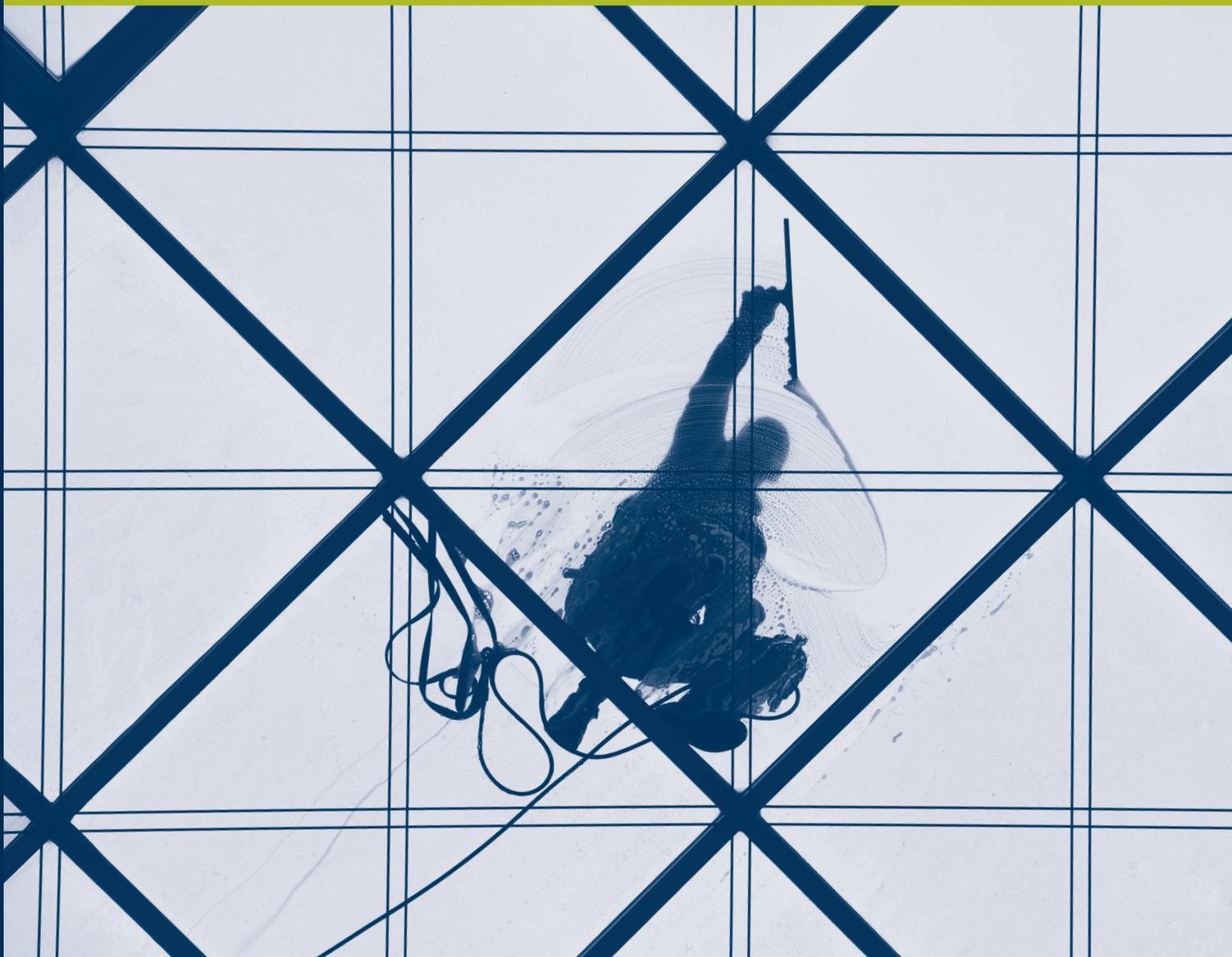


forum erwachsenenbildung

Die evangelische Zeitschrift für Bildung im Lebenslauf

Armut – arm an Mut?

3/17



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,

was meinen Sie, greifen wir mit unserer aktuellen Ausgabe ein Entwicklungsthema auf? – Bislang werden Armutsfragen in unserer Redaktion offenbar nur aller vier Jahre aufgegriffen (zuletzt 4/2012 und zuvor 3/1998), während etwa medial-technische Bildungsaspekte im selben Zeitraum in sieben Ausgaben Schwerpunkte einnehmen. Diese Themenzählung spricht nicht Bände, sie verrät dennoch einiges über die Evangelische Erwachsenenbildung als Teil einer weitgehend ‚kommerzialisierter und verbetrieblichter‘ Weiterbildungslandschaft (S. 32f.): Einerseits müssen Weiterbildungskosten heute zunehmend privat getragen werden und jene Anbieter, die sich darauf stützen können, sind immer rentabler; andererseits gestaltet sich die Haushaltslage öffentlicher Anbieter immer komplizierter und dort sind es hauptsächlich nebenberufliche Kursleitende oder geviertelte Projektstellen, die die Arbeit bewerkstelligen. Wen also wundert es, dass Fragen von Arbeitslosigkeit, Verschuldung, atypischen und prekären Arbeitsverhältnissen, Geringqualifizierung, Weiterbildungssackgassen und -barrieren u. ä. nur marginal zum Zuge kommen? In einer sich zugleich verteuernenden und prekarisierenden Weiterbildungslandschaft wirken diese Fragen bisweilen abseitig und heikel. Sie sind schwer kommerzialisierbar, können sich aber leicht auswaschen – beginnend von den womöglich gar nicht so homogenen Interessen der Betroffenen, sich verbindend mit der Beschäftigungssituation von Projekt- und Kursleitenden und mit angespannten Anbieterhaushalten, staatlichen Förderengpässen (S. 7) bis hin zum ‚aktivierenden Sozialstaat‘ (S. 27) mit seiner Bildungspolitik (S. 32), seinen wiederholten Wahlversprechen (S. 40) und seinem ‚Marktzynismus‘ (S. 12).

Vor einer solchermaßen ausufernden und unangenehmen Armutsdiskussion bewahrt noch immer am besten die Logik der ‚Employability‘: Vermag das Training von Skills und Selbstvertrauen auch nur selten etwa aus Leiharbeitsverhältnissen zu befreien, so verstärkt es doch bei den Teilnehmenden zuverlässig die Einsicht, dass sie nicht unverschuldet in den Kreis ‚gesellschaftlicher Verlierer/innen‘ geraten sind. Man soll zunächst einmal vor einer *eigenen* Misere stehen, denn wäre man fitter für den Arbeitsmarkt und besäße die notwendigen Schlüsselkompetenzen, hätte man gar nicht ‚abrutschen‘ können ... Dort, wo man sich auf diese Logik versteift, sehen Teilnehmende sich mit unerbittlichen Sorgeverhältnissen und pädagogisch kaschierten Infantilisierungen konfrontiert (S. 25f.).

Ebenso lassen sich weitergehende Armutsfragen auf Distanz halten, indem man Blumensträuße voll wissenschaftlicher Expertise auf-tischt, denn das bietet genügend Anlass, um sich prinzipiell zu verzetteln: Ja, die über SGB III geförderten Angebote haben sich in den letzten zwanzig Jahren halbiert; gewiss lässt sich Armut nicht auf geringes Einkommen oder Langzeitarbeitslosigkeit reduzieren; freilich hat Deutschland im europäischen Vergleich ein weit zurückstehendes mittleres Haushaltseinkommen und zugleich den höchsten Zuwachs an Erwerbsarmut (working poor); und selbst absolute Armut findet man in unserem Land (aktuell etwa ca. 335.000 erwachsene Obdachlose und einige tausend Straßenkinder). Zugleich wächst in Deutschland die Beschäftigungsrate sowie das Medianeinkommen, woran Armut bemessen wird, stärker als in jedem anderen europäischen Land; es leben hier im Vergleich signifikant weniger armutsgefährdete Kinder und Jugendliche; und durch die gängige Spreizung des Armutsbegriffs (zutreffend sowohl auf das Gros der deutschen Student/inn/en, die sich nämlich pro Monat mit nicht mehr als ca. 1000 € versorgen müssen, als auch auf Slums, deren Einwohner über weniger als 1,90 USD pro Tag verfügen – das Los von knapp jedem zehnten Menschen weltweit) werden reale Globalisierungseffekte eher kategorisch verdeckt als fair abgebildet ...

Unsere Ausgabe nun bietet der bildungspolitischen und -praktischen Reserve die Stirn: Prägnant rückt sie die für Weiterbildung wichtigen Zahlen zur Armut in den Blick – kritisch führt sie die Grenzen und pädagogischen Tücken der Employability-Logik vor Augen – und berührt von langjährigem Engagement in der Sache gibt sie positive Praxiserfahrungen weiter und will in unserem Redaktionsbeirat nicht erst in einer Ausgabe 2021 wieder relevant werden.

Lesezeiten auch außerhalb der Komfortzone wünscht Ihnen

Steffen Kleinf

Steffen Kleint



Dr. Steffen Kleint

Wissenschaftlicher Mitarbeiter, Comenius-Institut

Redaktionsleitung forum erwachsenenbildung

kleint@comenius.de

» **schwerpunkt – ‚Armut – arm an Mut?‘**

Gerhard Reutter

Armut und Erwachsenenbildung 12

Wohlstand wird in Deutschland immer unwahrscheinlicher. Kinderreichtum erhöht hier das Risiko, in Armut abzurutschen. Und wer arm ist oder wird, bleibt in der Regel lange arm. Trotzdem werden Armutfragen auch in der kirchlich getragenen Erwachsenenbildung nur selten und wenn, dann schambe-setzt aufgegriffen. Scheut die Erwachsenenbildung insgesamt womöglich davor, mit dieser weitreichen-den Thematik allzu politisch widerständig und kapitalismuskritisch wahrgenommen zu werden?

Mustafa Ghulam

Auswirkungen von Hartz IV auf das Sozialleben der ALG-II-Empfänger/innen – Eine Untersuchung im Land Brandenburg 19

In den strukturschwachen ländlichen Gegenden Brandenburgs haben über 50 % der (Langzeit-)Arbeits-losen entweder keinen Schul- oder keinen Ausbildungsabschluss. Die Untersuchung macht deutlich, wie sich mangelndes Qualifikations- und Erziehungsniveau arbeitsloser Eltern nicht nur gegenseitig bedin-gen, sondern vor allem auch die beruflichen Zukunftsaussichten ihrer Kinder negativ beeinflussen.

Beatrix Niemeyer-Jensen, Sebastian Zick, Lukas Dehmel

„Niemand kennt die Jugendlichen besser als wir“ – Zur Differenz zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung junger Erwachsener in beruflichen Integrationsmaßnahmen 22

Welche Differenzen zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung junger Erwachsener zeigen sich in be-rufllichen Integrationsmaßnahmen, was folgt daraus für die erwerbsorientierende Bildungspraxis? Der Artikel thematisiert die Diskrepanzen zwischen Förderprogrammatik, pädagogischer Ausrichtung und den Erwartungen und Selbstbeschreibungen von jungen Teilnehmenden. Erste Erträge der begleitenden Handlungsforschung des INTERREG-Projekts JUMP illustrieren exemplarisch strukturelle Paradoxien des Übergangssystems.

Andreas Mayert

Poor working families und die Reproduktion sozialer Ungleichheit..... 27

Zwar wird ein chancengerechtes Bildungssystem als bestes Mittel zur Verringerung von Armut und Ungleichheit propagiert, doch der Beitrag fragt kritisch nach und untersucht, wie es tatsächlich um die Chancengerechtigkeit im deutschen Bildungssystem bestellt ist. Dabei ist der gesamte Bildungsweg, von der Kinderkrippe bis zur Weiterbildung, im Blick, vor allem aber die durch Bildungsinstitutionen geför-derten/behinderten sozialen Aufstiegsmöglichkeiten von Kindern aus sogenannten „poor working fami-lies“.

Rolf Dobischat

Weiterbildung – wo viel Licht, ist auch viel Schatten 32

In Zeiten starker Veränderungsprozesse in der Berufs- und Arbeitswelt wird der Weiterbildung eine hohe Bedeutung zugeschrieben. Der Beitrag bilanziert die Entwicklung der Weiterbildung und unter-streicht ihre Notwendigkeit für den gesellschaftlichen Wandel, markiert jedoch auch die bestehenden Problemlagen wie z. B. den ungleichen Zugang zum Lernen für bestimmte soziale Gruppen.



» **aus der praxis**

Andreas Klepp
 Grundbildungszentren in Niedersachsen. Viel mehr als Lesen und Schreiben..... 6

Marie-Louise Haschke, Edith Thier
 Mit dem Bildungspiloten die Welt entdecken 8

Gerrit Heetderks
 Komplizierter als gedacht? – Angebote für langzeitarbeitslose Menschen 10

» **nicht vergessen!**

Gerhard Reutter
 „Denn Arme habt ihr allezeit bei euch.“
 (Johannes 12,8) 37

» **einblicke**

Falk Scheidig, Tetyana Kloubert
 Positionen und Perspektiven zu Erwachsenenbildung und lebenslangem
 Lernen in den Programmen der Parteien zur Bundestagswahl 2017 38

Dagmar Müller, Shih-cheng Lien
 Arm trotz Erwerbsarbeit – neue Erkenntnisse
 über „Working-Poor“-Familien 41

Petra Herre
 Let Europe know – Journalistische Kompetenzen
 für Erwachsenenbildner europaweit fördern 43

Christian Bernhard, Anke Dreesbach, Sibilla Drews
 Stagnierende Antragszahlen bei steigender Förderquote, mehr Universitäten,
 aber wenige konfessionelle Anbieter 44

Gertrud Wolf, Sonja Boehm
 Reich an Rat. Selbstgesteuertes Lernen mit Ratgeberliteratur?..... 45

» **service**

Filmtipps 48

Publikationen 49

Veranstaltungstipps 53

Impressum 58

» Grundbildungszentren in Niedersachsen Viel mehr als Lesen und Schreiben



Andreas Klepp

Projektleiter im Regionalem Grundbildungszentrum an der VHS Braunschweig
andreas.klepp@vhs-braunschweig.de

Seit nunmehr über fünf Jahren gibt es in Niedersachsen Regionale Grundbildungszentren (RGZ). In 2012 wurden zunächst fünf auf den Weg gebracht, in 2013 folgten weitere drei. Angesiedelt sind sie an sechs großen Volkshochschulen in Osnabrück, Ol-

denburg, Lüneburg, Hannover, Braunschweig und Göttingen sowie bei der Ländlichen Erwachsenenbildung Weserbergland und der Evangelischen Erwachsenenbildung Stade.

Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit gibt es besonders an den Volkshochschulen Niedersachsens bereits seit Beginn der 1980er Jahre, die entsprechenden Kurse werden nach dem niedersächsischen Erwachsenenbildungsgesetz mit derzeit ca. 890.000 € jährlich gefördert.

Hintergrund für die Initiative zur Bereitstellung zusätzlicher 200.000 € pro Jahr für die acht Einrichtungen vor allem zur Förderung von Netzwerkarbeit und zur Entwicklung neuer Bildungsansätze war die Diskussion um das Ausmaß des funktionalen Analphabetismus in Deutschland, das im Frühjahr 2011 mit der Veröffentlichung der sog. LEO-Grundbildungsstudie der Universität Hamburg erstmalig mit wissenschaftlich ermittelten Zahlen deutlich wurde (zu den Details vgl. <http://blogs.epb.uni-hamburg.de/leo/>).

Die dort genannten ca. 7,5 Mio. Menschen entstammen in ihrer Mehrheit von Armut betroffenen bzw. armutsgefährdeten und sog. bildungsfernen Schichten und Milieus: Viele haben keinen oder nur einen niedrigen Bildungsabschluss, sie arbeiten oft unter prekären Beschäftigungsbedingungen, verrichten sog. einfache Tätigkeiten und sind überdurchschnittlich von Erwerbslosigkeit betroffen.

Im Widerspruch zu dieser hohen Zahl von Betroffenen wurde aber durch die unterschiedlichen Kursangebote, wie sie seit mehreren Jahrzehnten entwickelt wurden, nur ein Bruchteil von ihnen erreicht.

Aus diesen Befunden ergaben sich einige der Handlungsfelder der RGZ, so beispielsweise eine verstärkte Öffentlichkeitsarbeit, mehr aufsuchen-

de Bildungsarbeit in Zusammenarbeit mit diversen Partnern vor Ort und die Etablierung neuer Lernorte, Angebote arbeitsplatzorientierter Grundbildung sowie die Unterstützung des Aufbaus von Selbsthilfegruppen der Lernenden.

Mit dem bescheidenen finanziellen Impuls von 25.000 € pro Jahr und Einrichtung haben die RGZ in den vergangenen Jahren über die bereits zuvor bestehenden Strukturen und Angebote der Alphabetisierung und Grundbildung in Niedersachsen hinaus dabei erfolgreich ein breites Spektrum an zusätzlichen Aktivitäten entwickelt, und zwar aufbauend auf die z. T. langjährige Praxis der Trägerinstitutionen und in Zusammenhang mit der Nutzung von Sondermitteln aus Projekten des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBF) sowie weiterer niedersächsischer Sonderprogramme.

Spektrum an Aktivitäten der RGZ

Die RGZ stricken und pflegen regionale Netzwerke, um die Themen Alphabetisierung und Grundbildung sowie Prävention von Analphabetismus gemeinsam mit Kooperationspartnern zu bearbeiten. Dazu organisieren sie neben der vielfältigen Öffentlichkeitsarbeit, die sich immer wieder in Medienberichten in Presse, Radio und Fernsehen niederschlägt, Ausstellungen und Veranstaltungen.

Einen besonderen Stellenwert hat die Zusammenarbeit mit den JobCentern – so wurden in den vergangenen zwei Jahren in nahezu allen niedersächsischen JobCentern Sensibilisierungsveranstaltungen für die dortigen Mitarbeiter/innen durchgeführt; in den meisten großen Städten geschieht das schon lange und regelmäßig.

Hier wurden ebenso wie bei anderen Veranstaltungen die mittlerweile in drei Orten existierenden Selbsthilfegruppen der Lernenden einbezogen, die in bewundernswürdiger Weise offen und offensiv mit ihrem Thema an die Öffentlichkeit gehen und damit der Grundbildung und den Betroffenen ein Gesicht geben.

Nach wie vor aber sind es viel zu wenige Lernende. Daher ist eine der zentralen Aufgabenstellungen der RGZ die sog. aufsuchende Bildungsarbeit und die Schaffung neuer Lernorte. Teils in Eigenregie wie z. B. mit offenen Lerncafés, teils in Zusammenarbeit mit Partnern wie Kitas und Familienbildungsstätten (hier mit dem Ansatz des sog. Family Literacy, der Eltern anspricht), Schulen und Kultur-



Selbsthilfegruppe Oldenburg: Von wegen „arm an Mut“

zentren im Stadtteil oder an besonderen Lernorten wie der Jugendanstalt in Hameln.

Bedeutsamer Lernort kann auch der Arbeitsplatz sein: In mehreren Orten bemühen sich die RGZ und ihre Träger um spezifische Grundbildungsangebote wie berufsbezogenes Einzelcoaching oder maßgeschneiderte Kurse direkt in den Betrieben, damit dort auch Menschen mit geringen Schriftsprachkenntnissen angesichts erhöhter technologischer oder arbeitsorganisatorischer Anforderungen ihren Arbeitsplatz erhalten oder sich entsprechend weiterqualifizieren können.

Aber Arbeit ist nur das halbe Leben – die RGZ vertreten einen weiten Begriff von Grundbildung, der Orientierung, aktives Handeln und Teilhabe an der Gesellschaft ermöglicht. Neben Lesen, Schreiben, Rechnen und Umgang mit Informations- und Kommunikationstechnologien gehören also auch kulturelle und historisch-politische Themen dazu – wiederum in Kooperation: mit Museen, Vereinen und Hochschulen, insbesondere aber auch mit Bibliotheken, um diese zu Lern- und Begegnungsorten auch für funktionale Analphabet/inn/en zu machen. Leseklubs, die bundesweit verbreitete ABC-Zeitung der Lernenden aus Oldenburg und z. B. die regelmäßige Beilage in Leichter Sprache in einer Göttinger Zeitung sind weitere Beispiele.

Im Zusammenhang mit diesen Aktivitäten sind in den Jahren zahlreiche Lehr- und Lernmaterialien entwickelt worden, Broschüren, Arbeitshefte und digitale Programme, die weit über die jeweilige Einrichtung und ebenso über Niedersachsen hinaus Anerkennung und Verbreitung gefunden haben.

