit arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen. Schon ein Blick auf Alter, Qualifikation, Arbeitserfahrung und Herkunftsmilieu macht deutlich, dass das einzig Gemeinsame dieser Gruppe der langfristige Ausschluss aus der Arbeitswelt ist. Die Altersspanne reicht von 26 bis 62 Jahren, die Qualifikationsbreite reicht von fehlender Qualifikation über landwirtschaftliche Hilfskräfte und Facharbeiter bis hin zu Befragten mit Techniker- und Hochschulabschluss. Alle waren irgendwann einmal im ersten Arbeitsmarkt integriert, einige nur zwei, vier, fünf Jahre bis hin zu 25 und 30 Jahren. Die durchschnittliche Dauer der Arbeitserfahrung liegt bei über 16 Jahren. Auch „die Herkunftsmilieus sind relativ heterogen; zwar überwiegt das Arbeitermilieu, jedoch wird deutlich, das auch aus der Mittelschicht Stammende darunter sind." (S. 12) Der Status der Befragten im Befragungszeitraum war unterschiedlich: 14 waren in einer arbeitsmarktpolitischen Maßnahme, 5 ehrenamtlich in sozialen Unternehmen tätig und 3 in einer Beratungsmaßnahme mit starker sozialarbeiterischer Komponente. Der eigentliche Mehrwert der Studie ergibt sich aus den Interviews, die vermutlich auch deswegen so ertragreich waren, weil die Autorin nicht mit der gängigen Defizitsicht in die Gespräche geht, sondern kompetenzorientiert und wertschätzend arbeitet, die Befragten so in einer Art aufschließt, die zu interessanten Erkenntnissen führt.

Im ersten Kapitel „Alltag und die Lebenssituation von Langzeitarbeitslosen" werden die Wege in die Arbeitslosigkeit nachgezeichnet. Für viele Ostdeutsche war die Wende mit ihren ökonomischen Konsequenzen Ursache ihres Ausschlusses aus dem Arbeitsmarkt, bei westdeutschen Befragten waren Betriebsschließungen der Anlass. Individuelle Gründe wie Sucht oder gesundheitliche Einschränkungen scheinen nachrangig. Für die meisten ist die Erfahrung der Arbeitslosigkeit ein „herber Verlust" und wird als eine „umfassende Deklassierung" erlebt (S. 20). Irritierend ist, dass lediglich die eigene Arbeitslosigkeit als unverschuldet eingeschätzt wird. „Gleichzeitig bleibt die Einschätzung erhalten, die anderen Arbeitslosen wären nur faul." (S. 21) Dieses Bemühen um Abgrenzung statt Solidarisierung deutet an, welche Wirkungen die gesellschaftliche Stigmatisierung auf die Betroffenen hat. Bei den Einschätzungen zur Tagesstruktur fällt auf, dass Alleinstehende ohne nennenswerte soziale Kontakte eher Gefahr laufen, die Tagesstruktur zu verlieren. Hobbys wie Sport oder Multimediadesign üben 13 der Befragten intensiv aus, wobei hier „die besondere Bedeutung von Gelegenheitsstrukturen deutlich (wird). Diese vervielfachen sich im Allgemeinen, je größer das soziale Netzwerk ist." (S. 26) Allerdings erschweren zwei Faktoren die Teilhabe an Netzwerken: Neben der finanziellen Situation ist es „Scham und das generelle Gefühl, nicht dazu zu gehören" (S. 29). Die Scham ist auch der Grund, warum für Viele der Schritt zur Tafel so schwierig ist. „Ich hab damals überlegt, bist Du wirklich schon so tief gesunken …". Die finanzielle Misere zeigt sich auch darin, dass neun der Befragten eine Privatinsolvenz anmelden mussten und damit Teile ihres bescheidenen „Hartz-IV-Satzes" gar nicht zur Verfügung haben. Die empirisch belegte und bekannte Tatsache, dass Langzeitarbeitslose die Gruppe Menschen darstellt, die den höchsten Prozentsatz gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit auf sich zieht, wird in den Interviews plastisch auf bedrückende Weise erfahrbar. Die Diskriminierungserfahrungen finden sich auf vielen Ebenen, sei es bei der Wohnungssuche, sei es, dass die neue Partnerin von der Hartz-IV-Abhängigkeit erfährt, sei es dass Kollegen sagen, „Kannst dich erst wieder melden, wenn Du kein Harzt-IV mehr hast" (S. 36), oder die Straßenseite wechseln, um nicht grüßen zu müssen. Auffallend ist, dass nur Männer über direkte Ausgrenzungserfahrungen erzählen.

Die Autorin zieht zum Ende des ersten Kapitels Bilanz, wenn sie den Befragten Kompetenzen zuschreibt. Kompetenzen, „die aus materieller und existenzieller Not heraus entwickelt wurden. Man kann sie wirklich in weiten Teilen, aber nicht nur, als Krisenkompetenzen bezeichnen. Stolz kann man auf Krisenkompetenzen nur in eingeschränktem Maße sein." (S. 41)

Im Kapitel 2 zu „Krisen und Schwierigkeiten im Leben Langzeitarbeitsloser" wird eindrücklich sichtbar, wie auf den ersten Blick bewältigbar erscheinende Schwierigkeiten eine destruktive Kraft entfalten können, die langfristig nicht nur zum Ausschluss aus der Erwerbsarbeit führt, sondern auch gesellschaftliche Ausgrenzung mit sich bringt. So schildert eine Betroffene, die als Naturwissenschaftlerin sieben Jahre in einem Unternehmen in der Forschungsabteilung arbeitet und ihre Arbeit mit einem Promotionsverfahren verbinden kann, wie das Unternehmen in Konkurs gerät, sie aber ohne große Mühe bald wieder eine qualifizierte Arbeit erhält. Im Zuge einer Reorganisation muss sie als „Singlefrau, die zudem noch nicht lange zum Unternehmen gehört" (S. 51), gehen. Die erfolglosen Versuche, wieder Arbeit zu finden, führen zu einem völligen psychischen Zusammenbruch, von dem sie sich über Jahre nicht erholt. „… da bin ich plötzlich zusammen-

gekracht, ganz einfach. […] ich spüre mich nicht mehr, ich habe keine Kraft mehr, ich kann nicht mehr denken […] Ich war überzeugt, dass ich nicht mal mehr Tee kochen kann." (S. 50) Besonders irritierend ist der Fall von Frau Schmidt, die 1992 im Zuge der Wende ihre Arbeit nach 16 Jahren verliert. Sie ist mit einem gewalttätigen Schläger verheiratet, findet aber einen Job als Kellnerin, leitet nach einem Jahr die Gaststätte und schafft den Ausstieg aus der Ehe. Die große Krise bei der nächsten Arbeitslosigkeit (Verkauf der Gaststätte durch die Besitzer) wird ausgerechnet von denen ausgelöst, die eigentlich zu ihrer Unterstützung da sein sollten: die Mitarbeiter des Jobcenters. In einer Region, in der es keine freien Stellen gibt, soll sie anfangs 20, später 15 Bewerbungen pro Monat vorlegen. „Eine Job-Center-Mitarbeiterin taucht unverhofft abends bei ihr zu Hause auf, um Angaben, die sie über ihre technische Ausrüstung (PC, TV und Handy) zuvor gemacht hatte, zu überprüfen." (S. 55) Da ihre Tochter aus der gemeinsamen Wohnung auszieht, ist die Wohnung nach den Hartz-Vorgaben für sie alleine zu groß. Sie legt mehrere Wohnungsangebote beim Jobcenter vor, die alle abgelehnt werden. Beim Gespräch im Jobcenter verliert sie das Bewusstsein. Es folgt der totale Zusammenbruch: „… ich hab keine Post mehr geholt, ich bin nicht mehr einkaufen gegangen, ich habe keine Türe mehr aufgemacht. Wenn ich das Arbeitsamt gesehen habe, bin ich umgefallen." (S. 55) Es ist nicht der einzige Fall, bei dem sich die Vermutung aufdrängt, vorrangige Aufgabe der Jobcenter sei nicht die Bekämpfung der Arbeitslosigkeit, sondern die der Arbeitslosen.

Die dargestellten Fälle machen auf irritierende Weise deutlich, wie anfällig und fragil auch „ganz normale Leben" werden können.

Im 3. Kapitel „Bewältigung von Krisensituationen" wird besonders die Bedeutung sozialer und struktureller Ressourcen deutlich. „Letztlich besteht die Chance, durch die Gewährung von Unterstützung, Stärkung, Zeit und stabilen Umgebungsfaktoren eine echte Veränderung für Langzeitarbeitslose in die Wege leiten zu können." (S. 81) Den Betroffenen ihre Stärken bekannt zu machen und sie selbstbewusster werden zu lassen, hat aber gelegentlich eine Nebenwirkung. Sie können „weniger systemkonform" (S. 81) werden und für die Arbeitsverwaltung zu einem Klientel, das sich nicht mehr jede Zumutung gefallen lässt.

Das Kapitel 4 „Arbeitsmarktpolitische Maßnahmen und Ehrenamt – Bedeutung für Langzeitarbeitslose" kommt zum Fazit, dass Maßnahmen zwar nicht zu einer Verbesserung der Beschäftigungsaussichten beitragen, trotzdem „individuell positive Wirkungen auf die gesamte Lebenssituation" (S. 102) besitzen, weil sie soziale Teilhabe ermöglichen. Die Zusammenfassung bündelt nochmal die zentralen Ergebnisse der Studie.

Den Abschluss bilden Handlungsempfehlungen, an denen neben der Autorin noch Ines Nößler und Klaus Kittler mitgeschrieben haben und die wichtige Hinweise für eine verbesserte Arbeitsmarktpolitik liefern und auch deutlich machen, dass es eine gesamtgesellschaftliche Verantwortung gibt, für diese Menschen Gelegenheitsstrukturen herzustellen, damit sie ihre Ressourcen und Fähigkeiten realisieren können.

Das „beschäftigungsorientierte Fallmanagement", das in den Jobcentern praktiziert wird, fokussiert auf die vermittlungshemmenden Merkmale bei Langzeitarbeitslosen; stattdessen sollten Fallmanager ihre Perspektive auf die Kompetenzen ihrer Kunden richten und Methoden der Kompetenzanalyse beherrschen und anwenden können. Auch die standardisierten Maßnahmen und Angebote der Jobcenter gehen an der Lebenswirklichkeit der langzeitarbeitslosen Menschen vorbei (vgl. S. 112); es braucht flexible Angebote, „die sich an der Bedarfslage der Langzeitarbeitslosen orientieren und auf diese eingehen können." Die Forderung, den Sektor der öffentlich geförderten Beschäftigung auszubauen, um Menschen gesellschaftliche Teilhabe zu ermöglichen, wird inzwischen auch von der Kommunalpolitik massiv erhoben, ohne dass bisher gesetzgeberische Reaktionen erfolgen. Auch die seit 2012 geltende Befristung bei Beschäftigungsangeboten ist „geradezu kontraproduktiv, da erreichte Erfolge zunichte gemacht werden." (S. 113) Zentral bleibt die Forderung, abschlussorientierte Angebote auszubauen. Die seit Jahren fortschreitende Konzentration der finanziellen immer knapper werdenden Ressourcen auf kurzfristige Qualifizierungs- und Feststellungsmaßnahmen dient niemandem, sieht man von der Entlastung der Haushalte der Jobcenter ab.

Eigentlich schade, dass es nicht zu den Möglichkeiten des Rezensenten gehört, Pflichtlektüren anzuordnen. Für alle, die arbeitsmarkt- oder bildungspolitisch mit der Problematik der Langzeitarbeitslosigkeit zu tun haben und Verantwortung tragen, würde ich dies anordnen, und zugleich das Versprechen einer Perspektiverweiterung abgeben.

Gerhard Reutter
Dipl.-Pädagoge, bbb Büro für Berufliche Bildungsplanung
Lehrbeauftragter und Fachbuchautor
reutter@bbbklein.de

Marlies W. Fröse

Transformationen in „sozialen" Organisationen

Verborgene Komplexitäten. Ein Entwurf

€ 58,00, 584 S., Würzburg 2015
Ergon Verlag
ISBN: 978-3-95650-111-1

Das Buch von Marlies W. Fröse richtet sich an Führungskräfte in Non-Profit-Organisationen, die mit der treffenden Bezeichnung „Die vergessene Elite" wohl auch im Bereich der Erwachsenenbildung in den vergangenen Jahren eher als wissenschaftliches Randphänomen behandelt wurden. Das vorliegende Werk rückt dagegen sowohl die personale wie die organisationale Ebene von aktuellen Herausforderungen und Handlungsoptionen in das Rampenlicht des Management-Diskurses. Die „Untersuchung" geht in dem Themenbereich Erziehung – Schule – Gesellschaft aus Sicht des Sozialmanagements in erfreulicher Tiefe und Ausführlichkeit auf wesentliche Fragestellungen in der Führung von sozialen Einrichtungen ein. Im Diskurs gelingt es der Autorin, den Bereich der Bildung speziell in den Blick zu nehmen und fundierte Impulse für die weitere Entwicklung zu geben.