So weit eine eilige Tour durch die Arbeitsfelder – unmöglich, in diesem begrenzten Rahmen alles aufzuzählen, aber Interessierte finden mehr vor Ort in den RGZ oder über die gemeinsame Web-Adresse: <http://rgz-nds.de/>

Fazit und Ausblick

Diese beeindruckende Palette darf nicht darüber hinwegtäuschen, dass in Niedersachsen wie anderswo in Deutschland die Grundbildung entschieden mehr politischer Förderung bedarf. Grundbildungszentren werden zwar verstärkt auch in anderen Bundesländern weiter gefördert bzw. neu geschaffen und sind explizit eine der wenigen konkreten Zusagen der Bundesländer als Beitrag zur sog. Nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung. Was allorten fehlt, sind aber eine hinreichend verlässliche Finanzierung der Strukturen statt fortlaufender ‚Projekteritis‘ und vor allem eine Verbesserung der Beschäftigungsbedingungen für die Lehrkräfte. Dass kompetente, langjährig erfahrene und hoch engagierte Kolleg/inn/en seitens der Einrichtungen nur als Honorarkräfte zu völlig unzureichenden Stundensätzen beschäftigt werden können, ist ein dringend veränderungsbedürftiger Notstand.

Zu einer angemessenen und nachhaltigen Aufstockung der Mittel für die RGZ konnte sich auch das Land Niedersachsen bisher leider nicht durchringen, obgleich die Qualität der Arbeit in der Evaluation der RGZ 2013 durch die Hamburger Grundbildungsexpertin Prof. Grotlüschen bestätigt wurde. Die nachweislich gestiegenen Anforderungen an die RGZ als regionale Kompetenzzentren für Grundbildung erfordern dringend entsprechende Schritte.

Die RGZ leisten in spezifischer Weise Beiträge, um Menschen zu erreichen, die besonders oft von Armut, Bildungsferne und gesellschaftlicher Ausgrenzung betroffen sind. Zunehmend besser gelingt es, sowohl Einzelne in ihren Lernprozessen zu begleiten und zu ermutigen als auch Selbsthilfegruppen von Betroffenen zu unterstützen. Diese sind oft gar nicht „arm an Mut“ – man wünscht auch Politiker/inne/n den Mut, noch energischer und nachhaltiger für eine Förderung dieses Bildungsbereichs einzutreten.

» Mit dem Bildungspiloten die Welt entdecken

Ein präventives Patenschaftsprojekt für Kinder aus bildungsungewohnten Familien



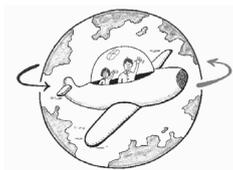
Marie-Louise
Haschke

Dipl.-Sozialpädagogin
Hauptamtliche
Koordinatorin des Projektes
„Mein Bildungspilot“
haschke@
bistum-muenster.de



Edith Thier

Dipl.-Religionspädagogin
Leiterin Haus der Familie
Münster
Katholisches Bildungsforum
im Stadtdekanat Münster
e.V.
thier-e@
bistum-muenster.de



„Wann kommst du nächste Woche? Ich kann es kaum erwarten, dass du wiederkommst!“ Mit diesen Worten verabschiedet sich Laura, neun Jahre, von Miriam, Studentin der Sozialen Arbeit im dritten Semester, die als Bildungspilotin seit über einem Jahr Laura und ihre Familie begleitet. Lauras Mutter ist mit vier Kindern alleinerziehend und vor zehn Jahre aus einem afrikanischen Land geflohen. Das präventive Patenschaftsprojekt eröffnet Laura und ihrer Familie Teilhabe durch Bildung.

Kinder im Grundschulalter oder dem letzten Kindergartenjahr sind sehr wissbegierig, neugierig und hoch motiviert, Neues zu lernen. In Münster gibt es vielfältige Möglichkeiten, diese Neugier zu befriedigen und Kindern auch außerschulische Bildungsangebote zu erschließen.

Eltern mit vielfältigen Belastungen, z. B. Migrationsvorgeschichte, alleinerziehend oder wirtschaftlich arm, können aus verschiedenen Gründen ihren Kindern außerschulisches Lernen nicht – oder nur in begrenztem Maße – ermöglichen. Seit 2012 wurden in drei Stadtteilen in Münster vierundfünfzig Kinder durch Bildungspiloten begleitet. Viele der Kinder und ihre Familien haben ihre kulturellen Wurzeln in anderen Ländern, z. B. Libanon, Ghana, Somalia, Sri Lanka, Afghanistan, Syrien, Marokko, Türkei, Russland, sodass durch die Bildungspatenschaft wertvolle Integrationsarbeit geleistet wird.

Was macht ein Bildungspilot?

Ein Bildungspilot begleitet ein Kind im Alter von fünf bis zehn Jahren zunächst für ein Jahr und bis zu vier Stunden wöchentlich. Zusammen erkunden die beiden die nähere Umgebung und finden heraus, welche passenden Aktivitäten es gibt. Das können z. B. Bücherei- und Museumsbesuche sein,

das Kennenlernen von Sportvereinen, Erkundungen im Wald oder Schwimmen lernen und Fahrrad fahren. Mit Hilfe des Piloten erkennen die Kinder ihre eigenen Fähigkeiten und Begabungen und lernen Möglichkeiten kennen, diese weiter auszubauen und/oder anzuwenden. Die Bildungspiloten begleiten so die Kinder und die Familien und helfen ihnen, unbekannte Angebote der Bildung überhaupt zu entdecken, sprachliche Hürden zu überwinden und neue Ideen in das Familienleben einzubringen. Kurze schriftliche Dokumentationen der Treffen erleichtern den Blick auf die Entwicklung des Kindes.

Wer sind die Bildungspiloten?

Die Bildungspiloten sind Studierende der sozialen Arbeit, der Erziehungswissenschaft, des Lehramtes, der Psychologie oder ähnlicher Studiengänge. Sie bringen demnach fachliches Wissen mit in die Arbeit ein. Die Arbeit als Bildungspilot ermöglicht ihnen ein Praxisfeld näher kennenzulernen, durch das sich ein späteres Berufsfeld erschließen kann. Aus diesem Grund sind die Studierenden sehr motiviert. Neben der praktischen Arbeit mit den Familien werden sie zudem fachlich durch die Projektkoordinatorin vorbereitet und qualifiziert begleitet. Ihr Tun wird in den regelmäßigen Coaching-Treffen reflektiert und dadurch optimiert. Da die zeitlichen Ressourcen begrenzt sind und eine Finanzierung des Studiums durch Jobs oft unerlässlich ist, erhalten die Bildungspiloten ein geringes Honorar. Grundsätzlich wird aber erwartet, dass die Bildungspiloten diese Aufgabe mit Eigeninitiative und Enthusiasmus erfüllen. Die Bezahlung ist als Aufwandsentschädigung und nicht als „Gehalt“ zu verstehen. Oftmals bestehen nach Beendigung einer Bildungspatenschaft weiterhin Kontakte zwischen

Bildungspiloten und Kind durch unregelmäßige Treffen und Briefe.

Eltern als wichtige Partner

Entscheidend für einen nachhaltigen Erfolg ist die Einbeziehung der Eltern. Dabei ist Voraussetzung, dass sich die Eltern freiwillig für einen Bildungspiloten entscheiden und Interesse an der Bildung ihres Kindes haben. Dafür notwendig sind Vertrauen und gegenseitiger Respekt. Die Bildungspiloten besprechen ihre Vorhaben mit den Eltern und informieren sie regelmäßig über den Entwicklungsprozess des Kindes. So weit wie möglich werden die Eltern in Aktionen miteinbezogen, damit das Kind auch nach Beendigung des Projektes das Gelernte weiterführen kann. Für die Eltern stehen sowohl der Bildungspilot als auch die Projektverantwortlichen als Ansprechpartner zur Verfügung. Der vertrauensvolle Kontakt zu den Eltern wird erleichtert durch „Sure Start. Die Babyspielstunde“⁶⁶. Das ist ein seit fünfzehn Jahren in fünf Stadtteilen in Münster durchgeführtes präventives Programm für sozial benachteiligte Mütter und ihre Kinder ab Geburt bis zum Eintritt in die Kita und wurde vom Haus der Familie – Katholisches Bildungsforum im Stadtdekanat Münster e. V. und dem Anna-Krückmann-Haus, ebenfalls eine Familienbildungsstätte, entwickelt.

Die hier vorhandenen persönlichen Kontakte zu den Müttern werden genutzt, um den Bedarf an begleitetem außerschulischem Lernen für ältere Kinder aus den Familien einzuschätzen und gezielt einen Bildungspiloten zu vermitteln. Einige Kontakte entstehen auch durch die Kooperationen mit den Familienzentren in den jeweiligen Stadtteilen.

Fachliche Begleitung der Patenschaften

Die Projektkoordinatorin, eine pädagogische Fachkraft auf Honorarbasis, sucht die Familien, die Interesse und Bedarf an einem Bildungspiloten signalisieren, aus. Sie informiert die Familien über die Möglichkeiten und Ziele des Projektes und vereinbart einen ersten Termin mit allen Beteiligten. Dieses Treffen findet im häuslichen Umfeld statt. Das gibt den Familien Sicherheit und lässt unkompliziert das erste Kennenlernen und eine Klärung der Rahmenbedingungen vor Ort geschehen.

Des Weiteren sucht die Koordinatorin geeignete Bildungspiloten und bereitet die Studierenden auf die anstehende Aufgabe vor. Im Verlauf der Patenschaften steht die Koordinatorin im regelmäßigen Kontakt zu den Familien und den Bildungspiloten.

Für die insgesamt fünfzehn Piloten organisiert sie in regelmäßigen Abständen Coaching-Treffen, an denen die Arbeit gemeinsam reflektiert wird. Hier gibt es die Möglichkeit, Probleme oder Schwierigkeiten zu klären und sich über Ideen für die Gestaltung der Piloten-Kind-Treffen auszutauschen. Darüber hinaus werden, ebenfalls in geregelten Ab-

ständen, Elterngespräche geführt, um die Eltern am Entwicklungsprozess ihres Kindes zu beteiligen und mit ihnen gemeinsam das weitere Vorgehen und die neuen Ziele zu besprechen.

Das Projekt ist fachlich eingebunden durch die enge Zusammenarbeit der Koordinatorin mit einer hauptamtlichen Pädagogin vom Haus der Familie.

Familienevents

Als zusätzliches Angebot wird zweimal im Jahr ein Event für alle Familien organisiert. Hier unternehmen und entdecken Eltern mit Kindern und die Bildungspiloten etwas zusammen – z. B. beim Besuch des Botanischen Gartens, des Museumdorfes Mühlenhof oder eines Schulbauernhofes. Thematische Aktionen z. B. zu Karneval, zu Weihnachten oder auch das gemeinsame Kochen in den Räumlichkeiten im Haus der Familie eröffnen den Kindern und ihren Familien das Kennenlernen der Einrichtung. Besonderen Spaß bereitete in diesem Jahr das Mitmachtheater. In den Rückmeldungen äußern die Eltern immer wieder, dass der Alltag mit vielen Kindern oft so anstrengend ist, Unternehmungen mit der gesamten Familie sehr teuer und darum auch selten sind. Die positiven Erfahrungen bei den Familienevents werden deshalb umso wertvoller erlebt.

Perspektive

Das Projekt hat sich als erfolgreich erwiesen. Die Familien sind begeistert von der Patenschaft und oft sehr traurig, wenn diese nach ein bis zwei Jahren endet. Dies passiert einerseits, weil z. B. die Studierenden keine zeitliche Ressource mehr haben, andererseits, weil das Kind gute Entwicklungen zeigt. Nicht selten fragen die Eltern nach einem weiteren Bildungspiloten für das nächste Kind. In ganz besonderen Fällen wird dies auch ermöglicht, z. B. derzeit bei einer Familie aus Syrien, die noch sehr beengt in einer Flüchtlingsunterkunft wohnt.

Die Finanzierung des Projekts erfolgt über Mittel der Stiftung Ruth Drepper und städtische Zuschüsse, die allerdings jährlich beantragt werden müssen und damit keine klare und langfristig gesicherte Finanzierung darstellen.

Das Projekt versteht sich als lernendes System. Erfahrungswissen fließt in die kontinuierliche Entwicklung des Projektes ein, gewährleistet sichere Abläufe und die konzeptionelle Weiterarbeit. Das Projekt verspricht Teilhabe durch Bildung und ist deshalb aktueller denn je.

» Komplizierter als gedacht? – Angebote für langzeitarbeitslose Menschen



Gerrit Heetderks

Evangelisches
Erwachsenenbildungswerk
Nordrhein
heetderks@eeb-nordrhein.de

Nun, es ist eine fremde Welt, die Welt von Langzeitarbeitslosen, und es ist sicher einfacher, mit Menschen aus dem eigenen Milieu zu arbeiten. Aber bei genauerem Hinsehen entdeckt man, dass hinter dem Begriff „Langzeitarbeitslose“

ganz verschiedene Menschen mit ganz verschiedenen Begabungen stecken, Menschen mit Sehnsüchten und Träumen, mit unverschuldeten beruflichen Abbrüchen, mit psychischen Verhinderungen, körperlichen Handicaps, Menschen, von denen die wenigsten je wieder einen Anschluss an die Berufswelt finden werden, eigentlich Menschen wie du und ich, nur ein wenig anders. Dieser Ausschluss hat großen Einfluss auf das Leben der Langzeitarbeitslosen. Sie müssen sich einschränken, obwohl sie eigentlich sich und ihren Familien auch einmal etwas gönnen möchten, der Tochter eine Markenjeans, dem Sohn ein neues Handy, gerne mit der Frau oder Freundin einmal ausgehen und essen gehen möchten. Ständig stoßen sie an Grenzen. Schon die Fahrt in einen weiter entfernten Stadtteil mit öffentlichen Verkehrsmitteln oder eine Fahrt in die größere Stadt „sind einfach nicht drin“. Eigentlich hört ihnen niemand zu, fragt sie nicht nach dem, was sie können, was sie sich wünschen. Sie sollen sich eben nach der Decke strecken, zufrieden sein mit den Brosamen, die „vom Tisch des Reichen fallen.“¹ Selbst in der Kirche finden sie kaum einen Ort, wo sie sich treffen können, wo sie Zuflucht vor ihrem Alltag finden. Auch dort sind sie fremd. Sie essen anders, sie riechen anders, weil sie sich die besonderen Parfüms nicht leisten können. Jetzt, wo Kirchen geschlossen werden, schließen sie zunächst einmal in den Gegenden, wo die Armen leben.

Mit solchen Menschen befassen sich die Wohlfahrtsverbände, in unserem Bereich die Diakonie. Zusammen mit der Jobbörse versuchen sie, den langjährig arbeitslosen Menschen ein Angebot zu machen, für das es sich lohnt, aufzustehen, sich zu rasieren, nicht gleich wieder zur Flasche zu greifen. Langzeitarbeitslose bekommen eine Aufgabe, müssen pünktlich sein, ganze Tage einer Beschäftigung nachgehen. Eigentlich sollen sie dadurch wieder in

den ersten Arbeitsmarkt integriert werden. Das gelingt aber nur den Wenigsten. Aber auch die Bildungsarbeit hat Möglichkeiten, mit diesen Menschen zusammenzuarbeiten und Bildung auf ganz und gar andere Weise mit den Menschen zu praktizieren, als sie es bisher gewohnt waren.

In unserem Projekt „Wohnquartier⁴ – die Zukunft altersgerechter Quartiere gestalten“ wurde ein Projekt zusammen mit der „Neuen Arbeit“ des Diakoniewerkes Essen entwickelt. Bei der Neuen Arbeit werden langzeitarbeitslose Menschen als Stadtteilhelferinnen und Stadtteilhelfer eingesetzt. Sie betreuen alte und hilfsbedürftige Menschen, indem sie für sie Besorgungen machen, sie zum Arzt begleiten, kleinere Aufgaben übernehmen, die dazu beitragen, dass ältere Menschen weiterhin in ihrer Wohnung leben können. Im Rahmen des Projektes *Kulturhauptstadt Europa* brachten wir ins Spiel, dass arbeitslose Menschen als mobile Stadtteilhelferinnen und Stadtteilhelfer für Kultur eingesetzt werden könnten. Ein Standort unseres Wohnquartier⁴ Projektes war in einer Kirchengemeinde im Essener Norden, einem Stadtteil, der sozial sehr belastet ist. Hier nun wollten wir das KUSS-Projekt (Kulturführerschein für den StadtteilService) starten.

Das Programm basiert auf einem bewährten Fortbildungsprogramm. Zentrale Elemente sind:

- Partizipation als Grundhaltung und Handlungsprinzip
- die Entwicklung neuer kultureller Verantwortungsrolle(n)
- der Einsatz kreativ-schöpferischer Methoden
- Biografiearbeit
- die enge Verzahnung von Lernen und Umsetzung des Gelernten in praktisches Handeln (Projektentwicklung)
- die Suche nach neuen kulturellen Entwicklungs- und Gestaltungsräumen im Quartier bzw. in der Stadt oder in der Gemeinde
- Vernetzung und Kooperation

Die Fortbildungsarbeit orientiert sich an dem von Ehmayer² entwickelten und von Nell³ erweiterten Modell „Intensitäten kultureller Partizipation“. Das Modell, das Kulturvermittlung und Partizipation auf das engste verknüpft, umfasst die Elemente:

- sich inspirieren lassen
- sich informieren
- aktiv werden⁴
- Einfluss nehmen

¹ Der reiche Mann und der arme Lazarus (vgl. Lukas 16,19 ff.).

² Ehmayer, C. (2002): Kulturvermittlung und Partizipation. Bewertung von fünf Kulturvermittlungsprojekten unter dem Aspekt der Partizipation. Wien: im Auftrag des BMBWK.

³ Knopp, R./Nell, K. (Hrsg.) (2014): Keywork⁴ – Ein Konzept zur Förderung von Partizipation und Selbstorganisation in der Kultur-, Sozial- und Bildungsarbeit. Bielefeld.

- mitbestimmen
- mitgestalten
- selbst gestalten⁵

Das Modell ist als Orientierungsrahmen in Fortbildungsprogramme für unterschiedliche Milieus eingeflossen. Es hat sich auch in der Arbeit mit sogenannten „bildungsfernen“ Zielgruppen bewährt und Menschen zu aktiven (Mit-)Gestalterinnen und Gestaltern gemacht, die zuvor – nach persönlicher Einschätzung – wenig oder gar keine Erfahrung mit der Planung und Umsetzung eigener (Kultur-)Projekte hatten.

Dem Qualifizierungsprogramm liegt der von Hilmar Hoffmann beschriebene erweiterte Kulturbegriff zugrunde. Der erweiterte Kulturbegriff setzt die so genannte Alltagskultur gleichberechtigt neben die Bereiche der Hochkultur. Er schließt „die verschiedenen menschlichen Bezüge“ mit ein. „Denn Kultur ist, wie der Mensch lebt und sich zu seinesgleichen verhält“⁶. In diesem Sinne werden auch die Arbeitskultur, Familienkultur, Wohnkultur, Esskultur, Jugendkultur usw. neben den klassischen Kulturbereichen in den Blick genommen und in ihrer Bedeutung für das gesellschaftliche Miteinander anerkannt. „Ein solcher Kulturbegriff hat natürlich eine enge Beziehung zum alltäglichen praktischen Leben. Er stellt zum Beispiel den Zusammenhang zwischen kultureller Entfaltung und berufsorientierter Qualifikation her.“ (Hoffmann 1981: 32).

Wesentliches Element des KuSS[®]-Programms ist der Einsatz kreativ-schöpferischer Methoden und damit verbunden die sorgfältige Auswahl von Material. Ein wichtiger Grund hierfür ist, dass über kreatives Gestalten Ideen und Vorstellungen besser zum Ausdruck gebracht werden können und dass Menschen, die bisher kaum einen Zugang zur Hochkultur hatten, über dieses kreative Gestalten ihre individuelle Ausdrucksform finden.

Das KuSS[®]-Qualifizierungsprogramm trägt die Bezeichnung „Kulturführerschein für den StadtteilService“, weil es in Struktur und Zielsetzung mit dem Erwerb des Autoführerscheins vergleichbar ist. Es vermittelt Grundkenntnisse und Regeln, begleitet und unterstützt die Teilnehmenden bei ihren ersten praktischen Versuchen, zielt aber letztendlich darauf ab, sie zu selbstständigem und selbstverantwortlichem Handeln zu bewegen.

Zusammen mit den Teilnehmenden wurden folgende Ziele formuliert:

Die Teilnehmer/innen sollen

- für eigene Kulturinteressen sensibilisiert werden und zum Ausdruck bringen, was sie
 - für sich tun wollen („Ich für mich!“),
 - mit anderen für sich tun wollen („Ich mit anderen für mich!“),
 - mit anderen für andere tun wollen („Ich mit anderen für andere!“),
 - und was andere für sie tun sollen („Andere mit anderen für mich!“),

- eigene kulturelle Verantwortungsrollen entwickeln bzw. auswählen,
- befähigt werden, Kulturinteressen älterer und jüngerer Menschen im Stadtteil wahrzunehmen,
- allein oder in einem Team Kulturangebote entwickeln und realisieren,
- Ressourcen für ihre Arbeit im Stadtteil erkennen und nutzen,
- selbst organisierte Angebote kultur- und milieusensibel planen und umsetzen.

An diesem Fortbildungsprojekt haben in zwei Durchgängen insgesamt 20 Personen teilgenommen (13 Frauen und 7 Männer). Die Teilnehmenden haben als ein Ergebnis der Fortbildung ein gemeinsames Konzept für ein Kulturhaus der Generationen in Altenessen entwickelt. Sie haben dieses Konzept auch nach und nach umgesetzt. Deutlich hat der Erfolg dieses Programmes dem Vorurteil widersprochen, dass sog. Bildungsferne keinen Zugang zur Hochkultur finden. Er wird ihnen vielmehr wehrt.

Man konnte in dieser Zeit erleben, dass die Teilnehmenden im wahrsten Sinn des Wortes aufblühten, sprachfähig wurden, ihre Fähigkeiten und Begabungen in den Blick nahmen und Verantwortung übernahmen.

Das Projekt endete mit dem Abschluss des Förderprogramms. Eine langfristige Finanzierung konnte nicht sichergestellt werden. Die Erfahrungen aus dem Programm sind zu einem wichtigen Faktor der innovativen Erwachsenenbildungsarbeit geworden und haben uns ermutigt, inklusive Ansätze weiterzuentwickeln und stärker in unsere Arbeit zu integrieren.

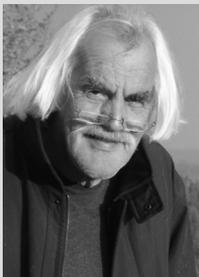
⁴ Hier wird im Unterschied zu Eh Mayer, die von „aktivieren“ spricht, bewusst der Ausdruck „aktiv werden“ gewählt.

⁵ Eine ausführliche Beschreibung des Modells findet sich in Knopp, R./Nell, K. (Hrsg.) (2007): Keywork. Neue Wege in der Kultur- und Bildungsarbeit mit Älteren. Bielefeld.

⁶ Hoffmann, H. (1981): Kultur für alle. Perspektiven und Modelle. Frankfurt a. M., S. 58 f.

schwerpunkt

» Armut und Erwachsenenbildung



Gerhard Reutter

Diplom-Pädagoge,
Wissenschaftlicher
Berater des bbb
reuter@bbbklein.de
www.bbb-dortmund.de

„Armut ist auch
,bei Kirchens‘ kein
geliebtes Thema“¹

I. Zynismus und Scham nach wie vor?

Nicht nur in den
Kirchen, auch in
der Erwachsenen-
bildung scheint Ar-
mut nur dann ein

Thema zu werden, wenn es sich um eine Armut handelt, die uns lediglich marginal tangiert: Armut in der Dritten Welt. Die Auseinandersetzung ist tatsächlich in vielen Programmen der Volkshochschulen und der evangelischen und katholischen Erwachsenenbildung zu finden. Aber Armut in Deutschland ist nur selten Thema. Der Beitrag zeichnet nach, welche Dimensionen Armut in Deutschland hat, rekonstruiert mögliche Verursacher von Armut und setzt sich am Beispiel der Langzeitarbeitslosen mit einer These auseinander, die Hans Tietgens 1994 formuliert hat – übrigens in der Erstausgabe der DIE-Zeitschrift, die Armut und Erwachsenenbildung zum Schwerpunktthema hatte. Dort konstatiert er, dass die Erwachsenenbildung „in der Vergangenheit ein gestörtes Verhältnis zur Armut gehabt hat ... (Es) könnte darüber nachgedacht werden, warum Armut von der Erwachsenenbildung mit einer merkwürdigen Haltung der Scham behandelt wird.“² Und Tietgens resümiert zu

dieser merkwürdigen Haltung: „Genauer betrachtet kommt darin nur das uns vier Jahrzehnte lang eingepöbelte Vorurteil zum Ausdruck, der gesellschaftliche Marktmechanismus sei etwas Gutes oder gar Humanes. In Wahrheit aber bringt er die Armut der Arglosen hervor. Bildung gegen Armut können daher nicht Veranstaltungen wie ‚Aktientraining, Profi-Börse – ein Aktionsspiel‘ sein, sondern nur ein Thematisieren des Marktzyklus.“³

II. Die Armutsdebatte in Deutschland

Auch wenn man bei jedem Spaziergang in deutschen Großstädten Armen begegnet, gibt es keinesfalls einen gesellschaftlichen Konsens, dass es Armut in Deutschland gibt. Während vor allem in der Presse immer wieder behauptet wird: „Kaum jemand, der sich in Deutschland legal aufhält, ist arm.“⁴, konstatiert etwa Nuissl schon vor über 23 Jahren, „(...) daß in Deutschland eine wachsende Zahl von Menschen lebt, die als Arbeitslose oder Sozialhilfeempfänger materiell und kulturell zunehmend weniger am Reichtum des Landes partizipieren können (...) Armut (ist) eine gesellschaftliche Realität, die weitgehend tabuisiert wird.“⁵ Dort, wo sie nicht tabuisiert, sondern explizit thematisiert wird, wie es der Paritätische Wohlfahrtsverband seit 1989 mit seinen Armutsberichten regelmäßig tut, löst ihre Transparenz erstaunliche Reaktionen aus. Es scheint, wenn Armut nicht länger zu tabuisieren ist, muss sie in der bürgerlichen Presse aber angezweifelt werden. Die Autor/inn/en der Armutsberichte sehen sich hartnäckig dem Vorwurf ausge-

¹ Susanne Kahl-Possath im Vorwort zu: Jenichen, S. (2015): Sensibel für Armut. Kirchengemeinden in der Uckermark, Leipzig, S. 6.

² Tietgens, H. (1994): Armut und Bildung unter historischem Aspekt. In: DIE-Zeitschrift 1/94, S. 33.

³ S. o. A.

⁴ Sinn, H.-W. (2008): Bedarfsgewichteter Käse. In: Wirtschaftswoche (vom 26. Mai 2008).

⁵ Nuissl, E. (1994): Editorial. In: DIE-Zeitschrift 1/94, S. 7.

setzt, statt wissenschaftlich seriös zu arbeiten, sich zu Lobbyisten einer Gruppe zu machen, die es eigentlich gar nicht geben dürfte. In den einschlägigen Artikeln kann von Scham keine Rede sein; es werden auch keine Überlegungen angestellt, wie die aufgezeigten Missstände zu beseitigen sind.⁶

Reaktionen auf den Armutsbericht des Paritätischen Wohlfahrtsverbandes⁷, 2015 (vgl. Schneider 2015):

„Armutsschwindel“, Die Zeit vom 26.2.2015

„Armut auf dem Papier“, FAZ vom 21.2.2015

„Zweifelhaftes Maß, fehlende Rezepte – Deutschland rechnet sich arm“, HZZ vom 24.2.2015

„Reiche verteufeln, Bedürftige erfinden. Warum die Armutslobbyisten nur noch nerven“, Focus online vom 2.4.2015

Ein nüchterner Blick auf die Zahlen zeigt die Dimensionen der Armut in Deutschland, wobei „Armut“ sich nicht zeitübergreifend und allgemein definieren lässt, sondern „nur eine jeweils zu einem gewissen Zeitpunkt in einer gegebenen Gesellschaft herrschende Definition.“⁸ Damit ist Armut ein politisch-normativer Begriff mit hohem Aggressionspotenzial. In Deutschland wird unterschieden zwischen der ‚absoluten Armut‘ (in Anlehnung an die Armutsdefinition der Weltbank, die die Bezieher von weniger als 1,90 US-Dollar als absolut arm definiert⁹), und der ‚relativen Armut‘, zu der in der EU diejenigen gezählt werden, die 60 % oder weniger des mittleren Einkommens der Gesamtbevölkerung haben.

Im Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung beginnen ab 60 % des mittleren Einkommens die Armutsrisiken. Seltsamerweise führen die 60 % des – am Meridian, nicht im arithmetischen Mittel gemessenen – durchschnittlichen Einkommens aber nicht dazu, dass die Berechnung der Armutsgefährdungsschwelle eindeutig wäre. Das Statistische Bundesamt kommt für das Jahr 2012 auf einen Betrag von 979 Euro, basierend auf der „Gemeinschaftsstatistik über Einkommen und Lebensbedingungen“ (EU-SILC). Der Mikrozensus kommt für das Jahr 2013 zu einem Betrag von 892 Euro.¹⁰

Die immer noch existierende Leugnung von Armut in Deutschland ist auch deshalb so verwunderlich, weil sich zum einen das Risiko, arm zu werden, im Zeitverlauf erhöhte und sich zugleich die Chancen verringerten, aus Armut aus- oder aufzusteigen. „Ein besonders ausgeprägter Anstieg der Einkommensarmut lässt sich seit etwa der Jahrtausendwende beobachten. Das Bemerkenswerte an dieser Entwicklung ist, dass der Ausstieg monoton verläuft und sich von konjunkturellen Entwicklungen weitgehend unbeeindruckt erweist.“¹¹

Wohlstand wird immer unwahrscheinlicher. Kinderreichtum erhöht das Risiko, in Armut abzurutschen. Und wer arm ist oder wird, bleibt in der Regel lange arm.

Die Armutsquote ist weiterhin angestiegen und liegt aktuell bei 15,7 %, das heißt 12,9 Mio. in Deutschland leben unter der Einkommensarmutsgrenze. Besonders betroffen sind Menschen ohne berufliche Ausbildung, was angesichts des Schrumpfens sogenannter „Einfacharbeitsplätze“ nicht weiter erstaunt. Stark zugenommen hat die Einkommensarmut auch in Alleinerziehenden-Haushalten und in Haushalten mit drei oder mehr Kindern.

III. Wer produziert die Armen?

Seit den 1990er Jahren lässt sich in nahezu allen Industriestaaten – abgesehen von den skandinavischen Ländern – eine zunehmende Einkommensungleichheit beobachten, die überall nach ähnlichem Muster abläuft.¹⁴ Die Einkommen, die durch Arbeit entstehen, werden durch Steuern und Abgaben sehr viel drastischer reduziert als Einkommen, die durch Veräußerungsgewinne entstehen. Der Steuersatz für die höheren Einkommen wurde nahezu OECD-weit reduziert.

Einkommensentwicklung 2000–2011¹⁵

| | |
|-----------------------------|---------------------|
| Oberstes Zehntel | plus 13 Prozent |
| Das neunte Zehntel | plus 4 Prozent |
| Das achte Zehntel | plus 3 Prozent |
| Siebtes bis fünftes Zehntel | plus-minus-0 |
| Untere vier Zehntel | bis minus 5 Prozent |

Interessanterweise war es die SPD-geführte Bundesregierung unter Kanzler Schröder, die sich traditionell eher den Schwachen verpflichtet fühlt, die die Ungleichheit in Deutschland deutlich erhöhte. Auf der einen Seite waren es steuerliche ‚Reformen‘, auf der anderen Seite ‚Reformen‘ des Arbeitsmarktes, die zu neuen dauerhaften Schiefen geführt haben.¹⁶ Bei der Analyse gesellschaftlicher Entwicklungen „Was-wäre-wenn-Überlegungen“ anzustellen, ist meist nicht sinnvoll, aber es drängt sich doch die Frage auf: Wären ‚Reformen‘ zugunsten der Besserverdienenden von konservativen Regierungen (statt in Großbritannien unter Blair und in Deutschland unter Schröder) möglicherweise am Widerstand der SPD und der Gewerkschaften gescheitert?

Die Entlastung der Besitzenden wurde kompensiert durch die Belastungen der Nichtbesitzenden. „In keinem anderen OECD-Land nahm die Armut zwischen 2000 und 2005 so stark zu wie in Deutschland.“¹⁷ Entscheidend waren die ‚Liberalisierung‘ des Arbeitsmarktes, die mit ‚Deregulierung‘ treffender beschrieben wäre, und die Ablö-

⁶ Abgesehen von H.-W. Sinn und T. Sarrazin, die empfehlen, die Hartz-IV-Sätze abzusenken. So konstatiert T. Sarrazin: „Das in Deutschland garantierte Mindesteinkommen ist nicht anstößig niedrig, sondern kommt den unteren Arbeitseinkommen anstößig nahe.“ (Sarrazin, T. (2010): Deutschland schafft sich ab. Wie wir unser Land aufs Spiel setzen. München, S. 86) Solche Überlegungen, formuliert von einem Autor, der seine Pension als ehemaliger Bundesbankdirektor verzehrt und der sich immer noch einer Partei zugehörig fühlt, die sich mal als Anwalt der Schwachen verstanden hat, ist wirklich „anstößig“.

⁷ Vgl. Schneider, U. (Hrsg.) (2015): Kampf um die Armut. Frankfurt/M.

⁸ Wagner, W. (1982): Die nützliche Armut. Eine Einführung in die Sozialpolitik. Berlin (West), S. 31.

⁹ Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (2017): Glossar „Armut“. Zuletzt online am 26.06.2017 unter <https://www.bmz.de/de/service/glossar/A/armut.html>

¹⁰ Welche Fallstricke die Statistik bereithält, zeigt sich auch im Ländervergleich: „Misst man Armutsgefährdung an den 60 Prozent vom bundesweiten Einkommensdurchschnitt, dann liegt die Quote in diesem relativen Armenhaus der Republik (Mecklenburg-Vorpommern) bei 24,6 Prozent. (...) Bezieht man die 60-Prozent-Grenze hingegen auf das regionale Durchschnittseinkommen, dann schrumpft die Quote auf ‚nur‘ noch 13,5 Prozent.“ (Sell, S. (2015): Das ist keine Armut sondern ‚nur‘ Ungleichheit? In: Schneider, U.: Kampf um die Armut, Frankfurt/M., S. 88).

¹¹ Groh-Samberg, O. (2010): Armut verfestigt sich – ein im Allgemeinen missachteter Trend. Zuletzt online am 13.6.2017 unter: <http://www.bpb>

de/apuz/32281/armut-verfestigt-sich-ein-missachteter-trend

¹³ SOEPv30, 1984–2013, balancierte 10-Jahres-Panel, gewichtete Ergebnisse. Unter <http://www.fes.de/Hessen/common/pdf/Praesentationen%20SGB%2011.pdf> am 26.06.2017

¹⁴ „Der durchschnittliche Steuersatz (in den USA) betrug im Jahr 2007 für die einkommensstärksten 400 Haushalte nur 16,6 Prozent, was erheblich niedriger ist als die 20,4 Prozent für die Steuerzahler.“ (Stiglitz, J. (2012): Der Preis der Ungleichheit. München, S. 113).

¹⁵ Hengsbach, F. (2015): Armut wird gemacht. Das Versagen der politischen Klasse, den gesellschaftlichen Reichtum gerecht zu verteilen. In: Schneider, U. (Hrsg.) (2015): Kampf um die Armut, Frankfurt/M., S. 114.

¹⁶ „1960 trugen die Massensteuern etwas mehr als ein Drittel zum gesamten Steueraufkommen bei, 2008 waren es mehr als 70 Prozent. Umgekehrt sank der Anteil der Gewinnsteuern von einem Drittel auf ein Fünftel. 1999 lag der Spitzensteuersatz der Einkommenssteuer bei 53 Prozent, 2014 war er auf 45 bzw. 42 Prozent abgesenkt. Banken und Versicherungen konnten ihre Industriebeteiligungen steuerfrei bzw. steuervergünstigt veräußern. Gesetze zur Finanzmarktförderung verminderten die Steuerlast von Finanzinstituten. Durch die Mehrwertsteuer um drei Punkte wurden die unteren Einkommensklassen relativ stärker belastet. Die Körperschaftsteuer dagegen sank von 25 auf 15 Prozent.“ (Hengsbach, F. (2015): Armut wird gemacht. Das Versagen der politischen Klasse, den gesellschaftlichen Reichtum gerecht zu verteilen. In: Schneider, U. (Hrsg.) (2015): Kampf um die Armut, Frankfurt/M., S. 128).

¹⁷ Rhein, T. (2009): Arbeit und Armut im transatlantischen Vergleich. In: IAB-Kurzbericht 1/2009, S. 4.

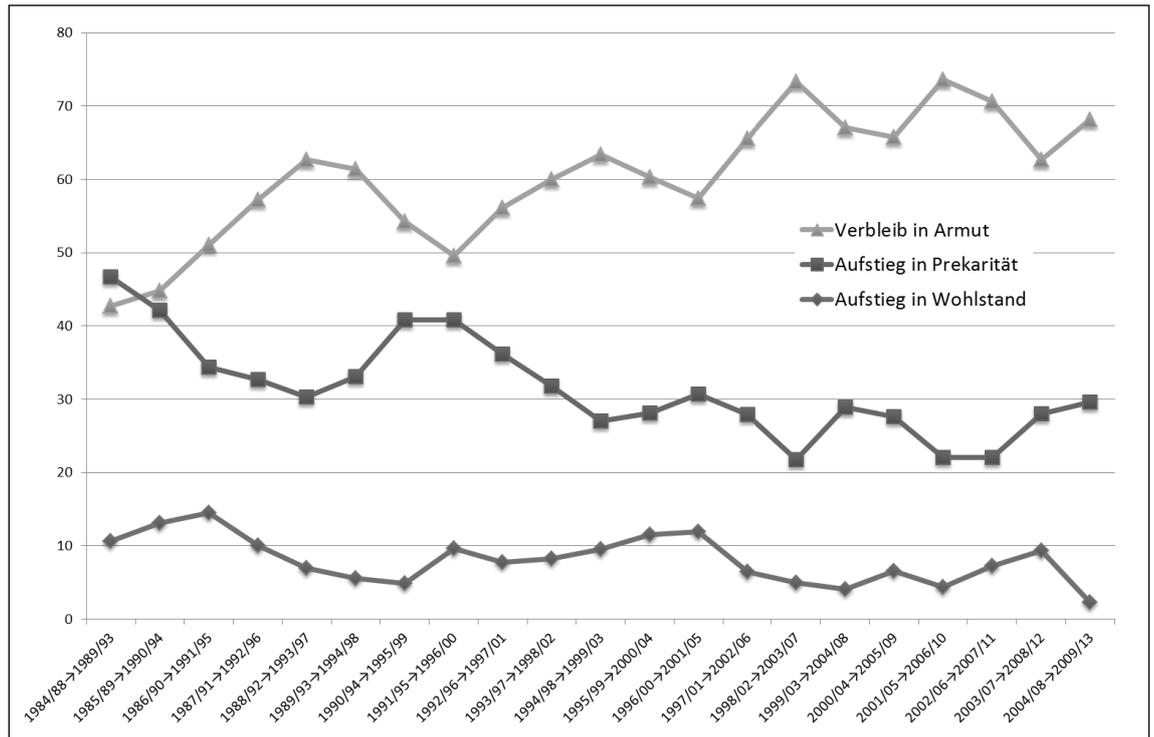


Abb. 1: Sich verfestigende Armut¹³

sung des Arbeitsförderungsgesetzes (AFG) durch die Sozialgesetzbücher II und III (SGB). Der deregulierte Arbeitsmarkt erlaubte Leiharbeit in einem vorher nicht vorstellbaren Umfang, führte zu prekären Beschäftigungsverhältnissen wie Mini-Jobs und zur Etablierung eines großen Niedriglohnsektors. Im Niedriglohnsektor arbeiteten 1995 ca. 15 % der Beschäftigten, 2012 bereits mehr als 22 %, davon 70 % mit abgeschlossener Berufsbildung. Befristete Verträge hatten in 2016 2,5 Mio. Beschäftigte¹⁸, 961000 Beschäftigte waren in 2015 als Leiharbeiter beschäftigt (in 2000 waren es noch 328000), von denen 5,7 % auf ergänzende Hartz-IV-Leistungen angewiesen sind¹⁹. Die Zahl der geringfügig Beschäftigten betrug im Februar 2012 7,45 Mio., davon 2,25 Mio. in Nebenjobs. „Wir müssen und wir haben unseren Arbeitsmarkt liberalisiert. Wir haben einen der besten Niedriglohnsektoren aufgebaut, den es in Europa gibt.“²⁰ Was ein ‚guter Niedriglohnsektor‘, beziehungsweise ‚ein besserer‘ oder gar ‚der beste‘, sein soll, erschließt sich dabei nicht ohne weiteres. Vielleicht war es das damalige Fehlen eines Mindestlohns, was ihn zu dem besten macht oder die Tatsache, dass es – außer in Litauen – in den anderen EU-Ländern nicht annähernd einen so großen Niedriglohnsektor gibt: Belgien etwa liegt bei 11 %, Finnland und Dänemark bei 10 %.²¹

Mit der Ablösung der Arbeitslosenhilfe, die sich in ihrer Höhe am früher erreichten Einkommen aus Beschäftigung orientierte, durch das sogenannte ‚Hartz IV‘, das fast alle Arbeitslose nach einjähriger Arbeitslosigkeit ‚gleich behandelt‘, geschah eine „negative Verrechtlichung“²²

Die Bundesagentur für Arbeit verabschiedete sich damit von ihrem sozialen Auftrag und ließ auch volkswirtschaftliche Überlegungen außen vor. Wirtschaftlichkeit im Sinne *betriebswirtschaftlichen Handelns* wird zur Leitmaxime.