Der erste Teil des Buches geht der Frage nach Transformationen in sozialen Organisationen nach. Dabei wird davon ausgegangen, dass Transformation ein Wesensmerkmal einer Bildungseinrichtung zu Beginn des 21. Jahrhunderts darstellt und das Management auf unterschiedlichsten Ebenen in turbulenten Zeiten herausfordert. Fröse gelingt es, in diesem Teil über den Ansatzpunkt der Komplexität eine erweiterte Sichtweise für Veränderungsprozesse in Organisationen einzuleiten. Das Plädoyer für eine Komplexitätserweiterung, im Gegensatz zu einer vermeintlich naheliegenden Reduktion, schafft zunächst Irritationen. Gleichzeitig beinhaltet diese Orientierung die Kritik an einer Überbewertung von betriebswirtschaftlichen Instrumenten, die inzwischen auch im Bildungswesen ihren festen Platz eingenommen haben. Die Stärke des Eingangsteils des Buches liegt in der Differenzierung der Analysemöglichkeiten von Transformationsprozessen in Einrichtungen, die mit einer Haltung des Verwundertseins, des neugierigen Staunens und der Offenheit korrespondiert.

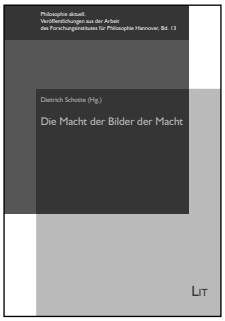
Die Frage und Notwendigkeit der Abgrenzung von Sozialmanagement und Sozialwirtschaft stellt den Schwerpunkt des zweiten Teils dar. Die wissenschaftliche Untersuchung greift hier unterschiedliche Diskurse auf und kommt zum Ergebnis, dass der Begriff des „Managements sozialer personenbezogener Dienstleistungen" derzeit der zutreffendste sei. Dieses Ergebnis fundierter Abgrenzungsüberlegungen führt schließlich weiter zur Frage der Sichtbarmachung von Komplexität und deren Handhabbarkeit. Dabei nimmt die Führung und Leitung einer Einrichtung eine zentrale Rolle ein, denn diese steht vor der Aufgabe, einen Wandel zwischen Anpassung und Entwicklung zu gestalten. Hier bietet das Buch eine Reihe von Anregungen für ein Management, das einem ganzheitlichen Ansatz folgt. Bemerkenswert ist an dieser Stelle, dass die Autorin ein Bildungsverständnis zur Grundlage ihrer Überlegungen voraussetzt, das an der Bedeutung der Entwicklungsfähigkeit des einzelnen Menschen ansetzt.

Den dritten Teil bildet ein Kapitel zur Lebensgeschichte von Friedrich Glasl als maßgeblichen Entwickler und Autor im Bereich der Organisationsentwicklung und des Konfliktmanagements. Die Inhalte basieren einerseits auf einem narrativen Interview der Autorin und stellen andererseits unterschiedliche Beratungskonzepte zur Orientierung für Führungskräfte dar. Angesichts der Fülle von Inhalten und Impulsen des Gesamtwerks Glasls wäre dieses Kapitel wohl besser als Exkurs aufgehoben gewesen. Der weiterführende Bezug zur thematischen Linie erschließt sich hier beim ersten Durchdringen der Materie nicht.

Deutlich zielführender nimmt der vierte Teil die bisherige Thematik auf und erschließt die Begriffe Leadership und Mix Leadership, womit der gleiche Machtzugang von Frauen und Männern zu den wichtigen Schlüsselpositionen in Organisationen und Gesellschaft gemeint ist. Zunächst wird hier die einzelne Führungskraft als Person angesprochen und herausgefordert, sodass die Inhalte zur Vergewisserung des eigenen Führungsstils und Berufsethos dienen können. Der hier verwendete Bildungsbegriff von Peter Bieri passt hervorragend zum Ansatz der kirchlichen Erwachsenenbildung und eröffnet neue Ansätze im Bereich der Aus- und Fortbildung für haupt- und ehrenamtliche Führungskräfte. Schließlich führt die Autorin mit der Fragestellung nach einer geschlechterorientierten Führungskultur einen wissenschaftlichen Diskurs ein, der bisher in sozialen Organisationen in dieser Qualität wohl selten geführt wurde. Dass diese Auseinandersetzung zur zukünftigen Bewältigung von Aufgaben für die Leitungsebene notwendig und gewinnbringend ist, erschließt sich in diesem Kapitel.

Im Schlussteil finden sich unter den Überschriften „Zwischenantworten" und „Dazwischen" eine Fülle von Impulsen und Fragestellungen zur Ausgangsüberlegung der Transformation in sozialen Organisationen. Die zu Beginn des Buchs geweckte Neugierde findet hier eine Schatztruhe von fundiertem und ausdifferenziertem Material zur Weiterarbeit als Führungskraft. Dies stellt eine ermutigende Einladung zum Mitdenken und Mitgestalten dar, und zwar in einer Zeit, in der treffenderweise von „erschöpften Menschen in erschöpften Organisationen" gesprochen wird. Mit dem strategischen Sehen zeigt die Untersuchung einen Ausgangspunkt auf, der in einen Dreischritt von SEHEN – VERSTEHEN – INNNERE STIMME mündet. Gerade der letzte Schritt des Blicks auf die „innere Stimme von Leadership" als unabdingbarer Bestandteil in Führung und Leitung von Organisationen jenseits der Diktatur der Geschäftigkeit überrascht und beflügelt zugleich. Als beispielhaft genannter Ansatzpunkt weist hier das Buch über gängige Führungsinstrumente im Management in sozialen Organisationen hinaus und führt zu einer neuen Denkweise. Der anschließende Appell zur Eröffnung von Räumen zum Nachsinnen über Zusammenhänge der Denk- und Handlungskonzepte in Organisationen erweist sich als zentraler Punkt auf der organisationalen Ebene. So steht am Ende des Buchs die Herausforderung an die Erwachsenenbildung, sich der Aufgabe der Reflexion von Organisationsentwicklungsprozessen zu widmen, Instrumente in Foren zu hinterfragen und weiterzuentwickeln sowie neuen Denkansätzen Raum zu verleihen.

Detlev Meyer-Düttingdorf M.A.
Bildungsreferent der Landesstelle für Evangelische Erwachsenen- und Familienbildung in Baden
detlev.meyer-duettingdorf@ekiba.de



Daniele Giglioli

Die Opferfalle

Wie die Vergangenheit die Zukunft fesselt

€ 14,90, 126 S., Berlin 2016
Matthes & Seitz
ISBN: 978-3-95757-150-2

„Vittimario (von *vittima*, Opfer): So lautete in Rom die allgemeine Bezeichnung für jenes untergeordnete Personal, das für die Opferhandlungen zuständig war und aus den *popae* und *culturarii* bestand. Den *vittimari* oblag es, das Opfertier zum Altar zu führen, ihm auf Befehl des Priesters mit dem *malleus* (einer Keule) einen Schlag gegen den Kopf zu versetzen, um ihm dann, sobald es erlegt war, mit dem *culter* die Kehle zu durchtrennen. Nach dem Tod des Tiers entnahmen ihm die *vittimari* die Gedärme, sei es, um darin die Zukunft zu lesen, sei es, um den für die Götter vorgesehenen, auf dem Altar abzulegenden Teil (die *magmenta*) herzurichten."

Dieser Artikel aus der *Enciclopedia Treccani* zu antiker Opferhandlung ist die nüchtern-blutrünstige Intrade zum furiosen Essay „Die Opferfalle" von Daniele Giglioli, dem Literaturwissenschaftler aus Bergamo. Religionsgeschichtlich mögen diese Opferhandlungen längst überholt sein, eine Reminiszenz an grausam-abergläubische, aber vergangene Zeiten, und dennoch scheinen Opfer ein langes Leben zu haben. Das Interesse am Opfer steigt, religionswissenschaftlich wie philosophisch – deutlich abzulesen etwa in den Arbeiten von René Girard oder Giorgio Agamben. Und man kann dies als Reflex auf eine sich aufladende Rede vom Opfer in den Diskursen und Selbstverständigungen nachmoderner Welten sehen. Das Opfer ist allgegenwärtig und zu einem Signum unserer Zeit geworden. Und ja, diese Opferklage – denn Opfer ist nie ohne Klage, in ihr lebt das Opfer weiter – schwillt an. Das alles beschreibt Giglioli virtuos und formuliert daraus seine überraschende These: Dass das Opfer zunehmend den aktuellen Diskurs beherrscht, dass neue Opferideologien aus der Ohnmacht der Vernunft am Ende ihrer neuzeitlichen Geschichte entstehen und dass die Herrschenden sich des Opferparadigmas bemächtigen, um unbehelligt von kritischen Einsprüchen ihre Interessen durchsetzen zu können. Notfalls weint der Herrscher, wenn er bei Illegalem ertappt wird – und das Volk jubelt wieder. Oder er bedauert unendlich, dass seine Politik alternativlos sei, ja, er selber das erste Opfer sei und deswegen auch Opfer vom Volk fordern müsse – aber das Volk wählt ihn wieder und wieder. In der Rede vom Opfer komme nichts anderes zum Ausdruck als die Rücknahme der Emanzipation, des Aufrufs zur Mündigkeit, an deren Stelle „das gegenteilige Motto: Unmündigkeit, Passivität, Machtlosigkeit" stehe. Ich leide, also bin ich – und das ist so authentisch wie unhinterfragbar. „Das Opfer ist der Held unserer Zeit", so der erste Satz von Giglioli, eine Premiumexistenz, die zu nichts mehr zwingt, weil der Zwang schon (ab)getragen wurde und deswegen zwingend für andere ist. Wir sitzen in der Opferfalle. Und Giglioli will aus dieser Opferfalle heraus: „Dieser Essay ist jenen Opfern gewidmet, die keine mehr sein wollen." Wie aber kommt man da heraus?

Giglioli unternimmt Erkundungsreisen durch die Opferfalle auf dem Weg zu ihrem Ausgang. Zunächst beschreibt er die Bandbreite der Opferrede. Dabei wird die Realität der Opfer, des Leidens, des Schmerzes nicht geleugnet, wohl aber hinterfragt, wie Opferklagen immer neue Funktionen in der Gesellschaft erhalten, „mythologische Opfermaschine" genannt. Infrage gestellt wird nicht der Holocaust, sondern wie die Rede vom Holocaust sich verselbständigt, wie seine Opfer in verschiedenen Kontexten zur Legitimation politischen Handelns werden. Missachtet werden nicht die Opfer von Kriegen oder Attentaten, es sei aber eine Missachtung der Opfer, sie in eine Erinnerungskultur zu sperren, die das Leid und die Gewalt historisiere, ohne dabei die Herausforderungen für heute zu thematisieren. Diese Mythenmaschine führe zu einer schleichenden Enteignung der eigentlichen Opfer: etwa dort, wo in amerikanischen Kriegsfilmen die amerikanischen Soldaten als Opfer dargestellt werden, deren Leid, im Film auf dem Altar der Öffentlichkeit inszeniert, die Schuld Amerikas am Krieg auslöscht und gleichzeitig neue Angriffe legitimiert – ein Spiel, das derzeit viele Nationen spielen, insofern sie sich als Opfer stilisieren, um sich so ihrer nationalen oder religiösen Identität zu vergewissern. Oder dort, wo im besten Glauben Organisationen und Komitees im Namen der Opfer, also etwa der Frauen, der Prostituierten, der Schwulen, der Geknechteten aller Länder, sprechen, und neuerdings und mit großem Aufwand auch in dem der Flüchtlinge: Gefragt werden diese selten, wohl aber werden sie dem gesellschaftlichen Diskurs konform zu Opfern stigmatisiert und als solche in Erinnerung behalten. Den Ausgangspunkt dieser Transformation der Opferrede vermutet Giglioli in den 68er-Bewegungen, die auf dem Weg in eine neue Welt im Konsum endeten: Weil Veränderung nicht mehr machbar schien, wurde aus der Utopie der erstarrende Rückblick; die Verpflichtung, einen Mehrwert der Gesellschaft zu schaffen, schrumpfte auf das Recht, den Mehrwert der Gesellschaft zu konsumieren. Wenn schon nicht Gerechtigkeit für alle, so zumindest doch mein eigenes Recht auf alles, und wer mir dieses nimmt, wer mich auch nur in die Gefahr bringt, zum Verlierer zu werden, der macht mich zum Opfer. Begründen, argumentieren und gesellschaftlich kommunizieren muss ich, das Opfer, das nicht mehr: Es genügt, Einblicke in meine Leidensgeschichte zu geben – willkommen im Land der Opferkonkurrenzen, der ökonomisierten Leidensgeschichten, in denen das Opfer vorprogrammiert ist.

Und wo ist nun der Ausgang? Hier setzt in aller Vorsicht Giglioli auf die Wiedergewinnung kritischer Vernunft, auf *agency*, Handlungsfreiheit. Es wird aber keine Vernunft sein, die unparteiisch ist, sondern eine, die vom Opfer als der anderen Seite der Vernunft nicht loskommt, vom Opfer, dessen Klagen schon verklungen sind. Und auch nicht vom Schmerz, der, als ästhetisch reinszenierter, genießbar gemacht wurde. Worauf Giglioli zielt, lässt sich theologisch so formulieren: Dass in jedem Opfer eine Verheißung von Erlösung liegt, eine letzte Bitte um Gnade, ein letzter Blick des Opfers, der dem Täter gilt. Hier wurzelt, was *agency* werden kann. Dazu aber muss die Kritik selber das Opfermesser in die Hand nehmen, das Rasiermesser Ockhams oder das Skalpell der Vernunft, um den Opferfreudigen damit ins Herz stechen, damit aus Krokodilstränen echte Tränen werden, die den Blick frei geben auf eine andere Gesellschaft, die gnädiger ist.

Nachsatz: Gigliolis Opferpamphlet kommt übrigens ohne Kritik an der kirchlich-theologischen Opfertheologie aus. Vielleicht, weil diese sich angepasst hat. Die archaischen Opfer, die blutige Wiederholung des Opfers Jesu, haben die Protestanten abgeschafft – und dafür das Opfer ethisiert, als Hingabe, in Liebe und Gehorsam. In seinem Namen wurden Opfer gebracht und gefordert bis dazu, das gottgeschenkte Leben Führer, Volk und Vaterland zu opfern. Und weil die-

se Opferideologie zu kostenintensiv war, wurde sie nach dem Zweiten Weltkrieg abgeschafft. Nein, wir reden nicht mehr vom blutigen Opfer, von Gehorsam und Hingabe. Kirche ist nun zum Anwalt der Schwachen geworden, hat das Wächteramt und die *leadership* in Opferfragen übernommen (vielleicht aus Angst, eines Tages selber Opfer einer ökonomisierten Vernunft zu werden, die Opfer verlangt). Und gleichzeitig wuchert die Redewendung allenthalben: „Was macht das mit mir …?" Damit stilisiert man sich gerne zum Opfer von anonymen und dunklen Mächten da draußen und entbindet sich von der Frage: Was mache ich damit …? Eine kirchliche Relektüre von Gigliolis frechen Thesen steht noch aus.

Dr. Hans Jürgen Luibl
Leiter BildungEvangelisch, Villa an der Schwabach, Erlangen
Hj.luibl@bildung-evangelisch.de

Lena Wolking, Friedrich Schweitzer

Erwachsenenbildung und Kurse zum Glauben

Angebotserhebung und -analyse in der Evangelischen Landeskirche Württembergs

€ 39,90, 169 S., Bielefeld 2015
wbv
ISBN 978-3-7639-5494-0

Die Kampagne, die weitläufig unter dem Stichwort ‚Glaubenskurse' bekannt ist, wurde im Rahmen einer Studie an der Evangelisch-theologischen Fakultät der Universität Tübingen für den Raum der Württembergischen Landeskirche zwischen 2013 und 2014 untersucht. Diese Studie bildet die Grundlage für die vorliegende Veröffentlichung zur Erhebung und Analyse des Kursangebotes.

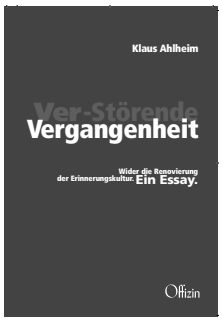
Nach einem ersten Überblick über bereits veröffentlichte Studien zum Thema werden in der Untersuchung Fragestellung, Vorgehensweise und der Rücklauf der Erhebung beschrieben. Sodann werden die Befunde dargestellt und schließlich in einem weiteren Kapitel zusammengefasst und interpretiert. Kirchenpolitische Stellungnahmen aus den Fachabteilungen der Landeskirche bilden das letzte Kapitel der Studie. Am Schluss ist auch der zur Erhebung verwendete Fragebogen abgedruckt.

Auf den ersten Blick macht die Veröffentlichung einen interessanten Eindruck: Es wurden über fünfhundert Fragebogen ausgewertet. Bei näherer Betrachtung indes fragt man sich, welche Zielsetzung die breite Umfrage und komplexe Auswertung leitet. Das kommt zum einen daher, dass Begriffe und Bezüge, die den Diskurs prägen, nicht deutlich definiert und voneinander abgegrenzt werden. Vor allem findet sich nur ansatzweise eine Differenzierung von Erwachsenenbildung und Mission (vgl. S. 126ff.), die allerdings auch nicht zur Systematisierung beiträgt. Geschrieben wird lediglich von Angeboten, die „primär der Erwachsenenbildung zuzurechnen sind" (S.121) und von Kursen, die „stärker auf Mission angelegt" (ebd.) sind, ohne dass deutlich wird, welche Kurse wozu zählen und woran dies festgemacht wird. Aber auch die breite Diskussion über die Bedeutung des Bildungsbegriffs im Kontext missionarischen Handelns wird nur ansatzweise reflektiert und rezipiert. Und wie so oft münden die Überlegungen in der Frage, wie man die sogenannten kirchendistanzierten Menschen ‚erreicht' – womit man dann das ‚hidden curriculum' der Glaubenskurse (vgl. S. 127f.) auch auf die Ebene der Studie überträgt. Was fehlt, ist ein bildungstheoretischer Zugang, der sachdienliche Bezugnahmen ermöglichen könnte. Es bleibt bei vage-wertenden Aussagen über die Häufigkeit von Glaubenskursen beziehungsweise das Fehlen von Alternativen. Nur holprig gelangt man schließlich zu einem politisch-programmatischen Appell für die große Bedeutung religiöser und theologischer Bildung im Lebenslauf, für verlässliche und gezielte Grundangebote der Kirchen (vgl. S. 129). Der Appell verbleibt im Normativen und baut auf keinen wissenschaftlich reflektierten Grund. Die bloße Behauptung, Bildung gehöre substantiell zum evangelischen Glauben, ist nicht neu und wird theoretisch immer wieder gern aufgegriffen.

Die empirischen Befunde der Untersuchungen zeigen nur, dass es bei Glaubenskursen um eine Vergewisserung des Glaubens in einer Kerngemeinde geht, und überwiegend nicht um öffnende Angebote, im Sinne etwa einer ‚Differenz-Kompetenz' (Dietrich Korsch) von Religion und theologischer Erwachsenenbildung. Dies spiegelt sich auch darin, dass gerade diejenigen Module, die die religiöse Vielfalt der gegenwärtigen Gesellschaft zu verstehen intendieren, durchweg seltener in Anspruch genommen werden.

Eine Analyse des Angebots und der Nutzung der Glaubenskurse hätte die Möglichkeit geboten, die Bedeutung und Zielsetzung von theologischer Erwachsenenbildung – zumindest für eine Landeskirche – zu reformulieren. Leider kann das die vorliegende Studie nicht einlösen. Ihr mangelt es dafür vor allem an einer reflektierten und urteilsfähigen Auseinandersetzung mit den Grundbegriffen ‚Erwachsenenbildung' und ‚Mission' und einer bildungstheoretischen Verortung. Schade, dass die aufwändige empirische Arbeit keinen wissenschaftlichen Ansatz für konzeptionelle Überlegungen in der religiösen Erwachsenenbildung geben kann und der Grandseigneur der religiösen Erwachsenenbildung mit seiner wissenschaftlichen Mitarbeiterin nur das altbekannte kirchenpolitische Statement ‚mehr Bildung in der Kirche' erneuert hat.

Dr. Melanie Beiner
Leiterin und Geschäftsführerin der EEB Niedersachsen
Melanie.beiner@evlka.de

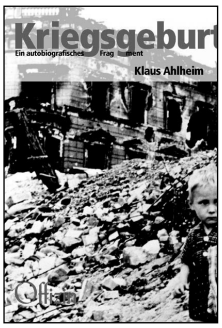


Klaus Ahlheim

Ver-störende Vergangenheit

Wider die Renovierung der Erinnerungskultur

€ 6,00, 72 S., Hannover 2014
Offizin Verlag
ISBN 978-3-945447-00-0

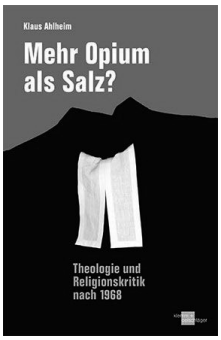


Klaus Ahlheim

Kriegsgeburt

Ein autobiografisches Fragment

€ 12,80, 123 S., Hannover 2015
Offizin Verlag
ISBN 978-3-945447-08-6



Klaus Ahlheim

Mehr Opium als Salz?

Theologie und Religionskritik nach 1968

€ 19,80, 196 S., Ulm 2015
Klemm+Oelschläger
ISBN 978-3-86281-080-2

Bei seiner Besprechung von Klaus Ahlheims zehnbändiger Reihe „Kritische Beiträge zur Bildungswissenschaft" im forum eb 2/15 hatte Ulrich Klemm Mutmaßungen über eine intensivierte intellektuelle Schaffenskraft in der ersten Phase des formalen „Ruhestands" im akademischen Milieu angestellt. Das, was ich im Anschluss daran hier vorstellen möchte, soll diese Vermutung nicht nur belegen, sondern vor allem auch den Reiz deutlich machen, der darin liegt, drei sehr verschiedene Veröffentlichungen Klaus Ahlheims aus den beiden letzten Jahren in ihrem Zusammenhang darzustellen: einen kritischen Essay, ein autobiografisches Fragment und eine retrospektive Sammlung veröffentlichter Texte aus den Jahren 1968–1979. Die Freiheit von akademischen Publikationsgesetzen macht es Ahlheim möglich, Spuren, die im Essay angelegt sind, in den beiden anderen Formaten weiterzuverfolgen und somit seinen Leserinnen und Lesern eine vertiefende Lektüre anzubieten.

Der Essay „Ver-störende Vergangenheit" hat einen konkreten Anlass. Ahlheim reagiert auf eine ihn provozierende Lektüre und die sie feiernde Literaturkritik. 2012 hatten Harald Welzer und Dana Giesecke, Direktor und wissenschaftliche Leiterin der von ihnen gegründeten Stiftung „FuturZwei", die Publikation „Das Menschenmögliche. Zur Renovierung der deutschen Erinnerungskultur" herausgebracht. Ihrem Plädoyer für ein „Haus der menschlichen Möglichkeiten", ein Ausstellungsort neuen Typs, der sich am Vorbild des in der Tat in höchsten Tönen zu lobenden „Klimahauses" in Bremerhaven orientiert, wäre nicht unbedingt etwas entgegenzuhalten. Doch sie entwickeln ihren Vorschlag auf der Basis einer Breitseite gegen die bisherige Erinnerungskultur, die mit erhobenem Zeigefinger meine, an der Inszenierung des Grauens Lernerfolge erzielen zu können. Das kann einen politischen Bildner nicht ruhig lassen, der sich von Adornos pädagogischem Imperativ leiten lässt, dass Auschwitz nicht noch einmal sei. Zumal wenn die Aufforderung zur Renovierung der Erinnerungskultur im politischen Kontext einer Revision elementarer Werthaltungen der deutschen Nachkriegspolitik zum Stehen kommt.

Klaus Ahlheim benennt am Ende seines Essays diesen Kontext mit sehr starken Worten als „Zivilbruch 2014", Anklänge an den „Zivilisationsbruch" von Auschwitz sind unverkennbar. Der neue, ausgerechnet im einhundertsten Jahr des Gedenkens an den Ausbruch des Ersten Weltkriegs verkündigte außenpolitische Wille, auch militärische Mittel einzusetzen, um Deutschlands Rang in der Weltordnung gerecht zu werden, wird explizit mit einer Neubewertung der Lehren aus Auschwitz begründet: Die Zeit der moralisch begründeten weltpolitischen Zurückhaltung ist vorbei. Und es gibt niemanden mehr, der dagegen Einspruch erheben könnte, so wie dies etwa Ignaz Bubis 1998 anlässlich Martin Walsers Angriff auf die „Moralkeule Auschwitz" bei der Frankfurter Friedenspreisverleihung noch getan hat. Dass und wie Ahlheim das Buch von Giesecke und Welzer in diesen Bogen von Walser 1998 bis zu von der Leyen und Gauck 2014 einspannt und die aktuelle Qualität der Gedenkstättenarbeit gegen einen billigen Angriff verteidigt, ist verdienstvoll und äußerst lesenswert.