IV. Berufliche Weiterbildung als Mittel der Armutsbekämpfung?

Der Zusammenhang zwischen beruflichem Status und der Gefahr der Langzeitarbeitslosigkeit und damit der Verarmung scheint eindeutig zu sein: Das Risiko, arbeitslos zu werden, ist „bei den Geringqualifizierten mit 26 % fast drei Mal so hoch wie bei Personen mit abgeschlossener Berufsausbildung (9,7 %) und über sechsmal höher als bei Akademikern.“²³ Für Geringqualifizierte bedeutet Arbeitslosigkeit in der Regel Langzeitarbeitslosigkeit. 1992 betrug die durchschnittliche Dauer der Arbeitslosigkeit bei 30- bis 60-Jährigen, die maximal über einen Hauptschulabschluss verfügen, noch 0,8 Jahre. In 2000 lag sie bereits bei 1,4 Jahren und ist bis 2008 auf 2,5 Jahre angestiegen²⁴. Allerdings ist auch ein anerkannter Berufsabschluss kein Garant für eine ausbildungsadäquate Beschäftigung. So verfügen 75 % der Beschäftigten im Niedriglohnsektor über einen anerkannten Berufsabschluss.²⁵ Aber das Risiko, häufiger und länger arbeitslos zu werden und zu bleiben, ist bei Ungelernten ungleich größer. Von daher müsste der Erwerb eines Berufsabschlusses oberstes Ziel aller arbeitsmarktpolitischen Bemühungen sein. Bereits seit den 1980er Jahren ist empirisch belegt, dass Umschulungen gerade bei Problemgruppen des Arbeitsmarktes im

Vergleich zu Fortbildungen wesentlich bessere und dauerhaftere Reintegrationschancen bieten²⁶. Diese Erkenntnis scheint angekommen zu sein: In §4 des SGB III wird der Vorrang von Qualifizierung vor Vermittlung ausdrücklich postuliert. Allerdings bleibt dies auf der Postulatsebene und sieben Jahre später gilt weiterhin uneingeschränkt: „Der politische Wille, die berufliche Integration von Langzeitarbeitslosen durch eine nachholende Qualifizierung wirksam zu fördern, war und ist bis heute nicht gegeben.“²⁷ Zwischen 2005 und 2014 hat sich die Armut bei Langzeitarbeitslosen verfestigt (siehe dazu Abb. 2), etwa eine Million Leistungsbezieher waren in der Zeit auf Leistungen der Grundsicherung angewiesen. Damit ist Deutschland im europäischen Vergleich Spitzenreiter und es verdichtet sich der Verdacht, dass es sich hier um eine Gruppe handelt, deren berufliche Reintegration nicht mehr ernsthaft angestrebt wird, sondern man sie zu Überflüssigen erklärt, die es zu alimentieren, aber nicht zu reintegrieren gilt.

Obwohl die Zahl der Langzeitarbeitslosen im Zeitraum 2009 – 2014 stabil hoch blieb, sanken die Ausgaben für die berufliche Weiterbildung in diesem Zeitraum um 26 % von 923 Mio. auf 681 Mio. Euro, während die Zahl der arbeitslosen Hartz-IV-Empfänger im gleichen Zeitraum nur um 9 % zurückging.

Ein weiteres Indiz für den fehlenden politischen Willen zur Reintegration ergibt sich aus der Art der Angebote der beruflichen Fortbildung für SGB-II-Bezieher. Da über die Hälfte dieser Gruppe keinen Berufsabschluss hat, sollte erwartet werden, dass Umschulungen, also die Vorbereitung und

Unterstützung einer Berufsausbildung, das Mittel der Wahl sein sollten. Die Abb. 3 zeigt jedoch, dass ziemlich genau das Gegenteil der Fall ist.

Auch die Dauer der Maßnahmen liefert weitere Hinweise auf diese Tendenz.

Dauer der Maßnahmen beruflicher Fortbildung²⁹:

| Jahr | 2000 | 2007 | |
|--------------------|-------|-------|---------|
| unter 6 Monaten | 39,9% | 77,8% | + 37,9% |
| 6-12 Monate | 36,6% | 14,4% | - 22,2% |
| 12 Monate und mehr | 23,5% | 7,8% | - 15,7% |

Analysiert man die Inhalte dieser ‚aktivierenden Maßnahmen‘, die vor allem Bewerbungstrainings in allen Varianten und Kompetenzfeststellungen beinhalten, wird deutlich: „Nicht die Ausgrenzung, sondern die (fiktive) Inklusion in die Arbeitswelt (im weiteren Sinne) in die Arbeitsgesellschaft ist zur Grundlage dieses Fürsorgesystems geworden (...). Aber die Überflüssigen werden nicht einfach nur versorgt, sie werden aktiv bearbeitet, und sie müssen selbst mitwirken. Diese Form der Fürsorge stellt nicht einfach den Lebensunterhalt sicher und überlässt die Betroffenen sich selbst. ‚Aktivierung‘ ist ein System der systematischen Integration, der ‚Bearbeitung‘ der Betroffenen, das sie als potentielle Erwerbstätige (mit persönlichen Defiziten) behandelt.“³⁰

Obwohl im SGB III explizit der Qualifizierung Vorrang gegeben wird gegenüber der Vermittlung, wird die Qualität der Mitarbeiter im Jobcenter an ihren Vermittlungsquoten gemessen. Dabei spielt es eine untergeordnete Rolle, in welche Art von Job vermittelt wird oder wie kurzfristig der vermit-

¹⁸ Vgl. Die Zeit vom 12.1.2017.

¹⁹ Vgl. DIE Zeit vom 8.9.2016.

²⁰ Schröder, G. (2005): Rede auf dem Weltwirtschaftsforum in Davos; http://gewerkschaft-von-unten.de/Rede_Davos.pdf, zuletzt am 26.06.2017

²¹ Vgl. IAB-Kurzbericht 15/2013.

²² „Negative Verrechtlichung bedeutet die Umkehrung oder Abschwächung subjektiver Rechtsansprüche durch die Normierung rechtlicher Sanktionsmittel bei nichtkonformem Verhalten (...) Das Sozialrecht wird nicht zur Herstellung von Erwartungssicherheit (positive Verrechtlichung) genutzt. Vielmehr wird der Leistungsanspruch erst nach der wiederholten Prüfung von ‚Bedürftigkeit‘, ‚Arbeitsfähigkeit‘ und ‚Arbeitswilligkeit‘ stattgegeben. (...) Unter Hartz IV ist die negative Verrechtlichung zum systematischen Bestandteil von Aktivierungsmaßnahmen geworden.“ (Toens, K. (2007): Der Zwang zur Freiheit. Kontingenzerzeugung im Sozialstaat. In: Vorgänge, Heft 2/2007, S. 130)

²³ Zisenis, D. (2010): Über wen und mit wem sprechen wir eigentlich? In: Klein, R. (Hrsg.): „Lesen und Schreiben sollten sie schon können“ – Sichtweisen auf Grundbildung. Göttingen, S. 35.

²⁴ Autorengruppe Bildungsberichtserstattung (2010): Bildung in Deutschland 2010. Bielefeld, S. 335.

²⁵ Bosch, G. (2015): Langzeitarbeitslose – Restgröße der Wissensökonomie? In: Stadt Dortmund (Hrsg.): Dortmunder Arbeitsmarktkonferenz 15.12.2014 – Dokumentation, S. 23.

²⁶ Vgl. Hofbauer, H./ Dadzio, W. (1987): Mittelfristige Wirkungen beruflicher Weiterbildung. Die berufliche Situation von Teilnehmern zwei Jahre nach Beendigung der Maßnahme. In: MittIAB, 1987, Heft 2, S. 129-141.

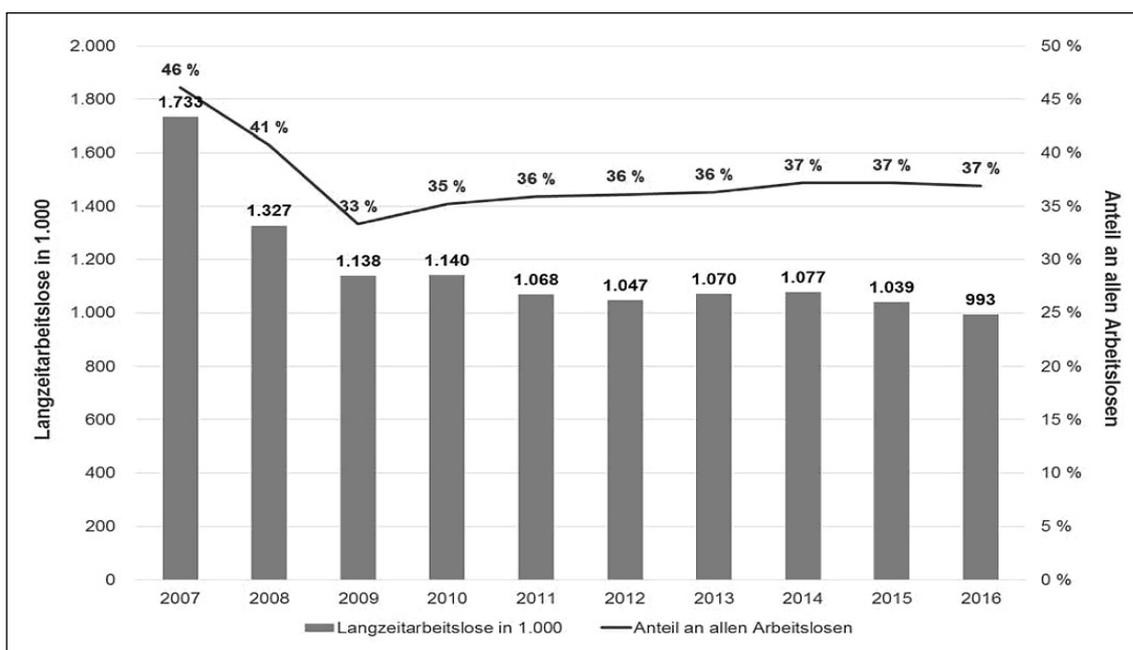


Abb. 2: Entwicklung der Langzeitarbeitslosigkeit im Zehnjahresvergleich²⁸
Quelle: Statistik der Bundesagentur für Arbeit

²⁷ Klein, Rosemarie & Reutter, Gerhard (2010): Verstetigung der Lebenslaufperspektive von Langzeitarbeitslosen durch arbeitsmarktorientierte Weiterbildungspolitik. In: Bolder, Axel u.a., Hrsg, Neue Lebenslaufregimes, neue Konzepte in der Bildung Erwachsener, Wiesbaden, S. 357.

²⁸ Aus: http://www.armuts-und-reichtumsbericht.de/SharedDocs/Downloads/Berichte/5-arb-kurzfassung.pdf?__blob=publicationFile&v=2 am 26.06.2017.

²⁹ Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2010, Nationaler Bildungsbericht, Bielefeld, S. 315.

³⁰ Land, Rainer & Willisch, Andreas (2006): Die Probleme mit der Integration. Das Konzept des „sekundären Integrationsmodus“. In: H. Bude / A. Willisch (Hrsg.). Das Problem der Exklusion, Hamburg, S. 88.

³¹ Aus: http://www.sozialpolitik-aktuell.de/tl_files/sozialpolitik-aktuell/_Politikfelder/Arbeitsmarkt/Datensammlung/PDF-Dateien/abbIV86_Grafik_Monat_11_2015.pdf am 26.06.2017.

³² O-Ton Arbeitsmarkt vom 6.5.2016, Aktive Arbeitsmarktpolitik: Deutschland investiert im EU-Vergleich nur wenig. <http://www.o-ton-arbeitsmarkt.de/o-ton-news/aktive-arbeitsmarktpolitik-deutschland-investiert-im-eu-vergleich-nur-wenig>, zuletzt abgerufen am 19.06.2017.

³³ Vgl. Sachverständigenrat, November 2013, Aktive Arbeitsmarktpolitik. Maßnahmen, Zielsetzungen, Wirkungen. Arbeitspapier 7/2013.

³⁴ „Armut in einer reichen Gesellschaft ist kein Naturereignis. Sie wird politisch gemacht. Vor allem wird sie einseitig gerechtfertigt – durch diejenigen, die über die Rechtfertigungsmacht verfügen, nämlich die ‚bürgerliche Mitte‘, die politischen Eliten und die Klasse der Kapital-

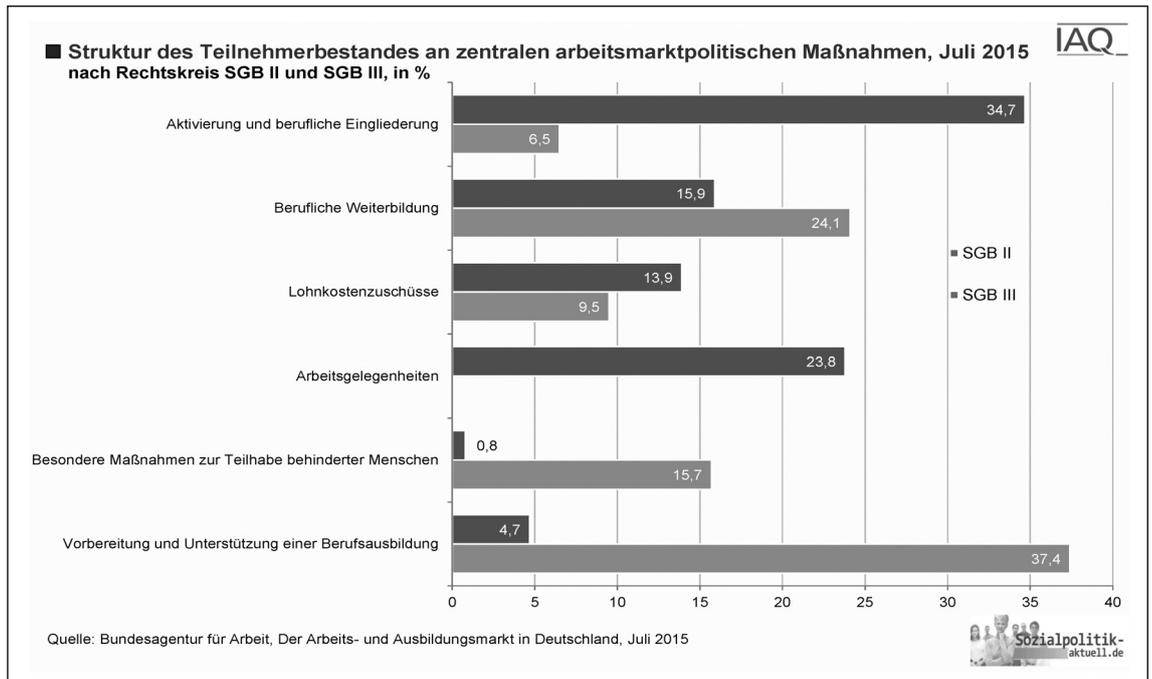


Abb. 3: Teilnahme an zentralen arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen 2015³¹

telte Job ist. Andererseits erfolgt die Zuweisung in kurzfristige Qualifizierungs- beziehungsweise Aktivierungsmaßnahmen oft willkürlich und ohne die Betroffenen in die Entscheidung einzubeziehen; mit entsprechenden Folgen für die Motivation der Teilnehmer – frei nach dem Motto: ‚Du hast keine Chance, also nutze sie!‘

Auszüge aus einer Selbstauskunft, die von einem Jobcenter im Ruhrgebiet in einer Aktivierungsmaßnahme für Langzeitarbeitslose ausgegeben wurde, verdeutlichen die Übergriffigkeit der Jobcenter, denn ehrliches Ausfüllen würde zunächst einmal die Begründung für Leistungskürzungen liefern. Die deutsche Arbeitsmarktpolitik ist in ihrem finanziellen Engagement gegen Arbeitslosigkeit über die Jahrzehnte immer bescheidener geworden. Betrugen die Ausgaben für die aktive Arbeitsmarktpolitik 1992 noch 1,3 % des Bruttoinlandsprodukts, sind sie bis 2013 auf 0,65 % gefallen (Dänemark: 1,7 %) ³². Der Sachverständigenrat der Bundesregierung kommt zu einem überraschenden Befund:

„Nur in Deutschland übersteigen die Ausgaben für die Verwaltung der Arbeitslosen (auch die Verwaltung der passiven Arbeitsmarktleistungen wird hier mitgezählt) sowie für die Beratung und Arbeitsvermittlung mit 0,35 Prozent des BIP die Kosten für die Maßnahmen selbst.“³³

Hengsbach verweist auf die im späten Mittelalter übliche *Differenzierung zwischen würdigen und unwürdigen Armen*.³⁴ In Deutschland scheinen gerade die Langzeitarbeitslosen eher zu den unwürdigen Armen gerechnet zu werden, wie die Ergebnisse des Projekts „Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit in Deutschland“ der Universität Bielefeld zeigen. Die Langzeitarbeitslosen werden „unter dem Gesichtspunkt mangelnder Nützlichkeit für die Gesellschaft abgewertet. Seit der ersten Erfassung in 2007 haben sich die negativen Einstellungen gegenüber langzeitarbeitslosen Menschen kaum verändert

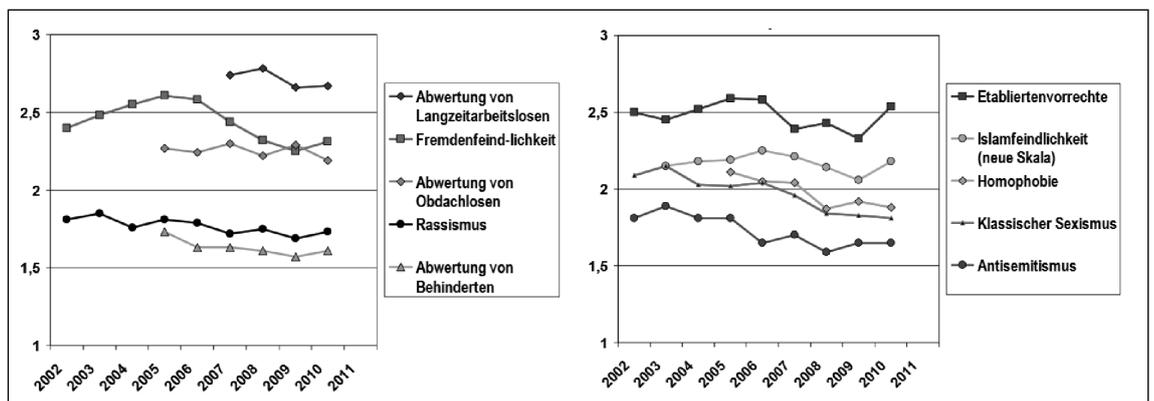


Abb. 4: Mittelwerte der Syndromelemente von 2002 bis 2010³⁵:

| Kriterium | Bewertung |
|--|-----------|
| Sozialkompetenz | |
| Kooperation und Mitwirkungsbereitschaft 1. keine Kooperations- und Mitwirkungsbereitschaft 2. situationsabhängige Kooperations- und Mitwirkungsbereitschaft 3. Kooperations- und Mitwirkungsbereitschaft vorhanden 4. hohe Kooperations- und Mitwirkungsbereitschaft 5. sehr hohe Kooperations- und Mitwirkungsbereitschaft | |
| Motivation 1. keine Motivation 2. Motivation verbessert 3. Motivation vorhanden 4. Motivation erweitert 5. neue Motivationsstrategien erlernt | |
| Umgangsformen 1. schlechte Umgangsformen 2. Umgangsformen situationsabhängig 3. Umgangsformen vorhanden 4. gute Umgangsformen 5. sehr gute Umgangsformen, freundliche offene Kommunikation | |
| Bewerbung | |
| Einschätzung der eigenen Qualifikation 1. keine Selbsteinschätzung 2. unrealistische Selbsteinschätzung 3. realistische Selbsteinschätzung in Teilbereichen 4. verbesserte Selbsteinschätzung 5. realistische Einschätzung vorhanden | |
| Konzessionsbereitschaft | |
| Arbeitszeiten 1. nicht zugeständnisfähig 2. gering zugeständnisfähig 3. zugeständnisfähig 4. Zugeständnisfähigkeit ausgebaut 5. hohe Zugeständnisfähigkeit | |
| Arbeitsbedingungen 1. nicht zugeständnisfähig 2. gering zugeständnisfähig 3. zugeständnisfähig 4. Zugeständnisfähigkeit ausgebaut 5. hohe Zugeständnisfähigkeit | |

| Kriterium | Bewertung |
|--|-----------|
| Gesundheit | |
| Gesundheitsbewusstsein 1. kein Gesundheitsbewusstsein 2. Gesundheitsbewusstsein vorhanden 3. Gesundheitsbewusstsein ausbaufähig 4. Gesundheitsbewusstsein verbessert 5. hohes Gesundheitsbewusstsein | |
| Interventionsrelevante Belastungen (Krisenbewältigung) 1. belastet 2. gering belastet 3. Bereitschaft zur Krisenbewältigung 4. Bewusstsein für eigenständige Krisenbewältigung 5. Nutzt Hilfsangebote | |
| Rahmenbedingungen | |
| Gesellschaftliche Integration 1. Integrationsverweigerung 2. unzureichend integriert 3. Interesse an Integration 4. Nutzung von Integrationsangeboten 5. Hinreichend integriert | |
| Äußeres Erscheinungsbild 1. unvorteilhaftes Erscheinungsbild 2. keine Bereitschaft zur Veränderung 3. Bereitschaft zur Verbesserung des Erscheinungsbildes 4. Verbesserung des Erscheinungsbildes 5. ansprechendes Erscheinungsbild | |
| Soziales Umfeld | |
| <u>Hilfreiche / unterstützende soziale Kontakte</u> 1. geringe soziale Kontakte 2. soziale Kontakte werden abgelehnt 3. soziale Kontakte sind gewünscht 4. soziale Kontakte wurden geknüpft 5. Eigeninitiierte Kontaktpflege | |
| Teilhabe am gesellschaftlichen Leben 1. geringe Teilhabe am gesellschaftlichen Leben 2. Teilhabe am gesellschaftlichen Leben wird abgelehnt 3. Teilhabe am gesellschaftlichen Leben wird gewünscht 4. Angebote werden angenommen 5. Teilhabe am kulturellen Leben | |

Auszüge aus einer Selbstauskunft für ein Jobcenter im Ruhrgebiet

(s. Abb. 4). In 2010 fanden es 59% (2007: 61 %) empörend, wenn sich Langzeitarbeitslose auf Kosten der Gesellschaft ein bequemes Leben machen. 47% (2007: 49 %) unterstellten den meisten Langzeitarbeitslosen ‚nicht wirklich daran interessiert‘ zu sein, ‚einen Job zu finden.‘³⁶

Erstaunlich, dass die Befragten sich ein bequemes Leben mit Hartz-IV-Satz vorstellen können; irritierend, wenn fast die Hälfte der Befragten die Verantwortung für die lange Arbeitslosigkeit den Betroffenen anlastet. Vielleicht liegt eine Erklärung in der Furcht, in eine solche Situation zu geraten.

Angst vor Arbeitslosigkeit ist seit Jahren eine der zentralen Ängste der Deutschen.

V. Armut in der Erwachsenenbildung – (k)ein Thema

Das von Tietgens oben zitierte „gestörte Verhältnis der Erwachsenenbildung“ resultiert sicherlich auch aus der Scheu, Ursachen und vor allem Verursacher von Armut zu thematisieren. ‚Ross und Reiter zu nennen‘ scheint sowohl in den Volkshochschulen als auch in der Evangelischen Erwachsenenbildung ein ungeliebtes Unterfangen zu sein, weil man

eigner.“ (Hengsbach, F. (2015): Armut wird gemacht. Das Versagen der politischen Klasse, den gesellschaftlichen Reichtum gerecht zu verteilen. In: Schneider, U. (Hrsg.) (2015): Kampf um die Armut, Frankfurt/M., S. 123).

³⁵ S. o. A. S. 9

³⁶ Institut für interdisziplinäre Konflikt- und Gewaltforschung: Projekt Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit in Deutschland, S. 8. https://www.uni-bielefeld.de/ikg/projekte/GMF/Gruppenbezogene_Menschenfeindlichkeit_Zusammenfassung.pdf, abgerufen am 23.06.2017.

damit Gefahr läuft, in die Hand zu beißen, die einen füttert.

Armut ist in der Erwachsenenbildung auch deshalb ein heikles Thema, weil sie selbst Armut, vor allem Altersarmut, produziert. So erzielt eine DaZ/DaF-Kursleitende, die einen Hochschulabschluss und eine Zusatzqualifikation nachweisen muss, bei 45 Unterrichtswochen pro Jahr ein Stundenhonorar von 20 Euro/Unterrichtsstunde und erreicht ein monatliches Nettoeinkommen von 990,85 Euro – sie wird also im Alter auf ergänzende Grundsicherung angewiesen sein³⁷. Da verwundert es nicht, dass 45 % der hauptberuflich auf Honorarbasis Lehrenden auf Einzahlungen in die gesetzliche Rentenversicherung verzichten.³⁸ Wie es dazu kommen konnte, dass eine vor zwanzig Jahren undenkbare Entwicklung, nämlich die Einführung eines Mindestlohns von ca. 14 Euro in der beruflichen Weiterbildung, als Erfolg gesehen wird, wäre einen separaten Artikel wert.

Die Diskrepanz zwischen der propagierten Bedeutung des lebenslangen Lernens und der Geringschätzung der andragogischen Profession war mit Einschränkung noch nie so groß wie heute.

Die Erwachsenenbildung kommt im Status der „repressiven Moderne“ an, was heißt, dass „(...) Gegenwartsgesellschaften hinter das in der sozialen Moderne erreichte Niveau an Integration zurückfallen.“³⁹

Nach wie vor aber stellt die Erwachsenenbildung ein Forum dar, dessen Auftrag und Selbstverständnis die Thematisierung und Bekämpfung von sozialer Ungleichheit erfordert, denn verfestigte Armut gefährdet die Basis unserer Demokratie. „Der Unterschied zwischen dem Zehntel der Wahlkreise mit der höchsten und dem mit der niedrigsten Beteiligung hat sich bei den Bundestagswahlen seit 1972 von 5,4 auf über 15 Prozent fast verdreifacht. (...) Wenn ‚die da unten‘ nicht mehr wählen gehen, so liegt der wesentliche Grund darin, dass sie sich von ‚denen da oben‘ nicht mehr vertreten und zunehmend auch aus der Gesellschaft ausgegrenzt fühlen. Sie ziehen sich daher immer häufiger einfach resigniert zurück. Für die Zukunft der parlamentarischen Demokratie und der Gesellschaft insgesamt ist das eine dramatische Entwicklung.“⁴⁰

Wenn Erwachsenenbildung ihrem demokratischen Auftrag gerecht werden will, wird sie nicht umhinkommen, vermeintlich neutrale Positionen zu verlassen, und Ungleichheit und ihre Ursachen zu benennen. „Eine Erwachsenenbildung, die sich ihrer ursprünglichen und traditionellen Aufgabe verpflichtet weiß, kommt um eine kritische Auseinandersetzung mit den gesellschaftlichen Bedingungen, die die Möglichkeit des Menschseins letztlich reduzieren, nicht herum. Sie muß kritisch und politisch sein.“⁴¹ Manchmal lohnt ein Blick zurück, um sich der eigentlichen Aufgabe der Erwachsenenbildung wieder bewusster zu werden.

³⁷ Vgl. Korfkamp, J., Vortrag am 16. Mai 2014, PH Weingarten: „Alphabetisierung und Grundbildung – Zur Dialektik von gesellschaftlicher Notwendigkeit und Anerkennung“. http://www.ph-weingarten.de/stag/downloads/Vortrag_Korfkamp_Weingarten_2014.pdf, abgerufen am 26.06.2017.

³⁸ Elias, A./Dobischat, R./Cywinski, R./Alfänger, J. (2015): Zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung in Deutschland. In: *Magazin Erwachsenenbildung*. at, 26/2015, S. 7; zuletzt abgerufen am 26.06.2017 unter http://erwachsenenbildung.at/magazin/15-26/04_elias_dobischat_cywinski_alfaenger.pdf

³⁹ Nachtwey, O. (2016): *Die Abstiegs-gesellschaft – Über das Aufbegehren in der regressiven Moderne*. Berlin, S. 75.

⁴⁰ Hartmann, M. (2015): *Deutsche Eliten: Die wahre Parallelgesellschaft?* In: Bundeszentrale für politische Bildung, (Hrsg.): *Oben – Mitte – Unten, Zur Vermessung der Gesellschaft*. Bonn, S. 41.

⁴¹ Dikau, J. (1972): *Erwachsenenbildung zwischen Affirmation und Kritik*. In: Picht, G./Edding, F. et al. (Hrsg.): *Leitlinien der Erwachsenenbildung, zusammengestellt von Hans Tietgens*. Braunschweig, S. 128.

» Auswirkungen von Hartz IV auf das Sozialleben der ALG-II-Empfänger/innen – Eine Untersuchung im Land Brandenburg

I. Einleitung

Der Mangel an einer abgeschlossenen Berufsausbildung führt häufig zu Arbeitslosigkeit. Klar ist, dass ein beruflicher Abschluss für eine erfolgreiche Eingliederung in den Arbeitsmarkt wichtig ist, aber sich überhaupt für eine berufliche Qualifikation zu interessieren bzw. zu motivieren, ist ebenfalls ein bedeutender Aspekt. Die Grundlagen dafür werden vor allem durch die Erziehung gelegt. „Erziehung ist eine Verpflichtung gegenüber dem Einzelnen wie dem Gemeinwohl. Die Aufgabe stellt sich jeder Generation mit den entsprechenden Herausforderungen der eigenen Zeit neu. [...] Die Bedeutung der Erziehung kann jedenfalls nicht hoch genug veranschlagt werden.“¹

Mangelndes Qualifikations- und Erziehungsniveau arbeitsloser Eltern bedingen sich gegenseitig und haben einen deutlich negativen Einfluss auf die beruflichen Zukunftsaussichten ihrer Kinder: „Arbeitslose sind als Eltern ihren Kindern gegenüber oft gleichgültig, überfordert und zu sehr mit der eigenen Situation beschäftigt. So kommt es häufig zu einer Vernachlässigung in der Erziehung. [...] Bei Verhaltensauffälligkeiten oder Lernstörungen ihrer Kinder zeigen sie wenig Bereitschaft zur Kooperation mit Kindergarten, Schule oder anderen Einrichtungen. [...] Wenn die Familienverhältnisse als sehr belastend erlebt werden, kommt es bei Kindern häufig zu psychischen Störungen und Verhaltensauffälligkeiten, zu psychosomatischen Erkrankungen, Bettnässen, Schlafstörungen, Stottern, Aggressivität, Konzentrationsstörungen, Drogen- und Suchtmittelmissbrauch usw. Mädchen reagieren grundsätzlich stärker auf die Arbeitslosigkeit der Eltern als Jungen.“²

Das Ziel der von mir durchgeführten Untersuchung bestand darin, ein realistisches Bild über die konkrete Lebenssituation von (Langzeit-)Arbeitslosen im Land Brandenburg zu gewinnen. Gefragt wurde nach den Ursachen und Hintergründen ihrer Arbeitslosigkeit, wie sich diese auf das soziale und familiäre Leben – vor allem im Hinblick auf die Erziehung ihrer Kinder – auswirkt und was sie tun, um ihre Lebensumstände zu verändern bzw. zu verbessern.

II. Untersuchungsmethode und Beobachtungen

Für die Untersuchung wurden 22 (Langzeit-)Arbeitslose im Land Brandenburg befragt. Von den 22 Befragten waren acht männlich und 14 weiblich.

Bei der Befragung wurden verschiedene Aspekte wie z. B. Alter, Gesundheit, Sozialumfeld, Wohnsituation, Persönlichkeit, berufliche Integration, Bildungsniveau, Mobilität, Familienstand, Familienhintergrund, zukünftige Erwartungen und Zufriedenheit im Leben beachtet bzw. bei der Auswertung mit berücksichtigt.



Dr. phil. Mustafa Ghulam

Vorsitzender der „Deutschen Gesellschaft für internationale Bildungsberatungs- und Wissenschaftszusammenarbeit“
mustafa.ghulam@alumni.hu-berlin.de

Anhand der Gespräche mit den (Langzeit-)Arbeitslosen sowie des auf entsprechenden Webseiten von Behörden und Institutionen zur Verfügung gestellten Datenmaterials kann festgestellt werden, dass es im Land Brandenburg und insbesondere in den dortigen ländlichen Gebieten eher wenige gut ausgebildete Menschen gibt. Laut AUBI-plus gibt es aktuell in den ca. 95 Städten Brandenburgs ca. 382 Ausbildungsangebote und davon ca. 224 nur in 18 Städten. Dem stehen 158 Ausbildungsangebote in 77 kleinen Städten gegenüber, also ca. zwei Ausbildungsangebote pro Kleinstadt.³

Der Bundesagentur für Arbeit zufolge ist „[...] im Vergleich zu 2013 die Zahl junger Brandenburger, die in 2014 mit Unterstützung der Arbeitsagenturen nach einem Ausbildungsplatz suchen, um sechs Prozent gesunken, das sind fast 700 Jugendliche weniger als im letzten Jahr. Viele Lehrstellen drohen unbesetzt zu bleiben, denn im April gab es im Land Brandenburg noch 6.300 Ausbildungssuchende und 7.100 offene Lehrstellen.“⁴ Wer in ländlichen Gebieten lebt, hat kaum Möglichkeiten, einen Ausbildungsplatz zu finden, der den eigenen Interessen entspricht. Wenn jemand in Bezug auf eine Ausbildung hoch motiviert ist, zieht er entweder in eine größere Stadt oder er beginnt irgendeine Ausbildung, die sich in der Nähe ergibt. Dabei kann den inhaltlichen Interessen und persönlichen Neigungen bei der Berufswahl nicht nachgegangen werden, weil keine vernünftige Alternative besteht. Das Resultat ist häufig ein Abbruch der Ausbildung.

Im Anschluss an die Schulbildung folgt üblicherweise auch eine berufliche Ausbildung. Interessant ist es, zu sehen, welcher Anteil der Schüler/innen vor der Ausbildung eine Schulbildung bis zum Abschluss absolviert hat oder ohne Schulabschluss eine Ausbildung angefangen hat.

¹ Sprock, D. (2016): Über die Bedeutung der Erziehung. In: Zeit-Fragen, <http://www.zeit-fragen.ch/de/ausgaben/2016/nr-2526-8-november-2016/ueber-die-bedeutung-der-erziehung.html> [28.11.2016].

² Becker-Textor, I./Textor, M. R. (1990): Kinder arbeitsloser Eltern. In: Wehrfritz Wissenschaftlicher Dienst, Nr. 44/45, S. 1–3.

³ Vgl. Ausbildung in Brandenburg – AUBI-plus 2016: <https://www.aubi-plus.de/ausbildung/region/brandenburg-2/> [30.11.2016].

⁴ Bundesagentur für Arbeit 2014: <https://www.arbeitsagentur.de/web/content/DE/service/Ueberuns/Regionaldirektionen/BerlinBrandenburg/Presse/Presseinformationen/Detail/index.htm?dfContentId=L6019022DSTB A1658046> [29.11.2016].

Auf Basis der Daten hat die Hälfte der Probanden die Schule nicht abgeschlossen. Die verbleibenden 50 % verfügen über unterschiedliche Schulabschlüsse, die in der folgenden Abbildung dargestellt werden:

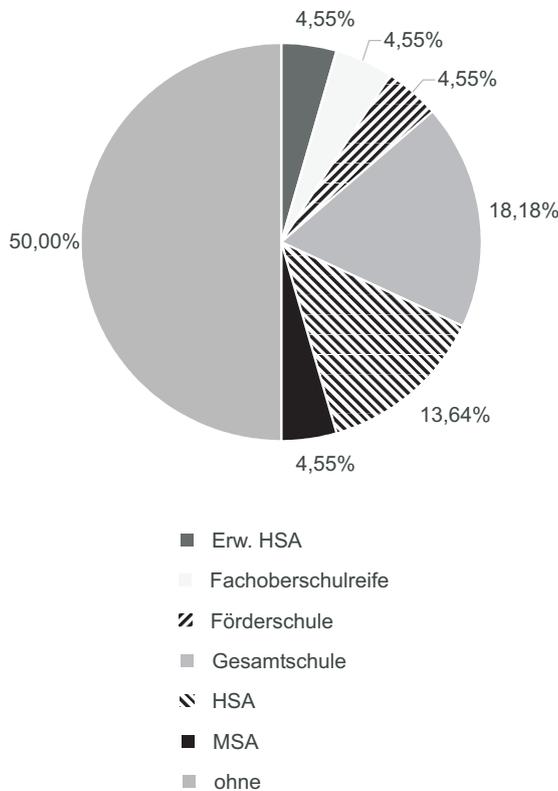


Abb. 1: Schulabschlüsse der Probanden in Prozent
Quelle: Eigene Datei

Die o. g. Details werfen eine weitere spannende Frage auf: Wie viele der Probanden verfügen über Schul- und Ausbildungsabschlüsse, wie viele nur über einen Ausbildungs- oder Schulabschluss und wie viele haben keinen Abschluss? Dies wird in Abbildung 2 dargestellt.

Des Weiteren ist laut Arbeitsagentur (2016) die berufliche Integration wesentlich mit der beruflichen Bildung verbunden. Die Daten zeigen, dass 59,09 % der Probanden ohne Ausbildung sind, was in Abbildung 3 visualisiert wird.

Diejenigen Personen, die eine Lehre abgeschlossen haben, verfügen zum Großteil über eine Ausbildung in Bereichen, in denen sie vor Ort oder in der Nähe ihres Wohnortes keine Beschäftigungsmöglichkeiten finden. Sie nehmen folglich Arbeiten an, die sich ihnen in der Nähe bieten, etwa als Bauhelfer, Produktionshelfer, Reinigungskraft, Gartenhelfer etc. Durch derartige Tätigkeiten ist allerdings nicht viel Lohn zu verdienen. An einem bestimmten Punkt taucht daher die Frage auf, warum sie sich für eine Arbeit anstrengen sollten, wenn sie durch ALG II und Kindergeld ebenso viel Geld erhalten, wie sie mit ihrem jetzigen Job verdienen.

Wenn der ALG-II-Betrag oder das wenig Verdienste nicht ausreichend sind, um (unrealistische) Wünsche zu erfüllen, folgen Kredite, Anleihen etc. Am Ende der Spirale stehen Schulden oder gar die Überschuldung.

Gespräche mit den Teilnehmenden der Untersuchung haben gezeigt, dass sie orientierungslos sind. Sie wissen nicht, was sie tun sollen und warum sie es tun sollen. Sie haben keine Perspektive. Obwohl sie alles versucht hätten, habe sich nichts geändert – warum sollten sie es erneut wagen, wenn sie das Ergebnis bereits im Vorfeld kennen. „Je länger die Arbeitslosigkeit andauert, desto negativer wird die Grundstimmung des Arbeitslosen. Die Hoffnung auf Verbesserung der Situation wird aufgegeben; die Betroffenen werden immer passiver, unzufriedener und verbitterter. Viele werden depressiv, greifen zur Flasche. Der Alkoholmissbrauch führt häufig zu erhöhter Streitlust, Aggressivität und Gewaltanwendung gegenüber dem Partner und/oder den Kindern.“⁵

Elterliche Erziehung soll die Kinder darauf vorbereiten, dass sie als integrierter Teil der Gesellschaft einmal ein eigenständiges Leben führen können. Die Mehrheit der (Langzeit-)Arbeitslosen in Brandenburg (16 von 22 Befragten in dieser Un-

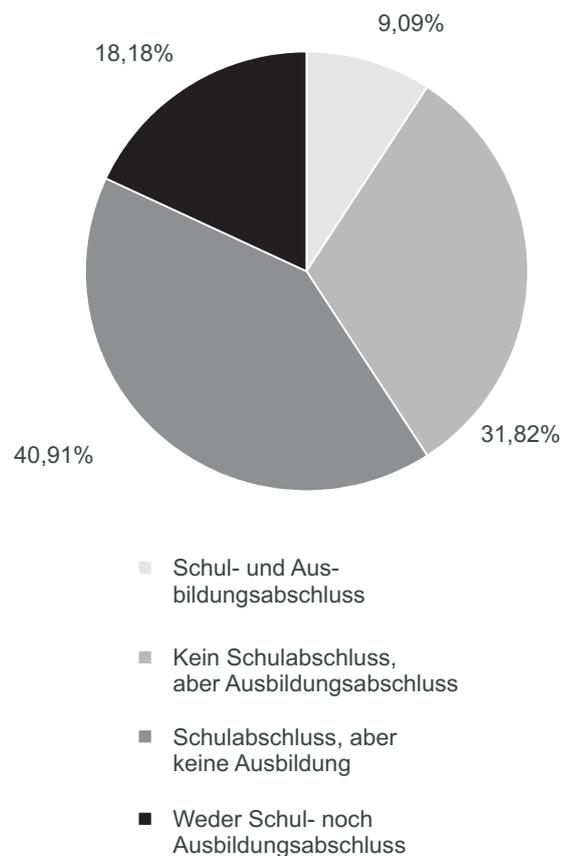


Abb. 2: Probanden mit Schul- und Ausbildungsabschluss, nur Schulabschluss, nur Ausbildungsabschluss oder keinem Abschluss in Prozent
Quelle: Eigene Datei

⁵ Becker-Textor, I./Textor, M. R. (1990), a.a.O., S. 1–3.