Zu einem ganz besonderen Leseereignis aber macht den Essay sein Einstieg mit der „Kriegsgeburt". Klaus Ahlheim, 1942 mitten im Krieg geboren, bringt das ganze Gewicht seiner eigenen generationsspezifischen Lebenserfahrung ins Spiel. So unterläuft er die Legitimationsstrategie Harald Welzers, als Kind der Nachkriegszeit zu einer unbefangenen Bestandsaufnahme der Erinnerungskultur berufen zu sein, weil er anders als die Generation von Walser und Grass frei vom Leiden an NS-„Verklemmungen" sei. Ahlheims kurzer Parforceritt durch seinen Weg vom eigenen Überleben des Bombenkrieges in der Heimatstadt Saarbrücken, dem der jüngere Bruder zum Opfer fiel, über eine Schulzeit, die in der Praxis des Verdrängens und Verschweigens keine Chance auf Begreifen des erlittenen Familienschicksals bot, und eine Studienzeit der Ev. Theologie in Marburg und Mainz, die endlich die Auseinandersetzung lehrte mit Faschismus und Antisemitismus, bis hin zur Bildungs- und Publikationspraxis als Studentenpfarrer und Hochschullehrer für Erwachsenenbildung macht verständlich, warum wir gesellschaftlich noch lange nicht an einem Punkt angekommen sind, an dem man „unbefangen" auf die deutsche Geschichte des 20. Jahrhunderts schauen könnte.

Diese kurzen biografischen Andeutungen sagen mehr aus, als dass sie nur für eine besondere Individualität stehen. Deshalb ist es gut, dass es das zweite Buch mit dem expliziten Titel „Kriegsgeburt" gibt. Hier erfährt man, dass das Familientrauma bereits im Ersten Weltkrieg beginnt. Denn auch Klaus Ahlheims Vater ist eine Kriegsgeburt (von 1915), der Großvater fällt noch während der Schwangerschaft seiner Frau und die Großmutter stirbt bei der Geburt des Vaters. Trotzdem wird dieser Berufssoldat und Unteroffizier der Wehrmacht im Zweiten Weltkrieg und ist nach Gründung der Bundeswehr 1956 wieder Oberfeldwebel. Der Pazifismus des Sohnes ist vorprogrammiert. In einer dichten Beschreibung tritt das biografische Gepäck vor Augen, das das Aufwachsen in ärmlichen Verhältnissen einer Kleinstadt und Kleinfamilie mit schrecklichen Erziehungsstilen in Schule und Kon-

firmandenunterricht der 1950er Jahre hinterlässt. So wird die Beharrlichkeit verständlich, in der sich Klaus Ahlheim als Studentenpfarrer und Hochschullehrer dem Thema des Nationalsozialismus und seiner Wiedergänger in der Bundesrepublik der 1970er bis 1990er Jahre widmet und viel Prügel für seine Aufdeckungsarbeit einsteckt.

Das dritte Buch wiederum, die Textsammlung zu Theologie und Religionskritik nach 1968, bietet eine vertiefte Lektüre zum autobiografischen Fragment, indem es Ahlheims theologische Interventionen zum Verhältnis von Kirche und Politik in den Jahren 1969 bis 1979 präsentiert und die um Christentum und Sozialismus kreisende Gedankenwelt jener Jahre zugänglich macht. Zeitgenossen finden sich hier in vielen Bezügen an die eigene Praxis erinnert. Und doch ist das Hineingehen in diese Texte nicht nur historisch interessant. Man muss sich fragen, wie viel Verdrängung sich in die Nachrufe auf den großen Staatsmann Helmut Schmidt gemischt hat, wenn man Klaus Ahlheims Buchbesprechung über die „Religion des Herrn Schmidt" aus dem Jahr 1976 liest. Und zudem kann die den Abschluss der Textsammlung bildende Predigt „Lasst uns einmal die Vernunft gebrauchen" über Martin Luthers Bildungsverständnis aus dem Jahr 1979 gut als Vademecum mit in das Reformationsjahr 2017 genommen werden.

Hans-Gerhard Klatt
Beauftragter der Bremischen Evangelischen Kirche für die Reformationsdekade klatt.forum@kirche-bremen.de

Hans Prömper, Robert Richter (Hrsg.)

Werkbuch neue Altersbildung

Theorie und Praxis zwischen Beruf und Ruhestand

€ 34,90, 331 S., Bielefeld 2015
wbv
ISBN 978-3-7639-5332-5

Das Werkbuch ist aus dem Projekt „Altersbildung im demografischen Wandel" hervorgegangen, das die Katholische Erwachsenenbildung in Frankfurt in Kooperation mit dem Hessencampus Frankfurt, dem Bürgerinstitut Frankfurt und dem Arbeitsbereich Erwachsenenbildung/Außerschulische Jugendbildung der Philipps-Universität Marburg (Prof. Dr. Wolfgang Seitter) durchgeführt hat. Der demografische Wandel ist ein starker Motor, um zukunftsträchtige Altersbilder zu erzeugen. Wie der demografische Wandel und die längere Lebenserwartung unsere Bilder vom Altern und unsere Erwartungen an das Alter verändert und welche Konsequenzen sich daraus für die Bildungsbedarfe und die Erwachsenenbildung ergeben, ist Thema des Werkbuches und seiner reflexiven und praxisorientierten Beiträge.

In den einführenden Beiträgen wird die Lebenssituation der ‚heutigen Alten' ausgeleuchtet: Sie seien vital, beanspruchten Autonomie und wollten mitgestalten, so nicht nur die Ergebnisse der Generali- Studie (2013). Damit verlieren die Defizitsicht auf das Alter und das Modell abgrenzbarer biografischer Phasen von (Aus-)Bildung, (Berufs-)Arbeit und Ruhestand an Erklärungswert und Verbindlichkeit. Entscheidende Stichworte des Diskurses über das Dritte Lebensalter und dessen Gestaltung sind die Sozialfigur der ‚jungen Alten' und die breit und in Kampagnen propagierte Leitvorstellung des ‚aktiven Alters'. Alter wird zur Ressource. Das entspricht einerseits dem Lebensgefühl vieler Älterer und ist andererseits auch ein Aktivierungsansatz und ein gesellschaftlich und politisch forcierter Lösungsversuch für die vielfältigen Probleme des demografischen Wandels und der alternden Gesellschaft. Die damit verbundenen Stichworte sind ‚gesellschaftlich-kulturelle Teilhabe', ‚bürgerschaftliches Engagement', ‚Empowerment' und ‚Schaffung eines Rahmens, um eigene Potenziale zu entfalten und einzubringen'.

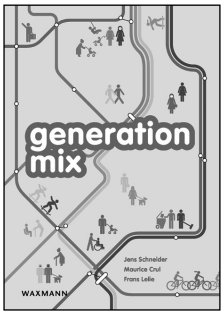
Ein realistisches Bild des Alters muss aber wahrnehmen, dass zum Alter auch Stillstand, Erfahrungen von Verlust und Grenzen sowie abschiedliches Leben gehören. So ist es auch Aufgabe von Bildung, die Situation des Alterns und der damit aufgeworfenen Sinnfragen zum Gegenstand zu machen und auf das Vierte Lebensalter vorzubereiten. Das ist das besondere Anliegen und ein Schwerpunkt der Arbeit der konfessionellen Träger. In diesem Kontext ordnet sich das Projekt ein.

Im Rahmen von Tagungen und Workshops wurden Themen und Zugänge zu einer ‚neuen Altersbildung' erarbeitet. Die Kooperationen und Netzwerke, die in diesem Zusammenhang entstanden, machen die Breite der Beispiele aus, die das Werkbuch aufnimmt.

Einleitend werden Seminar-, Gesprächs- und Methodenangebote zum Übergang in den Ruhestand vorgestellt. Sie wollen zu einer Neuorientierung für das Dritte Lebensalter beitragen. Weiterhin vorgestellt werden Beispiele des intergenerationellen Engagements im Alter (wie Großelternvermittlung oder Lesepatenschaften) Beispiele für interkulturelle Arbeit (wie Paten- und Begleitungsprojekte) oder Projekte der Biografiearbeit mit Migrantinnen und Migranten. Im kulturell-historischen Bereich ergeben sich viele sinnerfüllende Tätigkeitsfelder. Mit den Themen ‚Biografie- und Erinnerungsarbeit' und ‚Gestaltung des Lebens im sozialen Nahraum', der ‚Stadtteilarbeit' und der Frage des ‚Wohnens im Alter' werden Fragen aufgegriffen, die in der Bildungsarbeit mit Älteren eine starke Resonanz finden. Auch stellt das Werkbuch Fortbildungskonzepte vor. Partnerschaft und Sexualität im Alter sind wichtige, eher tabuisierte Themen, umso verdienstvoller, dass die vorliegende Publikation auf Zugänge zu dieser Thematik aufmerksam macht. Und da Männer ‚anders altern', achtet die Publikation besonders auf diese Zielgruppe.

Der besondere Wert des Werkbuches liegt in der Vielzahl der Best-Practice-Beispiele. Die aufgenommenen Themen sind nicht neu, dazu existiert eine Vielzahl von Literatur, besonders auch theoretische Arbeiten. Demgegenüber richtet sich das Werkbuch vor allem an Praktiker und Praktikerinnen, die sich in das Feld der Altersbildung einarbeiten. Für sie ist es ein guter Materialfundus.

Petra Herre
Theologin und Sozialwissenschaftlerin,
PetraHerre@t-online.de



Jens Schneider, Maurice Crul, Frans Lelie

generation mix

Die superdiverse Zukunft unserer Städte und was wir daraus machen

€ 19,90, 132 S., Münster 2015
Waxmann
ISBN: 978-3-8309-3182-9

Die Untersuchung „generation mix. Die superdiverse Zukunft unserer Städte und was wir daraus machen" von Jens Schneider, Maurice Crul und Frans Lelie beschreibt die neue urbane Bevölkerung, die multikulturell, vielsprachig und multiethnisch bereits jetzt in Städten wie London oder Amsterdam lebt und nun zunehmend auch das Stadtbild deutscher Großstädte prägt – und was nötig ist, damit sie sich entfalten kann. Wer einmal mit offenen Ohren und Augen durch Berlin gegangen ist, wird das zunächst nicht überraschend finden. In Deutschland stehen dieser Entwicklung allerdings dennoch Hindernisse im Weg. Die Autoren beschreiben, wie die jahrelange Diskussion darüber, ob und wie Deutschland ein Einwanderungsland sein kann, faktisch ohne Konsequenzen geblieben ist. Sie stellen die These auf, dass im Fokus der öffentlichen Debatte immer noch die erste Generation der Einwanderer – die sogenannten Gastarbeiter – steht, mit der unterschwelligen Vermutung, es könnte in deren Lebensplanung noch einmal Veränderung geben: in Richtung Rückkehr in die jeweilige Heimat. Die sogenannte „zweite Generation", so möchte man ergänzen, ist in der öffentlichen Wahrnehmung eher dann Thema, wenn es um Integrationsschwierigkeiten und Jugendkriminalität geht. „generation mix" nimmt aus diesem Grund bewusst und absichtsvoll die zweite Generation der Einwanderer unter dem Fokus ihrer Potentiale für die Gesellschaft in den Blick. Die Frage, was diese Generation braucht, um gesellschaftliche Verantwortung übernehmen zu können – und zu wollen – und damit den unausweichlichen Prozess der Diversifizierung zu gestalten, steht im Mittelpunkt der Untersuchung. Eins ist klar – das ist alles andere als voraussetzungslos. Die zweite Generation verfügt im Idealfall über beides: den Zugang zum kulturellen Erbe ihrer Eltern und das Potential, das urbane Leben der Städte neu zu gestalten. Vor diesem Hintergrund benötigt sie vor allem Freiräume, zum Beispiel um Diskurse zu führen, die sie aus ihrer Herkunftskultur mitbringt: Gleichberechtigung von Mann und Frau, Selbstbestimmung in Fragen der Sexualität, kulturelle Prägungen, die im neuen Kontext zur Disposition stehen. Gelingen kann das nur, wenn es ohne die Erwartungen und den Druck der sogenannten „Mehrheitsgesellschaft" – deren zumindest zahlenmäßige Überlegenheit von den Autoren konsequent in Frage gestellt wird – geschehen kann. Also: Chancengleichheit versus Zwang zur Anpassung! Damit befinden sich die Autoren im Epizentrum einer Diskussion über die Bedingungen einer erfolgreichen Neukonzeption von Zivilgesellschaft: diesmal bunt, selbstbewusst und vielfältig. Ihre Analyse zeigt, dass in den bestehenden komplexen Gesellschaften bereits jetzt die Erwartung einer Anpassung an Bestehendes ein aussichtsloses Unternehmen ist. Denn die plurale Gesellschaft lebt eine Vielzahl von Werten, unterschiedlichen Milieus, Lebensstilen und Weltanschauungen. Was denn in diesem Zusammenhang überhaupt „legitime Integrationsziele" seien, fragen die Autoren mit spitzer Feder – etwa die Schwulenszene, die rechtsradikale Szene oder der Kleingartenverein? Faktisch gibt es bereits jetzt schon keine homogene Mehrheitsgesellschaft mehr, an die man sich anpassen könnte. Deshalb, so die Autoren, sind die Anschauungen von Rechtspopulisten aller Couleur „wirklichkeitsferne Irrelevanzen der Kaputtmacher". Was man schon vermutet hatte: Rechtspopulismus in Europa ist ein bürgerliches Phänomen! Es sind gerade die gebildeten Bewohner der Einfamilienhaussiedlungen, die wenig Kontakt zu Migranten erster oder zweiter Generation haben, die die mentalen Zugbrücken hochziehen und – auch aus Angst vor eigenem Statusverlust – die Pegida- oder AfD-Fahnen schwingen. Aber auch andere Erwartungshaltungen hinsichtlich der „Anpassung" laufen ins Leere, denn in Wirklichkeit ist „Anpassung" eine *mission impossible*. Geht also gar nicht, sagen die Autoren, denn selbst unter Aufgabe von Kultur, Religion und Sprache – wer sollte so etwas wollen? – bleibt eine Person doch immer noch allein durch Hautfarbe oder Kopftuch ein Mensch, dessen Migrationshintergrund deutlich mehr Bedeutung beigemessen wird, als dem „neu-erworbenen" Deutschsein.

Was ist nun aber nötig, damit es gelingt, die superdiverse, bunte, junge Gesellschaft zu gestalten? Fast klingt es wie selbstverständlich: Bildung!

Wie weit ein Zukunftsszenario der Städte zwischen Angst und Demütigung einerseits und Empowerment und Hoffnung andererseits bereits Wirklichkeit geworden ist, beschreiben die Autoren mit Ergebnissen der TIES-Studie: The Integration of the European Second Generation and Pathways to Success. Auch hier: Überraschend die Unterschiede zwischen den verschiedenen europäischen Ländern und erfreulich, wie weit sich einzelne Gesellschaften bereits auf den Weg zu einem kulturellen Miteinander gemacht haben! Die Studie belegt eindrucksvoll, dass in Ländern, die sich schon früh darum bemüht haben, Kindern und Jugendlichen aus der zweiten Generation der Migranten den Weg in die Schule, in die qualifizierte Berufsausbildung oder die Universität zu ebnen, eine hervorragend ausgebildete, moderne, hochdiverse Gruppe junger Menschen entstanden ist, die nicht nur Stadtbilder prägen, sondern mit ihrem vielfältigen Wissen auch Gesellschaft gestalten.

Was es heißt, als Vertreter oder Vertreterin der zweiten Generation in der Gesellschaft angekommen zu sein, illustrieren die Autoren mit den Geschichten von jungen Menschen, die „ihren Weg gemacht haben". Es sind europäische Geschichten und sie zeigen, dass der Erfolg einer aufstrebenden Migrantenmittelschicht davon abhängt, welche Zugänge zu den jeweiligen Bildungssystemen den jungen Menschen ermöglicht wurden und wie selbstverständlich sie als Teil der Gesellschaft das Gefühl vermittelt bekommen haben, für diese wichtig zu sein.

In ihrer Untersuchung über die „generation mix" finden die Autoren auf erfreulich unterhaltsame Weise verschiedene Zugänge zum Thema und haben damit ein überaus lebendiges Buch vorgelegt, das weit entfernt ist von trockener Statistik und müder Tabellenmalerei. Sehr überzeugend!

Martina Wasserloos-Strunk
Ev. Kirchenkreis Gladbach-Neuss
martina.wasserloos-strunk@kirche-rheydt

» Veranstaltungstipps

Termin/ Veranstaltungsort	Veranstaltung	Kontakt & Information
12.09.2016 Hannover	**Fachtagung „Politische Gewalt – Phänomene und Prävention“**	
	Junge Deutsche reisen nach Syrien und brüsten sich in vielfach geklickten Online-Videos mit ihren Gewalttaten im Namen des IS. Autonome zerstören Schaufenster, um gegen die Aufwertung ihres Stadtteils zu protestieren. Rechtsextremisten greifen türkische Restaurants an, weil sie mit Vielfalt in ihrer Umgebung nicht klarkommen. Fest steht: Gewalt ist immer in besonderem Maße sichtbar, sie erzeugt Aufmerksamkeit. Wie begründen Akteure aus unterschiedlichen politischen Lagern die Ausübung von Gewalt und wie setzen sie sie um? Wo können Prävention und politische Bildung ansetzen? Für Multiplikatoren aus politischer Bildung, Schule, Sozialarbeit, Wissenschaft, Sicherheitsbehörden und Prävention	Bundeszentrale für politische Bildung Dr. Gereon Flümann Adenauerallee 86 53113 Bonn E-Mail: gereon.fluemann@bpb.bund.de
12.–13.09.2016 Bonn	**Konferenz zur international-vergleichenden (Weiter-) Bildungsforschung**	
	Gemessen an der wachsenden Bedeutung internationaler Vergleiche spielt die international-vergleichende Forschung in der Erwachsenen- und Weiterbildung eher eine randständige Rolle. Vor diesem Hintergrund sollen Stand und Perspektiven der international-vergleichenden (Weiter-)Bildungsforschung jenseits disziplinärer Grenzen aufgearbeitet werden. Die Tagung richtet sich primär an die Wissenschaft der Erwachsenenbildung, insbesondere an Forscher/innen, die international und vergleichend arbeiten.	Deutsches Institut für Erwachsenenbildung Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V. Anke Meyer-Puttlitz Tel.: 0228 3294-129 www.die-bonn.de/
14.09.2016 Kassel	**Studientag Hirntod und Organspende im Blickfeld ethischer, rechtlicher und seelsorglicher Fragestellungen**	
	Ab wann ein Mensch als tot angesehen wird, hat medizinische, rechtliche und ethische Implikationen und Konsequenzen, nicht nur in der Transplantationsmedizin. Die seelsorgliche Arbeit bei Fragen rund um die Organspende und -transplantation ist hiervon in ganz eigener Weise betroffen. Zwei Vorträge dieses Studientages beleuchten die soziale-thischen und rechtlichen Aspekte. Vier Arbeitskreise vertiefen wichtige Gesichtspunkte der seelsorglichen Arbeit. Eine abschließende Bibelarbeit wird nach möglichen Antworten der Schrift auf heutige drängende Fragen suchen.	Der Studientag ist eine Kooperationsveranstaltung der Evangelischen Akademie Hofgeismar, des Landeskirchenamtes der Evangelischen Kirche von Kurhessen-Waldeck, Referat Erwachsenenbildung, und der Evangelischen Frauen in Deutschland e.V. (EFiD) Evangelische Frauen in Deutschland e.V. (EFiD) Tel.: 0511 89 76 81 00 E-Mail: info@evangelischefrauen-deutschland.de
14.–15.09.2016 Wien	**Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e.V. (DGWF): „Die Vielfalt der Lifelong Learners – Herausforderungen für die Weiterbildung an Hochschulen“**	
	Lebensbegleitendes Lernen erfordert, dass Bildungseinrichtungen einen Perspektivenwechsel vornehmen. Die traditionelle Angebotsorientierung reicht nicht mehr aus, vielmehr rücken die im biografischen Verlauf gewonnenen Lernprozesse der Individuen in den Mittelpunkt. Weiterbildung unterstützt die Kompetenzentwicklung im Lebenslauf. Die DGWF-Jahrestagung 2016 nimmt die „Lifelong Learners“ in der wissenschaftlichen Weiterbildung in den Blick und sucht empirische Vergewisserung und konzeptionelle Schärfung.	UNIKIMS Die Management School der Universität Kassel Dr. Silke Vergara Tel.: 0561 804 7468 E-Mail: vergara@uni-kassel.de https://dgwf.net

14.–16.09.2016 Bad Boll	**1. Bad Boller Art of Hosting-Training:** Veränderungen anstoßen in Kirche und Kommune	
	Art of Hosting (AoH) ist die Kunst, Gastgeberin oder Gastgeber für gute Gespräche zu sein: eine Moderationshaltung, die den einzelnen Menschen sowie das System einbezieht und auf persönliche Erfahrung setzt. Bei diesem Training erleben Sie viele Methoden für Klein- und Großgruppen. Sie können sich darin üben und Ihre Moderationskompetenz ausbauen. Eingeladen sind alle, die Veränderungsprozesse in ihrem Einflussbereich gestalten wollen, die Handwerkszeug und Führungsknowhow im intergenerativen Setting erlernen wollen.	Eine Kooperation der Evangelischen Akademie Bad Boll, der Evangelischen Erwachsenen- und Familienbildung in Württemberg (EAEW) u.a. www.ev-akademie-boll.de/tagung/330416.html
16.09.2016 Hofgeismar	**EUROPA IN BEWEGUNG. Rechtspopulismus und Extremismus als Herausforderung**	
	Rechtspopulistische und -extremistische Parteien gewinnen in Europa an Einfluss. Damit geht eine Gefährdung der Demokratie in Deutschland und in der Europäischen Union einher. Welche Vorstellungen haben rechtspopulistische Parteien, was sind die Motive ihrer Wähler? Welche demokratischen Handlungs- und Reaktionsmöglichkeiten können entdeckt und entwickelt werden, um dieser Gefahr für die Europäische Idee zu begegnen?	Evang. Tagungsstätte Hofgeismar Marion Herrmann E-Mail: marion.herrmann@ekkw.de
17.09.–26.11.2016 Frankfurt / Main	**Online-Fortbildung für Kursleitende in der Eltern-Kind-Arbeit**	
	Die Leitung von Eltern-Kind-Angeboten ist eine interessante und anspruchsvolle Aufgabe. Ziel dieser Onlinefortbildung ist es, die dafür notwendigen Kompetenzen zu erwerben. Neben inhaltlichen Grundlagen werden methodische Fähigkeiten vermittelt, die Sicherheit bei der Durchführung von Gruppen und offenen Treffs geben. Die Onlinefortbildung ist eine Kombination aus Präsenzveranstaltung und Onlineseminar, d.h., Sie können unabhängig von Zeit und Ort in Ihrem individuellen Lerntempo arbeiten. Sie erhalten methodisch-didaktisch multimedial aufbereitetes Lernmaterial, das Sie selbstständig bearbeiten. Dabei werden Sie fachlich begleitet.	Zentrum Bildung der EKHN Erwachsenenbildung und Familienbildung Darmstadt E-Mail: ebfb.zb@ekhn-net.de http://ebfb.zentrumbildung-ekhn.de
21.–23.09.2016 Erkner	**Jahrestagung EAF: Familie 2.0?! Familien in der digitalen Welt**	
	Das Leben in einer vernetzten, hochtechnisierten Welt bringt Veränderungen mit sich – **für jeden einzelnen von** uns, unsere Beziehungen, unser gesellschaftliches Zusammenleben, unser Kommunikationsverhalten -–auch in der Familie. In welcher Welt leben wir aktuell? Was genau hat sich verändert? Was bedeuten „Soziale Medien" für Familienbeziehungen? Welche Strategien, welche Wirkungen lassen sich bereits jetzt benennen? Und mit welchen (medialen) Neuerungen ist in den kommenden Jahren noch zu rechnen?	evangelische arbeitsgemeinschaft familie (eaf) e.V. Tel.: 030 283 95 400 E-Mail: info@eaf-bund.de www.eaf-bund.de
22.–24.09.2016 Neudietendorf	**Politische Medienkompetenz – mediale Politikkompetenz**	
	Informieren über Politik ist ohne Massenmedien unmöglich, Medien erzeugen Transparenz für den politischen Prozess und Nachrichten ohne politische Berichterstattung sind banal. Mündige Bürger benötigen also nicht nur politisches Wissen, sondern auch Medienkompetenz. Dennoch fristen Medien in der politischen Bildung ein Schattendasein als Spezialthema oder als Arbeitsmittel. Im interdisziplinären Austausch werden daher die Fragen erörtert: Wo können Medienpädagogik und politische Bildung voneinander lernen? Wie sieht sinnvolle politische Medienerziehung aus? Und wie kann Medienkompetenzbildung stärker zur politischen Bildung werden?	Zinzendorfhaus, Neudietendorf Leni Kästner Tel.: 036202 984 11 E-Mail: kaestner@ev-akademie-thueringen.de