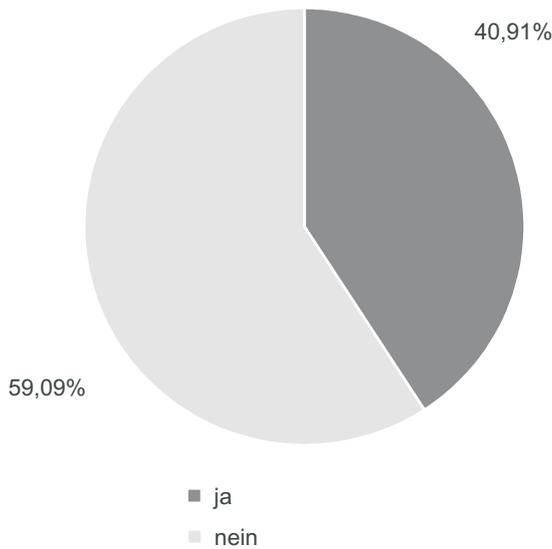


Abb. 3: Ausbildungsabschlüsse in Prozent
Quelle: Eigene Datei

III. Fazit

Wie könnte nun ein Ausweg aus dieser Negativspirale, wie sie die Arbeitslosigkeit häufig mit sich bringt, aussehen? Ein erster wichtiger Schritt wäre es, dass für diese (Langzeit-)Arbeitslosen Beratungsmöglichkeiten und -programme angeboten werden – neben und außerhalb der Arbeitsagenturen –, in denen sie Menschen begegnen, die ihnen zuhören, sich in ihre Lebenssituation einfühlen können und ihre persönlichen Wünsche und Ziele ernst nehmen, die aber auch in der Lage sind, Realität und Träumerei zu unterscheiden und dies auch deutlich zu machen. Denn ein Ergebnis der Untersuchung war, dass die Mehrheit der Befragten geradezu überrascht gewesen ist, dass sich überhaupt jemand für ihre persönliche Situation interessierte und nach ihren eigenen Bedürfnissen und Wünschen fragte. Durch diese Angebote ließen sich so gemeinsam möglicherweise Tätigkeitsbereiche herausfiltern, die bislang nicht im Blickfeld der Betroffenen lagen, aber ihnen durchaus Freude bereiten könnten – etwa die Arbeit mit Tieren oder als Kranken- oder Altenpfleger/in – und für die sie dann auch bereit wären, ein unentgeltliches oder gering bezahltes Praktikum und gegebenenfalls eine gezielte Weiterbildung oder Ausbildung zu machen. Arbeitslose Eltern dazu zu motivieren, ihr Leben wieder in die eigene Hand zu nehmen, würde dann auch einen entscheidenden Beitrag dazu leisten, sie bei ihrem Erziehungsauftrag zu unterstützen: Denn Kinder und Jugendliche orientieren sich nun einmal am Vorbild ihrer Eltern.

tersuchung) fühlt sich nicht als ein Teil der Gesellschaft und macht daher nicht einmal mehr den Versuch, sich in diese zu integrieren. Die meisten von ihnen sind schlecht ausgebildet, zum Großteil haben sie die Schule oder ihre Berufsausbildung abgebrochen. Ihnen mangelt es an Motivation, sich weiter zu qualifizieren bzw. weiterzubilden. Erschwerend kommt hinzu, dass sie kein realistisches Selbstbild – sie wünschen sich einen gut bezahlten und stressfreien Job, der angesichts ihrer Qualifikation aber eine reine Wunschvorstellung bleibt – und keine konkrete Vorstellung davon haben, wie sie ihr eigenes Leben führen wollen.



» „Niemand kennt die Jugendlichen besser als wir“ – Zur Differenz zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung junger Erwachsener in beruflichen Integrationsmaßnahmen



Beatrix Niemeyer-Jensen

Europa-Universität
Flensburg
Professur für
Erwachsenenbildung/Weiterbildung
niemeyer@uni-flensburg.de



Sebastian Zick

Europa-Universität
Flensburg
Arbeitsbereich
Erwachsenenbildung/Weiterbildung
sebastian.zick@uni-flensburg.de



Lukas Dehmel

Europa-Universität
Flensburg
lukasdehmel@gmx.net

I. Kompetenzrhetorik versus Förderpraxis

Die Förderung der Integration von jungen Erwachsenen in das Erwerbsleben ist eine pädagogische Daueraufgabe. Die Integrationskraft des Arbeitsmarkts entfaltet sich offensichtlich nicht für alle auf gleiche Weise, sondern bedarf dauerhaft der gezielten pädagogischen Begleitung. Am Übergang vom Schul- ins Berufsleben haben sich die unterstützende Begleitung von Berufsfindungsprozessen und vielfältige Qualifizierungsmaßnahmen zur ‚Ausbildungsreife‘ als Übergangssystem etabliert. Entsprechend haben alle Bundesländer in den vergangenen Jahren Übergangskonzepte entwickelt und implementiert, die auf die Förderung so genannter benachteiligter Jugendlicher ausgerichtet sind, wie beispielsweise das Handlungskonzept Schule-Arbeitswelt in Schleswig-Holstein. Viele dieser Maßnahmen sind allerdings nicht im Bildungssystem verankert, sondern projektförmig organisiert und aus Mitteln der Arbeitsmarktförderung finanziert. Es bleibt ein strukturelles Dilemma, dass Bildungsangebote als Förderkonzepte im Kontext von Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik kontinuierlich entwickelt, aber nur befristet und projektförmig finanziert werden (vielfach mit europäischen Fördermitteln).

Im Zentrum steht dabei die Förderung von Erwerbsfähigkeit. Das Paradigma der Kompetenzorientierung fokussiert auf die Stärkung individueller Ressourcen; die Förderung von Eigeninitiative und unternehmerischem Denken, wie sie u. a. in den Ausschreibungstexten von ESF-Fördermitteln zum Ausdruck kommt, gehört ebenso zur Programmatik. Allerdings wird in den Projekten die verbreitete Rhetorik der ‚Ressourcenorientierung‘ nur unzureichend eingelöst. Der Grund dafür ist

nicht mangelndes pädagogisches Geschick. Vielmehr wirken die besonderen Strukturbedingungen des Übergangssystems selbst einschränkend auf die Handlungs- und Gestaltungsfreiheit in den Fördermaßnahmen. Sie zwingen Pädagog/inn/en, Coaches oder Anleiter/innen in Ablaufpläne, die wenige pädagogische Variationen zulassen, oftmals Kreativität und Innovation geradezu ausschließen. Und trotz aller gegenteiligen Rhetorik wirkt eine defizitorientierte, ausgrenzende und stigmatisierende Zuweisungspraxis fort und bestimmt das pädagogische Verhältnis zu den jungen Erwachsenen, so dass oftmals Hilfe und Nachhilfe vor Ermächtigung und Ermutigung steht.

Die folgenden Ausführungen thematisieren die Diskrepanzen, die zwischen der Förderprogrammatik zum einen, der pädagogischen Ausrichtung zum anderen und den Erwartungen und Selbstbeschreibungen der jungen Teilnehmer/innen zum Dritten zu beobachten sind. Sie basieren auf ersten Erkenntnissen aus der begleitenden Handlungsforschung eines INTERREG-Projekts (siehe Infokasten), stehen unseres Erachtens aber exemplarisch für vergleichbare Angebote der Übergangsförderung und illustrieren damit deren strukturelle Paradoxien. Es geht uns, dies sei vorausgeschickt, dabei weder um akademische Kritik an pädagogischem Handeln noch um pragmatische Verbesserungsvorschläge. Wie für alle Paradoxien bietet sich auch hier keine eindeutige Lösung an. Unsere Erkenntnisse sind eher als Denkanstöße denn als Handlungsanweisungen gedacht.

II. Erwerbsorientierung – ein zweischneidiges Konzept

„Erwerbsarbeit“ ist ein wesentliches Strukturelement des Lebenslaufs, sie hat gleichermaßen eine identitätsstiftende und eine sozialisierende Funktion. „Erwerbsorientierung“ lässt sich als individuelle Disposition zur Teilhabe am Erwerbsleben fassen und bezeichnet somit die Art, in der Erwerbstätigkeit subjektiv relevant gemacht wird. Konzepte wie das „unternehmerische Selbst“¹ oder der „Arbeitskraftunternehmer“² illustrieren die spezifische Beziehung zwischen Subjekt und Arbeit, die im Entwurf einer „männlichen Normalbiografie, des Normallebenslaufs“³ oder des „Lebensberufs“⁴ noch in anderer Weise verfasst war. Dieser Wandel geschieht vor dem Hintergrund einer veränderten sozialen Organisationsform von Arbeit, die sich in tendenziellen Bedeutungsverschiebungen ausdrückt:

Vom Recht auf Arbeit zur Verwaltung von Arbeitsplätzen als knappes Gut, von der Existenzsicherung zum prekären Minijob, vom Lebensberuf zur Patchworkbiographie.

Wir gehen von der Überlegung aus, dass sich mit einem Wandel der Arbeitswelt und den skizzierten Bedeutungsverschiebungen auch subjektive Konstruktionen der Erwerbsorientierung verändern und dass eben diese Konstruktionen einen wesentlichen Inhalt (pädagogischer) Generationenbeziehungen bilden, wie sie insbesondere im Kontext von Erwachsenenbildung auftreten. Vor diesem Hintergrund fragen wir im Folgenden: Welche Differenzen zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung junger Erwachsener zeigen sich in beruflichen Integrationsmaßnahmen im intergenerationalen Verhältnis? Welche Folgen und Schwierigkeiten für erwerbsorientierende Bildungspraxis können dadurch markiert werden?

In den vielfältigen Angeboten des Übergangssystems treffen divergierende Vorstellungen, Möglichkeiten und Zukunftserwartungen von Erwachsenen und Jugendlichen als Pädagog/inn/en und Teilnehmer/innen aufeinander. Während in Förderprogrammen zunehmend die Figur des innovativen Unternehmers als Zielperspektive auftaucht, bieten die institutionell gerahmten und pädagogisch begleiteten Berufsfindungsprozesse der Teilnehmenden oft wenig Freiraum für berufsbiografisches Gestaltungspotential. Vielfach divergieren zudem die Lebenswelten von pädagogischen Fachkräften und jugendlichen Teilnehmenden. Subjektive Erfahrungen mit Erwerbstätigkeit unterscheiden sich ebenso wie deren biografischer Stellenwert.⁵ Tendenziell ist Erwerbstätigkeit für die Erwachsenengeneration eine positive Bezugsfolie, die identitätsstiftend, statussichernd und biografisch sinnstiftend wirkt, während sie für die Jugendlichen im Übergangssystem nur bedingt erstrebenswert und schwer er-



reichbar scheinen kann. Hinzu kommt die bekannte Schwierigkeit der Maßnahmenpolitik: Die in der Regel auf maximal ein Jahr begrenzte Förderdauer begrenzt auch die pädagogische Beziehung und die Förderperspektive auf den Zeitraum der Maßnahme – Anschlussorientierung, Nachsorge oder biografische Begleitung sind strukturell in der Regel nicht vorgesehen.

III. Ressourcen und Probleme – ein exemplarischer Blick in die Praxis

„Raus aus der Komfortzone“ – das deutsch-dänische INTERREG-Projekt will Produktionsschüler/innen im Alter zwischen 16 und 30 Jahren dazu motivieren und anleiten, ein Praktikum im Nachbarland zu absolvieren. Die Auslandserfahrung erhöhe ihre Erwerbsfähigkeit, erweitere den individuellen Horizont und stärke das Selbstwertgefühl. Neben der niedrigschwelligen Hinführung an die Arbeitserfahrung im Nachbarland sollen in begleitenden Bildungsveranstaltungen unternehmerisches Denken gefördert und Geschäftsideen entwickelt werden. Dieses Modellprojekt mit dem dynamischen Akronym JUMP wird von der Univer-

¹ Vgl. Bröckling, U. (2007): Das unternehmerische Selbst – Soziologie einer Subjektivierungsform. Frankfurt a. M.

² Vgl. Pongratz, H./Voß, G. (2003): Arbeitskraftunternehmer – Erwerbsorientierung in entgrenzten Arbeitsformen. Berlin.

³ Vgl. Gefken, A./Stockem, F./Böhnke, P. (2015): Subjektive Umgangsformen mit prekärer Erwerbsarbeit – Zwischen Orientierung an und Ablösung von der Normalarbeitsgesellschaft. In: Berliner Journal für Soziologie, 25 (1–2), S. 111–131.

⁴ Vgl. Kohli, M. (2003): Der institutionalisierte Lebenslauf: ein Blick zurück und nach vorn. In: Allemendinger, J. (Hrsg.): Entstaatlichung und soziale Sicherheit. Verhandlungen des 31. Kongresses der

Das Konzept der Produktionsschule wurde in den frühen 1980er Jahren in Dänemark entwickelt. „Produktionsschulen sind Einrichtungen der arbeitsorientierten und beruflichen Bildung, in denen **Arbeiten und Lernen** kombiniert werden. Die Teilnehmer einer Produktionsschule erwerben – auf unterschiedlichem Niveau – eine berufliche Qualifikation. Im Zuge dieses Lernprozesses erstellen die Teilnehmer Produkte oder erbringen Dienstleistungen, die gegen Entgelt abgegeben werden, in der Regel im Rahmen von regionalen Austauschbeziehungen (Marktorientierung). [...] Diese Arbeitsbereiche sollen den Teilnehmern eine beschäftigungsrelevante Qualifizierung oder einen beruflichen Abschluß vermitteln. Zugleich sollen die ‚Produktionsschüler‘ einen Zugewinn für sich selbst, für ihre Persönlichkeitsentwicklung erfahren“ (vgl. Bojanowski, A. (1996): Die Produktionsschule. In: Dederling, H. (Hrsg.): Handbuch zur arbeitsorientierten Bildung. München, S. 479–500).

sität Roskilde in Dänemark und dem Arbeitsbereich Erwachsenenbildung der Europa-Universität Flensburg handlungsforschend begleitet.

Bei der teilnehmenden Beobachtung an zahlreichen grenzüberschreitenden Austauschaktivitäten der beteiligten vier Produktionsschulen fiel uns die Diskrepanz zwischen den Lebenswelten der pädagogischen Fachkräfte und der jungen Teilnehmer/innen auf. Wir sind diesen Unterschieden nachgegangen. Sie zeigen sich in Bezug auf Erwerbsarbeit ebenso wie in Bezug auf Auslandserfahrungen und ganz allgemein im Hinblick auf Berufsfindungsprozesse. Jene Diskrepanz zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung scheint keineswegs projektspezifisch. Sie bezieht sich auch nicht auf unrealistische Berufswünsche der jungen Erwachsenen, sondern auf unterschiedliche Einschätzungen der Berufsperspektiven und des Förderbedarfs. Sobald es um Berufsperspektiven und berufliche Integrationsförderung geht, zeigt sich eine Kluft zwischen der Wahrnehmung der Pädagog/inn/en und derjenigen der Teilnehmer/innen.

Die Differenzen zwischen der Selbstwahrnehmung der in den berufsvorbereitenden Maßnahmen des Übergangssektors befindlichen jungen Erwachsenen und der institutionell bereits vorgegebenen Fremdwahrnehmung durch ihre Pädagog/inn/en werden im Folgenden anhand von ausgewählten Forschungsergebnissen aus dem deutsch-dänischen Kooperationsprojekt JUMP (Jobs durch AUStausch, Mobilität und Praxis) exemplarisch verdeutlicht. Die hier vorgestellten Untersuchungsergebnisse basieren auf der Analyse zahlreicher Interviews, die im vergangenen Jahr während der vielfältigen Projektaktivitäten mit pädagogischen Fachkräften und den teilnehmenden jungen Erwachsenen geführt wurden. Dabei wurde deutlich, dass die Lebenswelten, beruflichen Erfahrungen, Erwerbsorientierungen und biografischen Ressourcen von den jungen Erwachsenen auf andere Art und Weise thematisiert und bewertet wurden als von den sie betreuenden pädagogischen Fachkräften.

Beispielsweise wurde ganz unterschiedlich über die persönlichen Hintergründe der jungen Erwachsenen gesprochen. Die folgenden Statistiken bilden die Zusammenfassungen von mehreren Einzelanalysen, in denen chancenorientiertes und problemorientiertes Sprechen unterschieden wird. Wenn zum Beispiel ein/e Interviewpartner/in von der Scheidung der Eltern als persönliche Belastung spricht, wird dies als problemorientiertes Sprechen gewertet; spricht ein/e Interviewpartner/in von familiärem Rückhalt und elterlicher Unterstützung, gilt dies als chancenorientiertes Sprechen. In 87 % der Fälle, in denen die pädagogischen Fachkräfte die persönlichen Hintergründe ihrer Teilnehmer/innen thematisieren, wird eine problemorientierte Sprechweise deutlich, die die Probleme der jungen Erwachsenen als Hindernis zu ihrer beruflichen Integration in den Mittelpunkt rückt (vgl. Abb. 1).

Neben der Familie benennen die Pädagog/inn/en insbesondere den prekären ökonomischen Hintergrund, den Einfluss von gleichaltrigen Freunden und Bekannten, das mangelnde Leistungsvermögen sowie Persönlichkeitsstrukturen wie zum Beispiel fehlendes Selbstbewusstsein oder die Affinität zum Suchtmittelmissbrauch als hemmende Faktoren. So heißt es beispielsweise: „*Das sind natürlich schon Jugendliche, die aus was für Gründen auch immer, so ein bisschen ihre Wurzeln verloren haben, oder sie nie entwickeln konnten, weil einfach, da werden dann Klischees bedient, wo dann das Elternhaus keine Kulturen vorgibt, keine Regeln vorgibt.*“

Auch die Teilnehmer/innen sprechen problem- und chancenorientiert über ihre persönlichen Hintergründe (vgl. Abb. 1), dabei fällt allerdings das Verhältnis zwischen problemorientierten und chancenorientierten Formulierungen deutlich positiver aus. Sowohl Familie als auch Freunde werden nicht nur als negative Einflüsse thematisiert, sondern weit mehr auch als emotionale Stütze für den eigenen Lebensweg in chancenorientierter Art und Weise angesprochen. So wird deutlich, „*dass Familie sehr wichtig ist, ja*“. Darüber hinaus sprechen sie über ihr individuelles Leistungsvermögen und oft auch über

Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Leipzig 2002. Opladen, S. 525–545.

⁵ Vgl. Niemeyer-Jensen, B./Hinrichsen, M. (2015): Möglichkeitsräume (re)konstruieren – Biographische Aneignungsprozesse zwischen Schule und Erwerbstätigkeit. In: Schmidt-Lauff, S./von Felden, H./Pätzold, H. (Hrsg.): Transitionen in der Erwachsenenbildung. Opladen, S. 149–160.

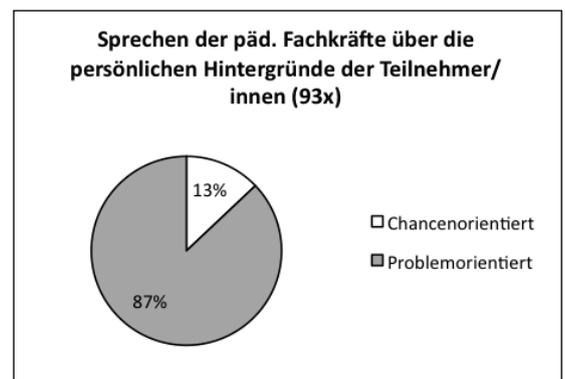
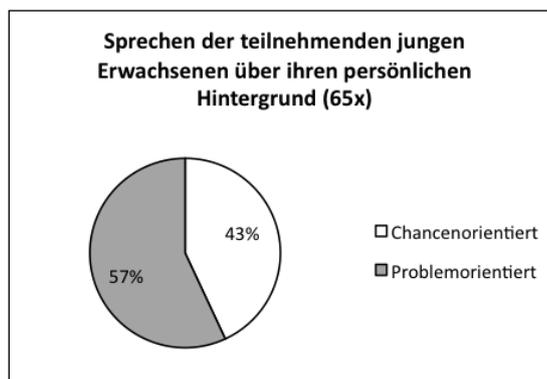


Abb. 1: Sprechen der pädagogischen Fachkräfte sowie der teilnehmenden jungen Erwachsenen über deren persönlichen Hintergrund

die eigene Gesundheit als relevante Größe für ihre berufliche Integration und deuten damit implizit auch ihre Überforderungen an.