23.09.2016 Stuttgart	**Fachtag „Migration und Alter“**	
	Ältere Menschen mit Migrationshintergrund sind ein fester wachsender Teil der Zivilgesellschaft und bringen eine Vielfalt von Lebensbezügen und kulturellen Prägungen in die Gesellschaft ein. Der Impulstag ermöglicht es, unterschiedliche Themenfelder von älteren Migrantinnen und Migranten kennenzulernen und darüber ins Gespräch zu kommen. Er ermutigt zur (Weiter-)Entwicklung von kultursensiblen Konzepten.	Landesstelle der Evangelischen Erwachsenen- und Familienbildung in Württemberg (EAEW) Petra Schmidt Tel.: 0711 229363-462 E-Mail: p.schmidt@eaew.de www.deae.de/
23.–24.09.2016 Königswinter	**Vorstandsarbeit mit Gewinn und Freude: Aufgaben und Zusammenarbeit von Vereinsvorständen**	
	Ein Praxisworkshop für Vorstände in gemeinnützigen Initiativen, Vereinen und Selbsthilfegruppen. Inputs und der Austausch untereinander werden dazu genutzt, die eigene Vorstandsarbeit zu überprüfen und weiterzuentwickeln.	Stiftung Mitarbeit Information und Online-Anmeldung: www.mitarbeit.de/vorstandsarbeit_2016.html
23.–25.09.2016 Bad Herrenalb	**Flüchtlingsschutz in Gefahr!**	
	Zentrale menschenrechtliche Standards im Völker-, Europarecht und im Grundgesetz verpflichten zum Schutz und zur Aufnahme von Flüchtlingen. Gleichzeitig werden aktuell Flüchtlinge mit einer Vielzahl von Maßnahmen von Europa ferngehalten. Was bedeutet das für Europa als Werte- und Solidargemeinschaft? Wie muss eine europäische Flüchtlingspolitik aussehen, um die teilweise von Europa selbst provozierten Fluchtursachen zu bekämpfen? Und wie kann Integration in Deutschland gelingen, trotz der verschärften Rahmenbedingungen für Flüchtlinge durch aktuelle Gesetzgebungen? Wie können Haupt- und Ehrenamtliche in der Flüchtlingsarbeit den großen Herausforderungen begegnen und eine Willkommenskultur aufrechterhalten?	Haus der Kirche/Evangelische Akademie Baden in Kooperation mit: Evangelische Akademie Bad Boll, Flüchtlingsrat Baden-Württemberg e. V., Pro Asyl Annette Stepputat Tel.: 0721 9175-520
24.09.2016 Wiesbaden	**Fachtag: Was brauchen Familien von der Kirche?**	
	Dieser Fachtag will Lust auf eine familienorientierte Gemeindeentwicklung machen. Dazu werden Grundlagen vermittelt und Impulse zur konkreten Umsetzung in den Kirchengemeinden vor Ort gegeben: Warum sollte Kirche die Familie stärker in das Blickfeld rücken? Was brauchen Familien und was ist das Ziel einer familienorientierten Gemeindearbeit? Welche Impulse sich aus der Familienperspektive für die Gestaltung konkreter Angebote ergeben, wird in Workshops durch die Vorstellung von Best-Practice-Beispielen aus Kirchengemeinden anschaulich dargestellt. Zielgruppe: Pfarrer/innen, Gemeindepädagoginnen und -pädagogen, Mitarbeitende in Erziehung und Bildung, Inhaber/innen von Fach- und Profilstellen, Ehrenamtliche Mitarbeiter/innen	Kooperationsveranstaltung zwischen dem Fachbereich Erwachsenenbildung und Familienbildung im Zentrum Bildung der EKHN, dem Ev. Dekanat Wiesbaden, der Ev. Familien-Bildungsstätte Wiesbaden sowie dem eaf-Netzwerk Familie EKHN E-Mail: ebfb.zb@ekhn-net.de
28.–29.09.2016 Berlin, bundesweit	**Deutscher Weiterbildungstag „Weiterbildung 4.0 – fit für die digitale Welt“**	
	Der Deutsche Weiterbildungstag ist ein bundesweiter Aktionstag. 2014 warben rund 550 Veranstaltungen und Aktionen auf originelle Weise für Bildung, Weiterbildung und Qualifizierung. Deutschlandweit wurden rund 100.000 Besucherinnen und Besucher gezählt. Der zentrale Auftakt des Deutschen Weiterbildungstages 2016 wird am 28. September 2016 in Berlin stattfinden. Am 29. September 2016 finden dann Aktionen und Veranstaltungen bundesweit statt. In diesem Jahr thematisieren die 21 Veranstalter, zu denen auch die DEAE gehört, die „vierte industrielle Revolution“.	www.deutscher-weiterbildungstag.de

28.–29.09.2016 Paderborn	**Does ‚What works' work? – Bildungspolitik, Bildungsadministration und Bildungsforschung im Dialog**	
	Die diesjährige Herbsttagung der Kommission Bildungsplanung, Bildungsorganisation und Bildungsrecht (KBBB) in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) findet vom 28. bis 29. September 2016 an der Universität Paderborn statt.	www.uni-paderborn.de/veranstaltungen/kbbb2016/
28.–30.09.2016 Tübingen	**Generation – Biografie – Lebenslauf Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung**	
	Die Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) widmet sich dem Thema „Generation – Biografie – Lebenslauf". Das genaue Programm wird noch bekannt gegeben.	Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft e.V. www.dgfe.de
30.09.2016 Darmstadt	**Das evangelische Profil – was ist das überhaupt? Ein Studientag für „Ratlose" in der Bildungsarbeit**	
	Sie arbeiten in einer evangelischen Einrichtung und sind sich nicht sicher, ob ihre Einrichtung auch ausreichend evangelisches Profil zeigt? Sie leiten eine Familienbildungsstätte und das Programm wird immer wieder als nicht genug evangelisch bewertet? Wenn Sie diese oder andere Fragen haben oder einfach einmal eine Orientierung brauchen, was man unter einem „evangelischen Profil" versteht und wie Sie dies selbstbewusst in Ihrer Arbeit umsetzen können, sind Sie bei diesem Studientag richtig. Wir arbeiten teilnehmenden- und prozessorientiert und freuen uns auf Ihre konkreten Fragen. Zielgruppe: Gemeindepädagoginnen und -pädagogen, Ehrenamtliche und hauptamtliche Mitarbeiter/innen in Erziehung und Bildung, Mitarbeiter/innen in der Verwaltung, Inhaber/innen von Fach- und Profilstellen	Zentrum Bildung der EKHN, FB Erwachsenenbildung und Familienbildung Heike Wilsdorf E-Mail: ebfb.zb@ekhn-net.de
05.10.2016 Berlin	**Bildungspolitisches Forum 2016 Migration und Integration: Wie können Potenziale entwickelt werden?**	
	Der Leibniz-Forschungsverbund Bildungspotenziale veranstaltet jährlich ein Bildungspolitisches Forum. Es dient der Diskussion aktueller Herausforderungen im Bildungswesen, zu deren Bewältigung die empirische Forschung durch Aufklärung und handlungsleitendes Wissen beitragen kann.	www.leibniz-bildungspotenziale.de/forum.html
05.10.2016 Berlin	**Veranstaltung zum Deutschen Alterssurvey (DEAS)**	
	Der Deutsche Alterssurvey (DEAS), die wichtigste Langzeitstudie über das Älterwerden in Deutschland, an der seit 1996 mehr als 20.000 Personen aus ganz Deutschland teilgenommen haben, bietet eine Vielzahl an Fakten, die die Lebenswelten älterer Menschen beschreiben. Unter dem Thema „Vielfalt und Wandel des Alters – Zwei Jahrzehnte Deutscher Alterssurvey (DEAS)" werden die zentralen Ergebnisse vorgestellt.	Veranstalter sind das Deutsche Zentrum für Altersfragen (DZA) und die BAGSO. www.bagso.de/veranstaltungen.html
06.–08.10.2016 Lüneburg	**Jahrestagung der Kommission Pädagogische Anthropologie der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE): Flucht und Heimat**	
	Was bedeutet „Heimat"? Ist Heimat eher ein Ort oder ein Gefühl? Welche Materialität hat Heimat? Gibt es öffentlich sichtbare Praktiken der Heimatsuche oder der Heimatverbundenheit, gibt es eine Ikonologie, ähnlich der inzwischen sehr präsenten der Flucht? Was bedeutet „Flucht"? Eine geographische, politische, physische oder psychische Bewegung? Gibt es – in Äquivalenz zum tierischen Fluchtinstinkt – einen menschlichen Fluchttrieb? Ist Flucht ein politischer, sozialer oder emotionaler Zustand? Welche Rolle spielt er in pädagogischen Kontexten?	Kommission Pädagogische Anthropologie der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) http://www.dgfe.de

10.–11.10.2016 Nürnberg; 17.–18.10.2016 Bonn	**Flucht und Geflüchtete – Neues Fortbildungsangebot des AdB für politische Bildnerinnen und Bildner**	
	Die Angebote der außerschulischen politischen Jugend- und Erwachsenenbildung wollen auch die Menschen erreichen, die in den letzten Wochen und Monaten nach Deutschland geflüchtet sind. Einige Bildungsstätten und Akademien, Bildungswerke und Vereine haben bereits entsprechende Angebote konzipiert und durchgeführt. Viele weitere Träger politischer Bildung haben ebenfalls Interesse, fühlen sich aber nicht ausreichend qualifiziert. Gefördert durch die Bundeszentrale für politische Bildung/bpb bietet der Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten (AdB) in Kooperation mit dem Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusarbeit (IDA) Fortbildungsveranstaltungen an, in denen diese und weitere Fragen diskutiert und bearbeitet werden sollen. Zielgruppe: Multiplikatorinnen und Multiplikatoren in Bildungsstätten und anderen Einrichtungen der politischen Bildung, die planen, eigene Veranstaltungen mit der Zielgruppe Flüchtlinge durchzuführen.	AdB e.V. / IDA e.V., gefördert von der Bundeszentrale für politische Bildung/bpb Ina Bielenberg Tel.: 030 400 401 18 E-Mail: bielenberg@adb.de www.adb.de/fachtagungen
12.–13.10.2016 Hamburg	**Evangelischer Medienkongress: „Schein und Sein 4.0 – Mediale Strategien und Werte“**	
	Die vierte industrielle Revolution (4.0) wird unser Leben in den kommenden Jahren stärker verändern, als bislang angenommen. Menschen erschaffen künstliche Intelligenz, die denken und lenken kann – aber welche Werte geben wir mit auf den Weg der technischen Selbstständigkeit? Der 4. Evangelische Medienkongress will die aktuellen ethischen Fragen der vierten industriellen Revolution reflektieren, nach Schein und Sein der neuen Möglichkeiten fragen, mediale Strategien diskutieren und Antwort darauf geben, wie das christliche Menschenbild im Wandel der Medien orientieren kann.	Medienarbeit der Evangelischen Kirche in Deutschland in Zusammenarbeit mit dem NDR. E-Mail: medienkongress@gep.de http://rundfunk.evangelisch.de/veranstaltungen/anmeldung2
13.10.2016 Frankfurt/Main	**Vom Mehrwert des Lernens. Denkanstöße für die Praxis der Erwachsenenbildung**	
	Gibt es ein Lernen jenseits einer unmittelbaren Verwertbarkeit? Wie sieht ein solches Lernen aus? Wem nutzt es? Geschieht dies bewusst oder eher beiläufig? Gemeinsam mit den Teilnehmenden wird die Trainerin und Moderatorin Kerstin Emmert Möglichkeiten und Grenzen einer Ausrichtung am Mehrwert des Lernens in der Praxis der Erwachsenenbildung beleuchten. Zielgruppe: Bildungsverantwortliche, die Veranstaltungen konzipieren und/oder durchführen	Erwachsenenbildung und Familienbildung im Zentrum Bildung der EKHN Dr. Christiane Wessels E-Mail: christiane.wessels.zb@ekhn-net.de Hessischer Volkshochschulverband e.V., FB Politik und Gesellschaft Steffen Wachter E-Mail: wachter@vhs-in-hessen.de
13.–14.10.2016 Graz	**In Gleichheit verschieden. Politische Erwachsenenbildung und Pluralität**	
	Der von der ÖGPB konzipierte zweitägige Workshop lädt die Teilnehmer/innen in einem interaktiven Setting dazu ein, sich mit den didaktischen Anforderungen der Pluralität auseinanderzusetzen. Forschungsgeleitete sowie auf Erfahrung basierende Inhalte, Methoden und Vermittlungsmöglichkeiten einer politischen Erwachsenenbildung in der Pluralität werden darin gemeinsam ausgelotet, reflektiert und erprobt. Zielgruppe: Erwachsenenbildner/innen, Trainer/innen, Mitarbeiter/innen von NGOs	Österreichische Gesellschaft für Politische Bildung Wien Tel.: +43 (0) 1 504 68 58 E-Mail: gesellschaft@politischebildung.at

28.10.2016 Essen	**Fachkongress zu den Familienzentren in NRW**	
	Im Oktober 2016 wird Ministerin Christina Kampmann einen Fachkongress zu den Familienzentren in Nordrhein-Westfalen im Congress Center Essen eröffnen. Fachleute aus Familienzentren, Jugendämtern und Wissenschaft werden über die gesellschaftlichen Herausforderungen für Familienzentren diskutieren. Begleitet wird die Veranstaltung von einer Fachmesse, bei der sich die Familienzentren und ihre Partner vorstellen.	www.familienzentrum.nrw.de/
28.–29.10.2016 Magdeburg	**Fachtagung: Die Reformation – ein Bildungsgeschehen?**	
	Historische Einordnung, ökumenische Perspektiven – ein Beitrag der Katholischen Erwachsenenbildung in Deutschland Die Tagung geht u.a. dem historischen Zusammenhang zwischen der Reformation und dem neuzeitlichen Bildungsideal und Bildungswesen nach und vergleicht den reformatorischen Zugang zum Verhältnis von Glaube, Vernunft und Bildung mit dessen Bestimmung in der gemeinsamen (auch vorreformatorischen) kirchlichen Tradition und im katholischen Bereich.	Kath. Erwachsenenbildung Deutschland in Kooperation mit dem Projekt „2017: Neu hinsehen! Ein katholischer Blick auf Luther“ (KEB Sachsen-Anhalt und Akademie Bistum Magdeburg) u.a. www.kebÐdeutschland.de
28.–30.10.2016 Hofgeismar	**Tagung: Glaube und Vernunft in den Weltreligionen Judentum, Christentum, Islam und Bahai**	
	Dem Ägyptologen Jan Assmann zufolge ist mit den monotheistischen Religionen eine bestimmte Form der Legitimation von Gewalt zuallererst in die Welt gekommen: die Gewalt im Namen Gottes. Entsprechend der Sicht Assmanns führt die Unterscheidung von wahr und falsch in der Religion zur Ausbildung einer Orthodoxie, die das vermeintlich Falsche in der eigenen Gruppe ausmerzt und gewalttätig gegen die Abtrünnigen vorgeht. Umso wichtiger ist es, dass die liberalen Kräfte und Strömungen in den monotheistischen Weltreligionen gestärkt werden, um ein friedliches Zusammenleben von Angehörigen verschiedener Kulturen und Religionen in einer freiheitlichen Demokratie zu fördern. Für das eigene religiöse Selbstverständnis ist daher von zentraler Bedeutung, wie Glaube und Vernunft so aufeinander bezogen werden können, dass es möglich ist, sowohl in der eigenen Religion beheimatet zu sein als auch die pluralistische Gesellschaft zu bejahen.	Bund für Freies Christentum, Ev. Akademie Hofgeismar und Ev. Erwachsenenbildung Worms-Wonnegau E-Mail: ev.erwachsenenbildung@t-online.de
02.–04.11.2016	**Projektwerkstatt „Flucht, Asyl und Migration in Europa“**	
	Welchen Mehrwert hat die grenzüberschreitende Zusammenarbeit im Hinblick auf die Integration von Geflüchteten? Ausgehend von der Debatte über die europäischen Werte, insbesondere die Solidarität zwischen den Ländern und den Kampf gegen Intoleranz und Rassismus, soll die Projektwerkstatt „Flucht, Asyl und Migration in Europa“ zur Vernetzung zwischen Kommunen, Einrichtungen, Vereinen und Organisationen anregen. Sie zielt darauf ab, konkrete Projektideen anzustoßen und weiterzuentwickeln.	Evangelische Akademie Loccum www.loccum.de/programm/prog.html
14.–15.11.2016 Wien	**Basisbildung(s)bedarf der Öffentlichkeit**	
	Menschen mit Basisbildungsbedürfnissen sind in der öffentlichen Wahrnehmung kaum sichtbar. Studien wie PIAAC zeigen aber auf, dass Basisbildungsbedarf in Österreich keine Randerscheinung ist. Die Abteilung Erwachsenenbildung im Bundesministerium für Bildung und Frauen veranstaltet daher die Konferenz „Basisbildung(s)bedarf der Öffentlichkeit“. Im Mittelpunkt dieser Konferenz steht die kritische Auseinandersetzung mit Diskursen zu Bildungsbedarf und Bildungsbedürfnissen, die letztendlich zur Sensibilisierung der Öffentlichkeit beitragen soll.	Bundesministerium für Bildung und Frauen Österreich Abteilung Erwachsenenbildung Tel.: +43 (0) 1 53120 2543 E-Mail: till.mengay@bmbf.gv.at

15.11.2016 Berlin	**„Mit Familien im Dialog – 5 Jahre Elternbegleitung“ Jahrestagung des Konsortiums Elternchance**	
	Inhaltlich dreht sich alles um die dialogische Elternbegleitung! Wir werden viele Fragen stellen – und Sie sicher auch! Einige davon sind: Ist es in fünf Jahren gelungen, dialogische Grundsätze in der Begleitung von Familien zu etablieren? Wie? Welche Strahlkraft entfaltet das Projekt in migrantischen Communities? Was haben die Beteiligten in dieser Zeit erlebt, gelernt und geleistet – und wie lässt sich daran, auch im Hinblick auf die ankommenden Familien mit Fluchterfahrungen, anknüpfen?	Konsortium Elternchance – Zentralstelle c/o Arbeiterwohlfahrt Bundesverband e.V. Abteilung Kinder, Jugendliche, Frauen, Familie E-Mail: info@konsortium-elternchance.de www.konsortium-elternchance.de
17.–18.11.2016 Berlin	**Bildungsforschung 2020**	
	Zur dritten Tagung „Bildungsforschung 2020“ lädt das Bundesbildungsministerium interessierte Vertreterinnen und Vertreter aus Wissenschaft, Politik und Bildungspraxis am 17. und 18.11.2016 nach Berlin ein. Im Fokus der Tagung wird die Frage stehen, wie Bildungsforschung zur Bewältigung aktueller gesellschaftlicher Herausforderungen beitragen kann.	www.bildungsforschungstagung.de/
22.11.2016 Bonn	**Grundlagenseminar „Europa gemeinsam gestalten“**	
	Das EU-Förderprogramm „Europa für Bürgerinnen und Bürger“ (2014–2020) bietet finanzielle Unterstützung für eine Vielzahl von bürgernahen Projekten in Europa. Mitarbeiter/innen von Kommunen, Aktive in Vereinen und anderen Organisationen, die internationale Begegnungen, Austausch- oder Kooperationsprojekte mit europäischen Partnern organisieren wollen, sind mit diesem Seminar angesprochen. Erläutert werden die Ziele und Themen, das Antragsverfahren sowie Beispiele geförderter Projekte. Zudem gibt es Raum für den Ideen- und Erfahrungsaustausch.	info@kontaktstelle-efbb.de www.kontaktstelle-efbb.de/infos-service/veranstaltungen/
23.11.2016 Bonn	**Antragswerkstatt „Sind wir auf dem richtigen Weg? Für Antragsteller des EU-Programms ‚Europa für Bürgerinnen und Bürger‘“**	
	Projektverantwortliche aus Organisationen, Kommunen und Einrichtungen, die zur nächsten Einreichfrist am 01.03.2017 (alle Fördermaßnahmen) einen Antrag für das Programm „Europa für Bürgerinnen und Bürger“ einreichen wollen, erhalten in dieser Antragswerkstatt Unterstützung. Schwerpunkt sind zentrale Aspekte der Projektkonzeption, die in dem Antrag überzeugend dargestellt werden müssen: Im Hinblick auf das Formular besprechen wir Methoden für Ergebnissicherung und Öffentlichkeitsarbeit.	info@kontaktstelle-efbb.de www.kontaktstelle-efbb.de/infos-service/veranstaltungen/
23.11.2016 Ostrhauderfehn	**Fachtag für die Arbeit mit Älteren: Aufbruch ins Alter – Lebenskunst für Fortgeschrittene**	
	Für die kirchliche Gemeindearbeit ist ein neuer Blick auf das Alter dringend geboten, sonst verpassen wir den Anschluss an die bunte Vielfalt der Altersbilder, die sich in unserer Gesellschaft herausbilden. Wie könnten kirchliche Antworten auf das „Wozu“ aussehen und in der Praxis relevant werden? Eingeladen sind Frauen und Männer aus allen Feldern kirchlicher Arbeit, die für ihre Gemeinde oder Einrichtung nach Vertiefungen und Anregungen für ihre Arbeit mit den Älteren suchen, sowie Frauen und Männer der Generation 60plus, die offen sind, Neues zu entdecken.	Ev. Bildungszentrum Potshausen Horst Bueshel Tel.: 05121 20 86 833 E-Mail: bueshel@kirchliche-dienste.de
25.–26.11.2016 Bremen	**Gesundheit in der entwickelten Erlebnisgesellschaft – 4. Bremer Freizeitkongress**	
	Der 4. Bremer Freizeitkongress hat drei Themenschwerpunkte, in denen Fragen einer gesundheitsorientierten Erlebnisgesellschaft aufgegriffen werden: Freizeitbildung und Erlebnis, Freizeitmanagement und Destinationsentwicklung, Freizeitplanung für die Stadt. Fragen sind u.a.: Wie lässt sich eine nachhaltige Gesundheits- und Wellnessbildung in der Freizeit stärken? Wie werden sich gesundheitstouristische Konzepte zukünftig entwickeln? Wie zeigt sich ein neues erlebnisorientiertes Gesundheitsverständnis im Spiegel einzelner Institutionen?	Internationaler Studiengang Angewandte Freizeitwissenschaft & Kommission pädagogische Freizeitforschung der DGfE E-Mail: renate.freericks@hs.bremen.de