Weitgehende Differenzen von Selbst- und Fremdwahrnehmung zeigen sich in der Thematisierung beziehungsweise Nicht-Thematisierung von Bildungsressourcen: Während in den Interviews mit den teilnehmenden jungen Erwachsenen der eigene Schulabschluss, vor allem aber die eigenen Arbeitserfahrungen als individuelle Ressourcen betrachtet werden, fehlen positive Bezüge in dieser Hinsicht in sämtlichen Interviews mit den pädagogischen Fachkräften vollständig. Deren Anerkennung ist indes substanziell für eine erfolgreiche Bewältigung des Schritts aus dem Übergangssystem hinaus auf den Arbeitsmarkt. Während die pädagogischen Fachkräfte ihre Klient/inn/en dementsprechend als Bildungsverlierer/innen ohne Ressourcen für ihre berufliche Integration konstruieren, schreiben sich die jungen Teilnehmer/innen sehr wohl berufliche Erfahrungen und Fähigkeiten zu, auf die im Anschluss an die berufsvorbereitende Maßnahme aufgebaut werden kann, wie das folgende Zitat zeigt: „Ich hab Praktikum gemacht im Baumarkt. Da hatte ich auch dänische Kunden und da die da nur eine Person haben, die dänisch kann wie ich, sind Leute, die dänisch sprechen, sehr gefragt.“ Etliche der Teilnehmer/innen auf deutscher Seite sind Angehörige der dänischen Minderheit, haben dänische Schulen besucht und sind zweisprachig. Ihre Sprachkenntnisse werden aber weder formal noch informell besonders anerkannt. Hier scheint ein fundamentales Wahrnehmungsdefizit vorzuliegen, das mit fehlenden Anerkennungsstrukturen für Zweisprachigkeit korrespondiert.

Bedenkt man diese Differenzen in Fremd- und Selbstbild, verwundern auch die unterschiedlichen Aufgabenzuschreibungen innerhalb der Interviews für die beteiligten Institutionen zwischen jungen Erwachsenen und pädagogischem Fachpersonal nicht mehr: Während die Teilnehmer/innen hier den Schwerpunkt in der Berufsorientierung sehen, spielt diese für ihre betreuenden Pädago-

g/inn/en eine lediglich marginale Rolle (vgl. Abb. 2). Sie setzen ihren Schwerpunkt in der sozialpädagogischen Betreuung und dementsprechend in der Unterstützung zur Problembewältigung ihrer Klient/inn/en. Der Aspekt der Berufsorientierung wird in ihren Interviews weitgehend ausgeklammert. Hieraus lassen sich zwei sehr unterschiedliche pädagogische Förderlogiken erahnen, nach denen innerhalb der Praxis gehandelt wird: Indem die Unterstützung von Berufsorientierung entweder auf sozial-emotionaler oder auf qualifikatorischer Ebene angesiedelt wird, werden so auch unterschiedliche Erwartungen an die Institutionen generiert.

Fazit

Unterschiede zeigen sich uns weniger im Vergleich der generationenspezifischen Erwerbsorientierungsmuster als vielmehr in der Perspektive auf die jungen Erwachsenen selbst. Vor allem die Selbst- und Fremdeinschätzungen gehen hier weit auseinander. Dies verdeutlichen sowohl die eher chancen- bzw. problemorientierte Perspektive auf die persönlichen Hintergründe der Teilnehmer/innen als auch die Einschätzung ihrer bildungsrelevanten Ressourcen, Arbeitserfahrungen und Schulbildung. Eine weitere Differenz zeigt sich in der Beschreibung des Verständnisses der institutionellen Aufgaben, da die ‚sozialpädagogische Betreuung‘ den Fachkräften weitaus wichtiger erscheint als den Teilnehmer/inn/en selbst. Erwerbsorientierung ist für die Fachkräfte primär durch pädagogische Interventionen erreichbar, während für die Teilnehmer/innen berufliche Qualifizierung im Vordergrund steht.

Auf den ersten Blick legt unsere Analyse keine generationalen Unterschiede in der Erwerbsorientierung nahe. Die Unterschiede zeigen sich vielmehr in den Vorstellungen, wie auf dem Weg dorthin Erwerbsorientierung selbst zu erwerben sei. Selbst diffuse Vorstellungen der jungen Teilnehmer/innen von Ausbildung und Arbeit (die im Einzelnen noch zu rekonstruieren wären) unterscheiden sich von der Konzeption eines Sorgeverhältnisses durch die Pädagog/inn/en. Unser Material weist darauf hin,

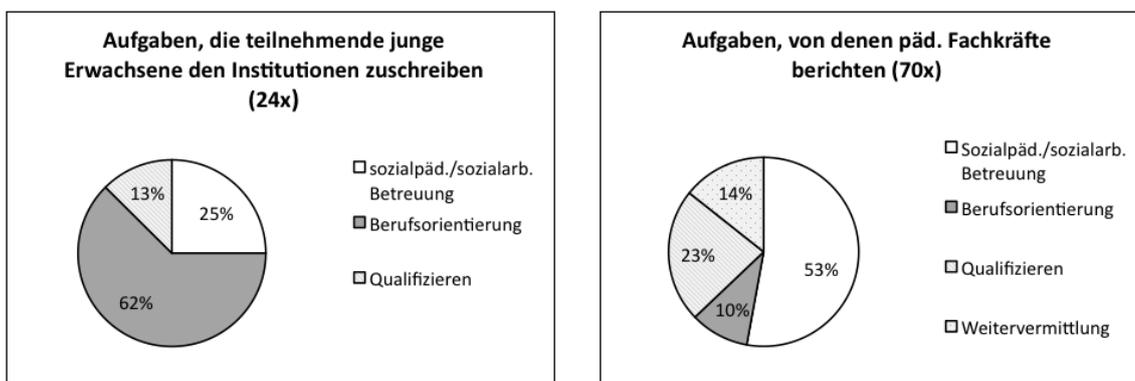


Abb. 2: Aufgaben, die teilnehmende junge Erwachsene den Institutionen zuschreiben bzw. Aufgaben, von denen pädagogische Fachkräfte berichten

JUMP ist ein deutsch-dänischer Projektverbund mit vier Bildungseinrichtungen und zwei Universitäten beiderseits der Grenze. Mit Blick auf den grenzüberschreitenden Ausbildungs- und Arbeitsmarkt soll die Wirtschaftskraft der Region nachhaltig verbessert und Schlüsselakteure verzahnt werden. Gezielt gefördert werden Mobilitätsbereitschaft und interkulturelle Kompetenzen von benachteiligten, gering qualifizierten jungen Erwachsenen sowie die Verzahnung von für sie in Frage kommenden Bildungs- und Beschäftigungsangeboten.

JUMP beinhaltet ein Bündel sozialinnovativer Aktivitäten, die auf unterschiedliche Zielebenen gerichtet sind: a) Stärkung von Kompetenzen, Mobilitätsbereitschaft und unternehmerischem Denken der Jugendlichen; b) passgenaue, bedarfsgerechte Unterstützung der Einstellungs- und Integrationsbereitschaft von Unternehmen; c) nachhaltige Sicherung und Vermittlung des spezifischen Integrationswissens der pädagogischen Fachkräfte der Projektpartner durch Studien- und Weiterbildungsmodule. Nähere Projektinformationen sind zu finden unter:

<http://www.jump-projekt.eu/cms/jump-in-short/>

dass im pädagogischen Verhältnis Erwerbsarbeit als Ziel in den Hintergrund tritt, während ein defizitorientierter Blick auf die Teilnehmer/innen dominiert, durch den Ungleichheit als Generationenverhältnis gleichzeitig hervorgebracht, unterstrichen, aufrechterhalten und legitimiert wird. Etliche Paradoxien schließen sich hier an. Die Alltagsrealitäten der jungen Erwachsenen, die institutionellen Abläufe der Produktionsschulen in Deutschland und Dänemark und die Förderrhetorik des INTERREG-Programms liegen weit auseinander. So lässt sich in einem Kontext, der so durchstrukturiert ist, dass weder für Teilnehmer/innen noch für Pädagog/inn/en viel Raum für individuelle Handlungsfreiheit bleibt, unternehmerisches Denken sicher nicht fördern. Reiselust und Neugier auf fremde Länder wird sich schwerlich dort entwickeln, wo Ausgrenzungserfahrungen überwiegen.

Wenn Erwerbsorientierung, wie anfangs beschrieben, als individuelle Disposition zur Teilhabe am Erwerbsleben gefasst werden soll, dann muss Erwerbsarbeit auch als subjektiv und biografisch bedeutsam erachtet werden. Es zeigt sich, dass die pädagogischen Generationenbeziehungen gerade in Phasen des Übergangs ein bedeutender Fak-

tor für die Herstellung einer spezifischen Beziehung zwischen Subjekt und Arbeit sind. Konfligieren aber die Vorstellungen über Zukunft sowie die Einschätzungen von Potentialen und Hintergründen zwischen den Generationen so grundlegend, wie von uns beobachtet, dann bleibt das nicht ohne Folgen für die pädagogische beziehungsweise berufsvorbereitende Praxis. Was also folgt aus unserer Forschung? – Der Vorwurf der jungen Erwachsenen an die Pädagog/inn/en im Projektkontext *„Ihr sagt uns immer, wir sollen uns wie Erwachsene verhalten, aber ihr behandelt uns wie Kinder“* ist weniger als Ausdruck eines Generationenkonflikts, sondern als ein weitergehendes Missverstehen zu interpretieren. Dieses Missverständnis konterkariert vor allem die Überzeugung der Pädagog/inn/en: *„Niemand kennt die Jugendlichen besser als wir.“* Die jeweils andere Lebenswelt wird so nur aus sehr eingeschränkter Perspektive wahrgenommen, die wiederum nur vor dem Hintergrund der je eigenen Sinnwelt verstanden wird. So gesehen sprechen die Fachkräfte und die jungen Erwachsenen von jeweils anderen Jugendlichen, weil sie dieselben Personen auf unterschiedliche Weise „kennen“.

Ein erster Schritt der Annäherung bestünde in der Anerkennung der Existenz unterschiedlicher Lebens- und Sinnwelten. Dies beinhaltet, insbesondere zu bedenken, dass der Arbeitsmarkt keineswegs für alle die gleichen Chancen bereithält.

Die Kritik junger Erwachsener an unterbezahlten Praktika und ihre Zweifel an deren Sinnhaftigkeit wären ebenso ernst zu nehmen wie deren eigene Ressourcenorientierung und gleichzeitig ein Gegenmittel gegen die Übernahme gruppenspezifischer Defizitorientierungen, bei der Arbeitsmarktrhetorik in pädagogische Verhältnisse übersetzt wird.

Ein Ansatzpunkt liegt in einer verstärkten Aufmerksamkeit für subjektive Lebenslagen, wie sie durch biografische Methoden und individualisierte Begleitung beispielsweise durch Coaching zum Ausdruck kommt. Daran wäre anzuschließen.

» Poor working families und die Reproduktion sozialer Ungleichheit

I. Bildungswettbewerb und Bildungsverlierer

Seit sich in den 1990er Jahren das Konzept des ‚aktivierenden Sozialstaats‘ durchgesetzt hat, dessen Kerngedanke darin besteht, jeden Bürger von der Kinderkrippe bis zum Rentenalter mithilfe mehr oder weniger geeigneter Maßnahmen und sanfter oder stärker ausgeübten Drucks von der Kinderkrippe bis zum Rentenalter zur zukünftigen oder aktuellen Teilhabe am Arbeitsmarkt zu ‚befähigen‘, versucht man nicht nur staatlicherseits Armut und Ungleichheit weniger durch das Instrument Einkommensumverteilung, sondern vielmehr durch das Instrument Bildung beizukommen. So bekennen sich auch die Kirchen in ihrem 2014 erschienenen Sozialwort zum aktivierenden Sozialstaat und sehen den Staat in der Pflicht, chancengerechte Bildung von Beginn an zu gewährleisten.¹ Orientiert wird sich am *meritokratischen Ideal*: Ein jeder sollte im Bildungswettbewerb die gleichen Startchancen besitzen und jene Wettbewerber, die sich durch Talent und Leistungsbereitschaft auszeichnen, sollten für ihren Erfolg mit einer privilegierten Stellung im Beruf belohnt werden und sich um Einkommensarmut keine Gedanken machen müssen. Und es stimmt ja: aus individueller Sicht ist der Erwerb von hochwertigen Bildungszertifikaten zweifellos das beste Mittel, aus prekären Verhältnissen auszubrechen und sozial aufzusteigen – oder einen zuvor bereits hohen Status abzusichern.

Weil in einem nach Leistung selektierenden Bildungssystem die Zahl hochwertiger Bildungszertifikate notwendigerweise begrenzt sein muss, gilt allerdings auch – und das ist die *Paradoxie der Verbindung von Chancengerechtigkeit mit Bildungswettbewerb*²: Es muss in diesem System auch Verlierer geben. Verlierer, die fortan mit dem Stigma leben, ihre Chance nicht wahrgenommen und ihren niedrigen sozialen Status ‚verdient‘ zu haben. Gesamtgesellschaftlich führt Chancengerechtigkeit, selbst wenn sie tatsächlich verwirklicht wäre, nicht zu Teilhabegerechtigkeit, sie bestimmt nur darüber, wer in einer marktwirtschaftlichen Gesellschaft, die fortlaufend variierend bestimmte Fähigkeiten der Arbeitskraftanbieter stärker oder schwächer honoriert, nach oben kommt oder zu den Habenichtsen gehört.

Nun soll es in diesem Beitrag nicht um eine Kritik am meritokratischen Ideal gehen, zumal es im Grunde nicht das Ideal, sondern die daran geknüpften Erwartungen sind, die nicht wirklich durchdacht zu sein scheinen. Der Forderung nach

chancengerechter Bildung selbst ist fraglos zuzustimmen. Es macht allerdings stutzig, dass das meritokratische Ideal in der Bevölkerung nicht nur breite Unterstützung genießt, sondern Umfrageergebnisse nahe-

legen, dass eine knappe Mehrheit der Bevölkerung es im Großen und Ganzen als bereits verwirklicht ansieht. 52,9 % der Deutschen sind der Meinung, dass gesellschaftliche Rangunterschiede widerspiegeln, was aus Chancen gemacht wurde.³ Und es sind keineswegs hauptsächlich sozial privilegierte Bürger, die diese Meinung vertreten. Ganz im Gegenteil, der Hypothese vertaner Chancen als Ursache gesellschaftlicher Rangunterschiede stimmen gerade jene zu, die sich auf den unteren sozialen Rängen befinden: Bei Geringqualifizierten, Armutsgefährdeten, Arbeitslosen und Angehörigen der Arbeiterschicht finden sich Zustimmungswerte von 60 % und mehr.⁴

Leider kann im deutschen Bildungssystem, wie noch zu zeigen sein wird, von Chancengleichheit nicht die Rede sein. Die Auswirkungen eines verzerrten Bildungswettbewerbs allerdings sind gravierend, denn welchen Rang jemand in diesem Wettstreit einnimmt, hat, wie Marc Szydlik aufzählt, „enormen Einfluss auf Einkommen, Beruf, Prestige, Karriere, Arbeitsplatzsicherheit, Beschäftigungsbedingungen, Übereinstimmung von Ausbildung und Arbeitsplatz, Vermögen, Rentenhöhe, Partnerwahl, Gesundheit und Lebensdauer. Bildung ist damit eine zentrale Dimension sozialer Stratifikation.“⁵

II. Bildungserträge und Arbeitsmarktbedingungen

Einer Problematisierung erheblicher Unterschiede in den Bildungserträgen wird häufig mit dem Argument begegnet, dass ‚sich Leistung lohnen müsse‘. Dieses Argument übersieht, dass es nicht nur individuelle Leistungen, sondern auch die Bedingungen am Arbeitsmarkt sind, die über Bildungserträge bestimmen. Zumindest drei Entwicklungen sollten auch jene nachdenklich stimmen, die das Leistungsprinzip besonders betonen.

Zum einen ist empirisch hervorragend abgesichert, dass sich in beinahe allen Industriestaaten



Dr. Andreas Mayert

Referent für Wirtschafts- und Sozialpolitik am Sozialwissenschaftlichen Institut der EKD

Andreas.mayert@si-ekd.de

¹ Vgl. Evangelische Kirche in Deutschland/ Deutsche Bischofskonferenz (Hrsg.) (2014): Gemeinsame Verantwortung für eine gerechte Gesellschaft, Gemeinsame Texte 22, Hannover/Bonn, S. 42f.

² So bereits vor drei Jahrzehnten Heid, H. (1988): Zur Paradoxie der bildungspolitischen Forderung nach Chancengleichheit. In: Zeitschrift für Pädagogik, 38. Jg., S. 1–17.

³ Biewen, M./Hilmert, S. (2015): Aktuelle Entwicklungen der sozialen Mobilität und der Dynamik von Armutsrisiken in Deutschland, Follow Up-Studie zur Armuts- und Reichtumsberichterstattung, Institut für Angewandte Wirtschaftsforschung (IAW), S. 216.

⁴ S. o. A., S. 217.

⁵ Szydlik, M. (2007): Familie und Sozialstruktur. In: Ecarius, J. (Hrsg.): Handbuch Familie. Wiesbaden, S. 83.

⁶ Vgl. OECD (2017): How technology and globalisation are transforming the labour market. In: OECD (Hrsg.): OECD Employment Outlook 2017, Chapter 3, S. 81–124.

⁷ Bosch, G./Kalina, T. (2017): Wachsende Ungleichheit in der Prosperität – Einkommensentwicklung 1984 bis 2015 in Deutschland, IAQ-Forschungsbericht 03/2017, Universität Duisburg-Essen.

⁸ Bundesregierung (Hrsg.) (2017): Lebenslagen in Deutschland – Der Fünfte Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung. Berlin, S. 61.

⁹ Vgl. z.B. Rohrbach-Schmidt, D./Tiemann, M. (2011): Mismatching and job tasks in Germany – rising over-qualification through polarization? In: Empirical research in vocational education and training, Nr. 3-2011, S. 39–53.

¹⁰ Brenke, K. (2012): Geringe Stundenlöhne, lange Arbeitszeiten. In: DIW-Wochenbericht 21/2012, S. 5.

¹¹ Vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2016): Bildung in Deutschland 2016. Bielefeld, S. 305.

¹² Damit sollen allerdings nicht nur jene Familien gemeint sein, deren äquivalenzzwichtiges Haushaltseinkommen unter die Armutsrisikoschwelle von 60 % des Medianeinkommens fällt, sondern auch Familien, die es knapp über diese Grenze schaffen und in Gefahr sind, in Armut abzurutschen. Wir betrachten also auch Familien, die mehr als 60 %, aber höchstens 70 % des mittleren äquivalenzzwichtigten Haushaltseinkommens erwirtschaften.

¹³ Vgl. Eurostat: At-risk-of-poverty rate by poverty threshold and work intensity of the household, laufende Statistiken. http://ec.europa.eu/eurostat/web/products-datasets/-/ilc_li06

¹⁴ Vgl. z.B. Solga, H. (2008): Wie das deutsche Schulsystem Bildungsungleichheiten

im Zuge von Automatisierung, Digitalisierung und Globalisierung die Arbeitsmärkte polarisieren.⁶ Das heißt, die Zahl der Beschäftigten wächst nur noch in jenen Jobs, die eine hohe oder geringe Qualifikation erfordern und entsprechend entlohnt werden, während sie für viele Jobs mit mittleren Einkommen und mittlerer Qualifikationsanforderung – z.B. im Verwaltungs-, Versicherungs- und Finanzdienstleistungsbereich – sinkt. In Deutschland hat sich der Anteil der Arbeitnehmer mit einer Entlohnung von maximal 80 % des mittleren Bruttostundenlohns von 1995 bis 2015 von 28 % auf 33 % erhöht, bei den Beschäftigten mit Bruttostundenlöhnen oberhalb 120 % des Medians ließ sich ein Anteilszuwachs von 31,5 auf 36,4 % beobachten. Der Anteil von Beschäftigten der mittleren Lohngruppen sank hingegen von 40,5 auf 30,5 %.⁷ Die oft vorgebrachte Schuldzuweisung an von Veränderungsprozessen negativ betroffene Arbeitnehmer, sie hätten im Bildungswettbewerb nicht genug geleistet, dürfte gegenüber (Nicht-)Beschäftigten mit mittlerer Qualifikation weit schwerer anzubringen sein als gegenüber Geringqualifizierten.

Die zweite Entwicklung besteht darin, dass die Realeinkommen von 1995 bis 2015 nur noch für Angehörige der oberen 40 % der Einkommensverteilung zugenommen haben, während sie in der Einkommensmitte stagnierten und für Angehörige der unteren 40 % deutlich gesunken sind.⁸ Die Bildungsexpansion der letzten Jahrzehnte hat zwar dazu geführt, dass die nun häufiger nachgefragten und besser bezahlten Jobs im oberen Einkommenssegment mit qualifiziertem Personal besetzt werden können. Sie hat aber nicht verhindert, dass es auf der anderen Seite auch mehr ‚lausige‘ und schlecht bezahlte Jobs gibt, die nun aber – und das ist die dritte Entwicklung – von formal besser ausgebildeten Arbeitnehmern besetzt werden.⁹

Unter den Beschäftigten im Niedriglohnsektor, der in Deutschland mittlerweile 22,6 % der Erwerbstätigen aufnimmt, finden sich beispielsweise zwar mit 48 % sehr häufig Arbeitnehmer ohne Berufsausbildung – aber mit 47 % ein fast gleich großer Anteil von Beschäftigten mit abgeschlossener Berufsausbildung. Unter den Vollzeitbeschäftigten im Niedriglohnsektor bilden beruflich qualifizierte Arbeitnehmer mit 60 % sogar die weit überwiegende Mehrheit.¹⁰ Für die absoluten Bildungsverlierer – diejenigen ohne Berufsabschluss – bleiben in Folge dieser Entwicklungen immer weniger Beschäftigungsmöglichkeiten übrig. Grund dafür ist aber nicht, dass die lausigen Jobs weniger geworden sind, vielmehr werden Geringqualifizierte von besser Qualifizierten aus ihnen verdrängt.