29.–30.11.2016 Heppenheim	**Mich selbst und andere leiten – Grundlagen der Themenzentrierten Interaktion (TZI)**	
	Das Leiten von Teams und Gruppen erfordert eine hohe Aufmerksamkeit auf vielen Ebenen. Für das Gelingen der Arbeit braucht es eine wache Aufmerksamkeit für das Thema, die Einzelnen und für den Prozess der Gruppe, ebenso eine gute Wahrnehmung meiner selbst, mit meinen Möglichkeiten, Einfluss zu nehmen und den Gruppenprozess zu gestalten. Dabei bin ich als Leiterin, als Leiter immer zugleich im Gegenüber zur Gruppe als auch ein Teil von ihr. Qualität und Zufriedenheit in einer Leitungsfunktion beginnen mit der Kunst, sich selbst zu leiten. Bei der zweitägigen Fortbildung können Sie sich mit Grundlagen von TZI vertraut machen und lernen, erste Schritte damit zu gehen. Zielgruppe: Haupt- und ehrenamtliche Mitarbeitende im Bereich Bildung und Erziehung	Zentrum Bildung der EKHN http://ebfb.zentrumbildung-ekhn.de/
05.–06.12.2016 Bonn	**DIE – Forum Weiterbildung: „Erwachsenenbildung in der Einwanderungsgesellschaft“**	
	Flucht und Vertreibung haben seit dem letzten Jahr die gesamte Gesellschaft, aber speziell auch die Erwachsenenbildung in einer bisher beispiellosen Weise gefordert. Es zeigt sich ein grundlegender Bedarf an (erwachsenen-)pädagogischen Hilfen in einer Einwanderungsgesellschaft. Konkret wird es um die Interkulturelle Öffnung von Weiterbildungseinrichtungen, den Spracherwerb und die Sprachförderung bei Erwachsenen, die Feststellung von Kompetenzen und die Förderung der Arbeitsmarktintegration sowie den Umgang mit Wertkonflikten gehen. Zudem sollen die Herausforderungen für die deutsche Zivilgesellschaft thematisiert werden.	Deutsches Institut für Erwachsenenbildung Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V. E-Mail: info@die-bonn.de www.die-bonn.de
05.–07.12.2016	**Neues religionspolitisches Zusammenspiel? Muslimische Religionsgemeinschaften und staatliche Institutionen im religionspolitischen Aushandlungsprozess**	
	Engagierte Diskussionen um Religionsunterricht, Bestattungen, Wohlfahrt, religiöse Riten und Umgangsformen signalisieren, dass das Verhältnis zwischen Staat und Religion neu ausgehandelt wird. Welchen Platz wird der Islam im gesellschaftlichen Gesamtgefüge langfristig einnehmen? Inwieweit bewähren sich etablierte Formen des Verhältnisses zwischen Staat und Religionsgemeinschaften? Wo stoßen die Verhandlungspartner an Grenzen?	Ev. Akademie Loccum Vivien Neugebauer E-Mail: vivien.neugebauer@evlka.de www.loccum.de/programm/prog.html
06.–07.12.2016 Erkner bei Berlin	**Online-Portale für Familien – aktuelle Praxis und Entwicklungspotenziale**	
	Kommunale Familienpolitik und Familienarbeit versuchen zunehmend, Eltern auch mit digitalen Angeboten anzusprechen. Die Fachveranstaltung wird das Thema aufgreifen: Welche digitalen Angebote erwarten Eltern heute von einer familienfreundlichen Kommune? Lernen Sie gelungene digitale Angebote für Familien kennen, aber auch die Schwierigkeiten, die es bei der Schaffung solcher Angebote zu meistern gilt. Zielgruppen: Fach- und Führungskräfte der kommunalen Verwaltung, Gleichstellungsbeauftragte, Lokale Bündnisse für Familie, Fachkräfte der Familienbildung und -beratung sowie Expertinnen und Experten aus Verbänden und Organisationen.	Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V. Bärbel Winter Tel.: 030 62 98 06 05 E-Mail: winter@deutscher-verein.de www.deutscher-verein.de
24.–26.01. 2017 Karlsruhe	**LEARNTEC 2017**	
	Vom 24. bis 26. Januar 2017 wird die Messe Karlsruhe zum 25. Mal zur Plattform für digitale Bildung. HR-Entscheider und IT-Verantwortliche informieren sich bei über 250 Ausstellern zu den Möglichkeiten digitalen Lernens und können konkret für ihre Problemstellungen bei Wissensvermittlung und -management Lösungen suchen.	www.learntec.de

» Nehmen Sie sich Zeit für Bildung im Erwachsenenalter!

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

Heft 4/2016: fit, fertil, vegan und gedopt
Das Angebotsspektrum im Segment ‚Gesundheit/Wohlbefinden' wächst weiter, aber die konzeptionelle Basis dafür entwickelt sich nur langsam. Kaum wird kontrovers diskutiert, dass sich immer nur bestimmte Personengruppen von After-Work-Meditation, Fünf-Elemente-Ernährung oder Jin Shin Jyutsu angesprochen fühlen. Zudem gibt es auch Gesundheitsverlierer und einen Fitnesskult, der den Leib zum Marktwert umarbeitet. Gefragt sind ethisch und politisch versierte Perspektiven, die eine florierende Praxis konzeptionell inspirieren und gezielt weiterentwickeln lassen.

Heft 1/2017: Wer feiern will, muß reformieren können
Das Reformationsjahr 2017 wollen wir zum Anlass nehmen, um zu fragen: Welche programmatischen Reformen stehen an, damit Evangelische Erwachsenenbildung zukunftsfähig bleibt? Wir sprechen an, in welchen Entwicklungsfeldern wir neue Wege finden sollten, z.B. bei der politischen Lobbyarbeit, der Nachwuchsförderung, dem interreligiösen Dialog oder einem zeitgemäßen Arbeitsethos. Zugleich besinnen wir uns auf unsere Stärken, etwa auf unser nichtcurriculares Angebotsspektrum, unser Persönlichkeitsverständnis, auf unsere sprechsprachliche Tradition, dynamische Organisationsformen oder zivilgesellschaftliche Stärke.

» Impressum

forum erwachsenenbildung
Die evangelische Zeitschrift für Bildung und Lebenslauf

49. Jahrgang, Heft 3/2016
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

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.

Redaktion und Schriftleitung:
Dr. Steffen Kleint

Herstellung, Verlag und Vertrieb:
Waxmann Verlag GmbH
Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

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

Jahresabo € 25,–

Leserservice:
Daniela Langer
Tel.: 0251-26504-23
Fax: 0251-26504-26
E-Mail: langer@waxmann.com

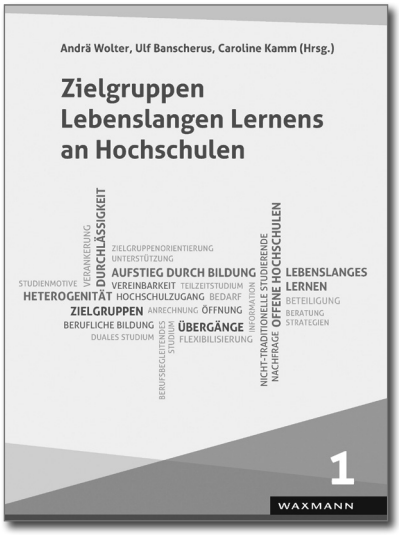
Bezugsbedingungen für ein Jahresabonnement (4 Ausgaben) der forum erwachsenenbildung: € 25,– (zzgl. Versandkosten); ermäßigtes Abonnement für Studierende: € 20,– (zzgl. Versandkosten), bitte gültige Studienbescheinigung beilegen; Online-Abonnement: € 20,– .
Das Abonnement läuft bis auf Widerruf, zumindest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

Bildnachweise:
S. 6–7 © Sarah Laufer; S. 8–9 © Ev. Erwachsenenbildungswerk Westfalen und Lippe; S. 10–12 © Detlef Lienau; S. 15 © Rainer Sturm / pixelio.de; S. 16 © Martin Schramm / pixelio.de; S. 18 © Photographee.eu / shutterstock.com; S. 21 © bikeriderlondon /shutterstock.com; S. 25 © Redshinestudio / shutterstock.com; S. 27 © Rawpixel.com / shutterstock.com; S. 28 © www.helenesouza.com / pixelio.de; S. 29 © Sergey Nivens / shutterstock.com; S. 30 © gpointstudio / fotolia.com; S. 33 © Rawpixel.com / fotolia.com; S. 35 © Rawpixel.com / shutterstock.com; S. 36 © Barbara Fromann; S. 37–39 © Timo Jaster; S. 40 © Heinrich Schneider / photocase.com; S. 42 © Kim-Oliver Tietze, http://kollegiale-beratung.de/Ebene2/ablauf.html; S. 44 © Monkey Business / fotolia.com; S. 46 © Bertelsmann Stiftung; S. 48 © everything possible / shutterstock.com; S. 49-50 © Simon Baumheier; S. 52 © Alexander_P / shutterstock.com; S. 53 © bomg / shutterstock.com

Unsere Buchempfehlung

www.waxmann.com | info@waxmann.com | order@waxmann.com

ERGEBNISSE DER WISSENSCHAFTLICHEN BEGLEITUNG DES BUND-LÄNDER-WETTBEWERBS
AUFSTIEG DURCH BILDUNG: OFFENE HOCHSCHULEN

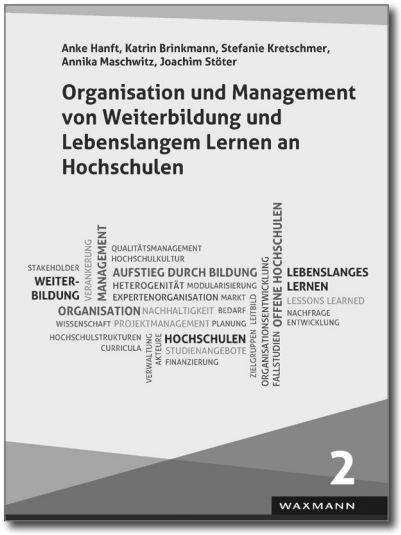


Andrä Wolter, Ulf Banscherus, Caroline Kamm (Hrsg.)

Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen

2016, 372 Seiten, br., 39,90 €,
ISBN 978-3-8309-3373-1

Der Bund-Länder-Wettbewerb *Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen* fördert die Entwicklung und Erprobung von Studienangeboten, die sich an verschiedene Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen richten. Der Band gibt einen detaillierten Überblick über dieses Themenfeld. Im Zentrum stehen dabei die Bedeutung Lebenslangen Lernens als hochschulpolitisches Projekt, differenzierte Untersuchungen zu verschiedenen Zielgruppen sowie Ansätze zur Öffnung der Hochschulen für neue Zielgruppen.

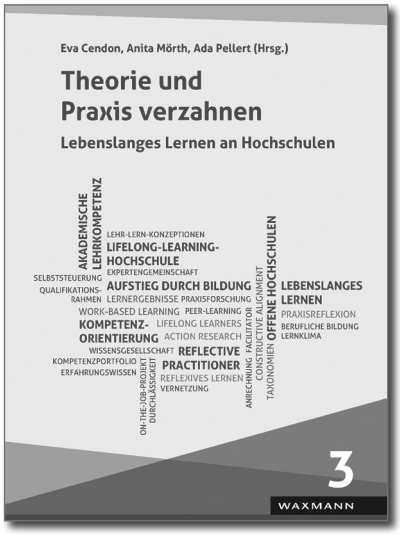


Anke Hanft, Katrin Brinkmann, Stefanie Kretschmer, Annika Maschwitz, Joachim Stöter

Organisation und Management von Weiterbildung und Lebenslangem Lernen an Hochschulen

2016, 264 Seiten, br., 34,90 €,
ISBN 978-3-8309-3372-4

Erfolgsfaktoren und Hemmnisse zur nachhaltigen Implementierung von Weiterbildung und Lebenslangem Lernen an Hochschulen stehen im Fokus des Teilprojekt *Organisation und Management* der Universität Oldenburg fokussiert. Auf den Ebenen Hochschule, Projekte und Studienangebote werden die mit der Planung und Entwicklung verbundenen Herausforderungen untersucht, Lösungsansätze gefunden und theoriegeleitet analysiert. Zusätzlich zeigen Fallberichte ausgewählter Projekte mögliche Herangehensweisen auf.



Eva Cendon, Anita Mörth, Ada Pellert (Hrsg.)

Theorie und Praxis verzahnen
Lebenslanges Lernen an Hochschulen

2016, 288 Seiten, br., 34,90 €,
ISBN 978-3-8309-3374-8

Das Teilprojektes *Zielgruppengemäße Studienformate* der Deutschen Universität für Weiterbildung (DUW) untersucht die adäquate Theorie-Praxisverschränkung, die erforderliche Orientierung an Kompetenzen und Lernergebnissen sowie die erfolgsentscheidende Rolle von Lehrenden – Faktoren, die zur Verankerung des Lebenslangen Lernens an Hochschulen ausschlaggebend sind. Der Band schließt mit einem international inspirierten Ausblick auf eine mögliche Zukunft von Hochschulen Lebenslangen Lernens.

WAXMANN

Unsere Buchempfehlung

www.waxmann.com | info@waxmann.com | order@waxmann.com

Wibke Riekmann, Klaus Buddeberg,
Anke Grotlüschen (Hrsg.)

Das mitwissende Umfeld von Erwachsenen mit geringen Lese- und Schreibkompetenzen

Ergebnisse aus der Umfeldstudie

Alphabetisierung und Grundbildung, Band 12,
2016, 232 Seiten, br., 32,90 €,
ISBN 978-3-8309-3468-4
E-Book: 29,99 €,
ISBN 978-3-8309-8468-9

Die Umfeldstudie – Studie zum mitwissenden Umfeld funktionaler Analphabetinnen und Analphabeten – markiert einen Perspektivwechsel in der Literalitätsforschung. Sie knüpft an die Erkenntnis an, dass Erwachsene mit Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben häufig auf Unterstützungspersonen in ihrem beruflichen oder privaten Umfeld zurückgreifen. Das Umfeld hilft dabei, mit Lese- und Schreibanforderungen im Alltag zurechtzukommen. Hier wird insbesondere das „mitwissende Umfeld“ betrachtet, also diejenigen Personen, die in die Lese- und Schreibproblematik eingeweiht sind.

Im Fokus der Studie stehen unter anderem die Struktur der Unterstützung, die die Mitwissenden leisten, deren Motive, der Erfolg oder Misserfolg und auch Lernprozesse im und durch das Umfeld. Im Rahmen der Umfeldstudie wurde eine umfangreiche qualitative und eine hamburgweit repräsentative quantitative Teilstudie realisiert.

WAXMANN