Die Bedeutung eines hohen Bildungsabschlusses zur Realisierung von Lebenschancen hat also in den letzten beiden Jahrzehnten deutlich zugenommen. Für diejenigen, die sich heute ausbildungsbedingt im unteren Einkommenssegment wiederfinden, sind die Chancen eines sozialen Aufstiegs

durch berufliche Weiterbildung zwar vorhanden, aber dieses Instrument wird von jenen, die Weiterbildung am meisten benötigen, am seltensten genutzt – oder kann nur selten genutzt werden.¹¹ Lässt sich in dieser Misere wenigstens darauf setzen, dass ihre Nachkommen Chancen auf einen sozialen Aufstieg bekommen werden? Klären wir, bevor wir diese Frage näher erörtern, welche Personen wir hier in den Blick nehmen.

III. Befunde zu Poor Working Families

Fragen wir nach den Bildungschancen der Nachkommen von Personen mit geringem sozialem Status, so geht es uns insbesondere um Familien mit geringen finanziellen Mitteln trotz Erwerbstätigkeit, Familien, für die sich die Bezeichnung „working poor“ durchgesetzt hat.¹² Wie viele sind das? Nach Angaben von Eurostat lag in Deutschland 2015 der Anteil (tatsächlich oder beinahe) einkommensarmer Haushalte mit abhängigen Kindern unter den Haushalten mit „sehr hoher Arbeitsintensität“ – das heißt alle vorhandenen Elternteile arbeiten Vollzeit oder vollzeitnah – bei 9 %. Unter Haushalten mit lediglich „hoher Arbeitsintensität“, was einer Aufteilung Vollzeit/Teilzeit der Ehepartner entspricht, liegt ihr Anteil bei 14,4 %.¹³ Familien mit diesen beiden Erwerbseinteilungen sind für die folgende Diskussion deshalb von besonderem Interesse, weil die Eltern aus familien- und bildungspolitischer Sicht im Grunde mustergültig handeln: Sie sind bereit zur aktiven gesellschaftlichen Teilhabe und sie können ihre hohe Erwerbsintensität nur aufrecht erhalten, wenn sie ihren Kindern – freiwillig oder gezwungenermaßen – eine Beteiligung an jenen Bildungsinstitutionen (Kitas, Kindergärten, Ganztagschulen) ermöglichen, die heute häufig für besonders wirksam gehalten werden, gleiche Bildungschancen zu ermöglichen. Wie sieht die Wirklichkeit aus?

Es ist allgemein bekannt, dass es gleiche Bildungschancen von Beginn an nicht geben kann, wenn sich die familiären Bildungsumwelten, in die Kinder hineingeboren werden, stark unterscheiden. Nicht nur die unterschiedlich vorhandenen finanziellen Mittel, sondern auch der Bildungshintergrund der Eltern und nicht zuletzt das soziale Umfeld prägen Kinder in ihren Entwicklungsmöglichkeiten.¹⁴ Weil diese ‚primären Herkunftseffekte‘ existieren, sind kompensatorische Effekte des formalen Bildungssystems so wichtig. Das formale Bildungssystem sollte nicht nur so ausgestaltet sein, die anfängliche Chancenungleichheit nicht weiter zu verstärken, im Idealfall sollte es sie so weit wie möglich ausgleichen. Es ist ein grundsätzlich richtiger Gedanke, diese Ausgleichsfunktion so früh wie möglich im System der institutionellen Bildung zu verankern. Der forcierte Ausbau von Kindertagesstätten und Kindergärten ist daher im Prinzip ein gutes Instrument, die Bildungschancen von Kindern anzugleichen.



Will man, dass Kindertagesstätten und Kindergärten tatsächlich formale Bildungsorte mit Kompensationsfunktion werden, muss man für zwei Dinge sorgen:

Erstens sollte die Inanspruchnahme unabhängig vom familiären Hintergrund sein. Das ist aber vor allem bei den Kindertagesstätten nicht der Fall. Zwischen 2012 und 2015 hat die Beteiligungsquote von Kindern, deren Eltern höchstens einen Hauptschulabschluss besitzen, von 19 % auf 16 % abgenommen, während die Beteiligungsquoten bei Eltern mit mittlerem Bildungsabschluss von 23 auf 27 % und bei Eltern mit akademischen Abschluss von 31 auf 38 % gestiegen sind. Die Gründe für diese Differenzen, die nicht nur in der unterschiedlichen Erwerbsbeteiligung der Eltern, sondern auch in der für einkommensarme Familien deutlich höheren relativen Kostenbelastung der Betreuungsangebote¹⁵ und der geringeren Kompatibilität prekärer Beschäftigung mit den Betreuungszeiten liegen, sind für sich allein interessant, brisant ist aber in unserem Zusammenhang vor allem, dass bereits die unterschiedlichen Beteiligungsquoten die Ungleichheit von Bildungschancen erhöhen, statt sie zu senken.

Wofür man zweitens sorgen müsste, ist, dass sich die Betreuungs- und Bildungsqualität in Kitas und Kindergärten nicht deutlich unterscheidet. Leider ist auch dies nicht der Fall. Die Qualität des Bildungsangebots der Kindertagesstätten unterscheidet sich zum Beispiel danach, welche soziale Zusammensetzung in den Kitas vorzufinden ist und hier gibt es erhebliche Unterschiede. Kinder aus

ökonomisch benachteiligten Haushalten finden sich wohnlagenbedingt zumeist in Kitas wieder, die von Kindern mit ähnlichem sozialem Hintergrund besucht werden, während Kinder aus sozial privilegierten Haushalten häufiger jene Kitas in Anspruch nehmen, die nicht nur hochwertigere Bildungsinhalte vermitteln, sondern deren sozioökonomische Komposition auch ein anderes Bildungsumfeld garantiert.

Was zu gleicheren Bildungschancen führen könnte, hat im tatsächlichen Bildungsgeschehen die gegenteilige Auswirkung: Kinder von Eltern mit hohem sozialem Status profitieren vom Ausbau der Kindertagesstätten und Kindergärten, während Kinder mit geringerem Sozialstatus entweder überhaupt nicht an den erweiterten Bildungsangeboten teilnehmen können oder dies in einer sozialen Zusammensetzung tun, die einer Angleichung der Bildungschancen eher im Weg steht.¹⁶

Die nächste Bildungsstation – die Grundschulen – sind theoretisch noch weit besser geeignet, primäre Herkunftseffekte auszugleichen. Schließlich sorgt die allgemeine Schulpflicht dafür, dass nun tatsächlich fast alle Kinder am Bildungsangebot teilnehmen. Zudem findet hier formal noch keine Selektion nach sozialer Herkunft oder Leistungsstand statt – mit der signifikanten Ausnahme, dass Kinder mit Beeinträchtigungen bereits hier und immer noch viel zu häufig an Förderschulen verwiesen werden, aber das ist ein anderes Thema. Im Grundschulbereich zeigen sich jedoch in der Praxis ebenso starke soziale Segregationsprozesse wie im vorschulischen Bereich und mittlerweile existie-

verursacht, WZBrief Bildung, 01/Oktober 2008, Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung.

¹⁵ Vgl. Schröder, C./Spieß, C. K./Storck, J. (2015): Private Bildungsausgaben für Kinder: Einkommensschwache Familien sind relativ stärker belastet. In: DIW-Wochenbericht, Nr.8/2015, S. 158–168.

¹⁶ So „(...) gibt es ethnische und soziale Segregationstendenzen bei außerhäuslicher Kinderbetreuung, welche die erhoffte ungleichheitsreduzierende Wirkung vorschulischer Institutionen fraglich werden lassen. (...) Alle genannten Befunde stehen den gegenwärtigen Möglichkeiten der Kindertageseinrichtungen entgegen, durch qualitativ hochwertige Bildung, Betreuung und Erziehung gleiche Startchancen für Kinder zu schaffen.“ (Betz, T./Bischoff, S./Eunicke, N./Kayser, L./Zink, K. (2017): Partner auf Augenhöhe? – Forschungsbefunde zur Zusammenarbeit von Familien, Kitas und Schulen mit Blick auf Bildungschancen. Gütersloh, S. 29)

¹⁷ Vgl. Goos, T. (2015): Gleich und gleich gesellt sich gern – Zu den sozialen Folgen freier Grundschulwahl, Schriftenreihe Arbeitspapiere wissenschaftliche Begleitforschung „Kein Kind zurücklassen!“, Gütersloh sowie Goos, T. (2016): Schulsegrega-

tion messen – Sozialindex für Grundschulen, Schriftenreihe Arbeitspapiere wissenschaftliche Begleitforschung „Kein Kind zurücklassen!“, Gütersloh.

¹⁸ Vgl. Goos, T. (2016), a.a.O., S. 22–23.

¹⁹ Goebel, J./Hoppe, L. (2016): Ausmaß und Trends sozialräumlicher Segregation in Deutschland, Bundesministerium für Arbeit und Soziales, Berlin.

²⁰ Vgl. Goos (2015), a.a.O., S. 6 ff.

²¹ S. o. A.

²² Stubbe, T./Bos, W./Euen, B. (2012): Der Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe. In: Bos, W./Tarelli, I./Bremerich-Vos, A./Schwippert, K. (Hrsg.): Lesekompetenzen von Grundschulern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster, S. 219.

²³ S. o. A., S. 220. Wie viel mehr Kinder aus einem Elternhaus mit niedrigem sozialem Status gegenüber Kindern von Eltern der oberen Dienstklasse leisten müssen, wird am Beispiel der Lesekompetenzen deutlich: „Während Kinder aus der oberen Dienstklasse bereits mit einer Lesekompetenz, die 11 Punkte unterhalb des deutschen Mittelwerts von 541 liegt, gute Chancen auf eine Gymnasialpräferenz ihrer Lehrkräfte haben, benötigen Kinder von un- und angelernten Arbeitern 609 Punkte.“ (ebd.)

²⁴ S. o. A., S. 221.

²⁵ Vgl. Biewen, M./Hilmer, S. (2015), a.a.O., S. 36.

²⁶ Vgl. Bundesregierung (Hrsg.) (2017), a.a.O., S. 233.

²⁷ Vgl. Biewen, M./Hilmer, S. (2015), a.a.O., S. 50.

²⁸ Züchner, I./Fischer, N. (2014): Kompensatorische Wirkungen von Ganztagschulen – Ist die Ganztagschule ein Instrument zur Entkopplung des Zusammenhangs von sozialer Herkunft und Bildungserfolg? In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 17, 349–367.

ren Studien, die das Ausmaß der Segregation erkennen lassen. Eine in Nordrhein-Westfalen durchgeführte Pilotstudie zeigt die gewaltigen Unterschiede in der sozialen Komposition der Schüler am Beispiel der Stadt Mülheim an der Ruhr.¹⁷ Der Anteil von Schülern an Mülheimer Grundschulen, deren Eltern einen niedrigen Bildungsstatus aufweisen, variiert beispielsweise je nach Schule zwischen 1,8 und 50,6 %.¹⁸ Eine Ursache für diesen Unterschied ist naheliegenderweise die sozialräumliche Segregation, die in den deutschen Großstädten seit langem hoch ist und weiter zunimmt.¹⁹ Die zweite Ursache lässt sich in Nordrhein-Westfalen besonders gut beobachten, weil hier zum Schuljahr 2008/2009 verbindliche Grundschulbezirke aufgelöst wurden beziehungsweise die freie Schulwahl im Grundschulbereich eingeführt wurde. Ziel dieser Maßnahme war eigentlich, die Effekte der sozialräumlichen Segregation abzumildern, doch erreicht hat man das Gegenteil: Zwar nahm der Anteil an Schülern zu, der eine Schule außerhalb des zuvor zuständigen Grundschulbezirks in Anspruch nimmt – von 10 auf 25 %, doch von der Wahlmöglichkeit machten überwiegend Eltern mit einem mittleren sozialen Status Gebrauch, die ihre Kinder auf Schulen mit einem geringen Anteil an Schülern aus Problemlagen schickten, während sozial privilegierte Eltern aufgrund ihres Wohnortvorteils ohnehin keinen Grund für die Wahl einer anderen Schule hatten. Eltern mit einem niedrigen sozialen Status meldeten ihre Kinder hingegen zumeist auf der wohnortnächsten Schule an – zum Teil, weil sie von der Option der Schulwahl nichts wussten, zum Teil, weil sie ihre Kinder keinem Wettbewerb mit sozial privilegierten Schülern aussetzen wollten und zum Teil ganz einfach deshalb, weil der Besuch der nächstgelegenen Schule kostengünstiger ist.²¹ Im Ergebnis hat hier die freie Schulwahl die soziale Segregation noch deutlich verschärft. In anderen Bundesländern sind die Möglichkeiten der Schulwahl begrenzter, verschiedene Ausnahmeregelungen führen aber zu gleichen Effekten.

Kinder von Eltern mit geringem sozialem Status unterliegen noch einer weiteren Benachteiligung, verursacht – neben den Eltern – auch durch die Lehrerschaft, insbesondere durch deren Schullaufbahneempfehlungen. Studien, die im Rahmen der internationalen Grundschul-Leseuntersuchung IGLU 2011 durchgeführt wurden, zeigen, dass Schullaufbahneempfehlungen stark von leistungsfremden Komponenten geprägt sind und die soziale Herkunft eines Kindes dabei eine hervorgehobene Rolle spielt. So besitzen, bei gleichen kognitiven Fähigkeiten, Kinder von Eltern der „obersten Dienstklasse“ eine 3,41-fach höhere Chance auf eine Gymnasialempfehlung wie Kinder von (Fach-)Arbeitern.²² Diese leistungsfremde Diskriminierung der Lehrer/innen hat seit der ersten IGLU-Untersuchung (2001) deutlich zugenommen.²³ Hinzu kommt, dass

Eltern mit niedrigem sozialem Status Schullaufbahneempfehlungen zumeist hinnehmen oder sich sogar – oft aus Kostengründen – gegen eine Gymnasialempfehlung entscheiden, während für Kinder aus privilegierten Elternhäusern das Gegenteil gilt: Hier wird häufig auch bei fehlender Empfehlung das Gymnasium gewählt.²⁴ Ergebnis dieser Selektionsprozesse ist, dass Kinder von Eltern mit dem Schulabschluss Abitur zu 83,9 % nach der Grundschule auf das Gymnasien wechseln und Übertritte dieser Kinder in die Hauptschule im Grunde nicht vorkommen, während nur 30,6 % der Kinder von Eltern ohne Abitur auf dem Gymnasien landen – aber 23,7 % auf Hauptschulen.²⁵

Festhalten lässt sich somit, dass auch im Grundschulbereich die von Beginn an bestehenden ungleichen Bildungschancen weiter verstärkt werden. Die besondere Tragik dieses Versagens der Grundschulen liegt darin, dass mit Beginn der Sekundarstufe der Bildungsweg für viele Schüler bereits vorgezeichnet ist. Denn bislang sind insbesondere Aufstiege von der Realschule ins Gymnasium eine Seltenheit (2 % der Schüler), während Abstiege deutlich dominieren (11 % der Schüler).²⁶ Die seltenen Aufstiege gelingen zudem einmal mehr vor allem Kindern aus privilegierten Elternhäusern: Kinder von Eltern mit Hochschulreife steigen dreimal häufiger auf als ab, während Kinder von Eltern ohne Hochschulreife achtmal häufiger ab- als aufsteigen.²⁷ Von sozialen Kompensationseffekten ist auch in der Sekundarstufe nichts erkennbar. Daran hat die zunehmende, wenn auch erneut sozial selektive, Inanspruchnahme von Ganztagschulen nichts geändert.²⁸

Der in verschiedenen Bildungsstationen vielfach verzerrte Bildungswettbewerb führt schließlich zu Endergebnissen, die wenig überraschend ausfallen. Nur zwei Statistiken sollen hier genannt werden: 45 % der Studienanfänger stammen aus Akademikerhaushalten, bei weiteren 16 % haben die Eltern Abitur. Lediglich 11 % der neuen Studierenden sind Kinder von Eltern mit Hauptschulabschluss.²⁹ Bei den Zugängen zur beruflichen Ausbildung im untersten Segment der Berufe dominieren mit 60,2 % Schulabsolvent/inn/en, die höchstens einen Hauptschulabschluss erworben haben. Die darüber liegenden vier Berufssegmente, in denen sich viele klassische handwerkliche Berufe finden und die in früheren Jahren viele Hauptschüler/innen aufgenommen haben, werden mittlerweile hauptsächlich von Schulabsolvent/inn/en mit mittleren Abschlüssen oder Abitur belegt.³⁰

Spätere berufliche Aufstiege durch Nutzung des Weiterbildungssystems sind, wie oben bereits erwähnt, nur begrenzt möglich. So zeigt die oft als „Erwachsenen-PISA“ bezeichnete OECD-Studie PIAAC³¹, dass sich früh erworbene Rückstände in lese- und alltagsmathematischen Kompetenzen im Erwachsenenalter kaum aufholen lassen. Unter-



schiedliche Kompetenzen gehen mit einer deutlichen Diskrepanz in der Inanspruchnahme von Weiterbildungsangeboten einher. Beispielsweise nutzen 57 % der Personen mit hoher, aber nur 19 % der Personen mit geringer Lesekompetenz Angebote der beruflichen Weiterbildung.³² Die Autoren des deutschen PIAAC-Ergebnisberichts kommen vor diesem Hintergrund zu der Einschätzung, dass in Deutschland zwar „besonders Personen mit geringer grundlegender Kompetenz Bedarf an Weiterbildungen haben“, diese Personen aber „aufgrund ihrer niedrigen Kompetenzen nicht in der Lage sind, an Weiterbildung teilzunehmen“.³³ Sie fordern daher – quasi als letzten Versuch, ungleiche Bildungschancen ein kleines Stück weit zu kompensieren – die Entwicklung von Weiterbildungsangeboten, die auf den Bedarf von Personen mit geringen Kompetenzen zugeschnitten sind.

Auch die vierte Säule des deutschen Bildungssystems sollte sich vermehrt der Aufgabe stellen, ihren Teil zur Herstellung von Chancengerechtigkeit im Bildungswettbewerb beizutragen. Das gilt, ausgehend von einem ganzheitlichen Bildungsbegriff, nicht nur für die berufliche Bildung.

So nehmen 16 % der Personen mit einem Fachhochschul- oder Hochschulabschluss, aber nur 8 % der Absolventen einer Lehre oder einer Berufsfachschule, an Angeboten der nicht berufsbezogenen Weiterbildung teil.

IV. Keine Wende in Sicht

Wir haben unsere Überlegungen mit einer Diskussion des meritokratischen Ideals begonnen. Offensichtlich ist es in Deutschland nicht in Ansätzen verwirklicht und in Abwesenheit grundlegender Bildungsreformen wird sich daran auch wenig ändern. Die Chancen für eine baldige Reform sind gering, wie Falk Scheidig und Tetyana Kloubert in ihrer Analyse bildungspolitischer Inhalte der Wahlprogramme deutscher Parteien zur kommenden Bundestagswahl zeigen.³⁴

In seiner derzeitigen Ausgestaltung wird das deutsche Bildungssystem somit auch weiterhin hauptsächlich dem familiären Stuserhalt dienen.

Für die poor working families sind die Folgen ungleicher Bildungschancen alles andere als erfreulich. Sie sind selbst Produkte eines unfairen Bildungssystems und werden auch bei hoher Erwerbsintensität ihrer sozialen Lage kaum entkommen können. Ihren Kindern, die durch das gleiche sozial selektierende Bildungssystem geschickt werden, wird ein sozialer Aufstieg nur dann gelingen, wenn sie weit mehr leisten als Kinder aus privilegierteren Elternhäusern. Das aber wird – oder besser: kann – auch in Zukunft nur Wenigen gelingen.

²⁹ Vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2016), a.a.O., S. 295.

³⁰ S. o. A., S. 111.

³¹ Das Kürzel steht für 'Programme for the International Assessment of Adult Competencies'.

³² Maehler, D./Massing, N./Helmschrott, S./Rammstedt, B./Staudinger, U./Wolf, C. (2013): Grundlegende Kompetenzen in verschiedenen Bevölkerungsgruppen. In: Rammstedt, B. (Hrsg.): Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich – Ergebnisse von PIAAC 2012. Münster, S. 115.

³³ S. o. A.

³⁴ Scheidig, F./Kloubert, T. (2017): Positionen und Perspektiven zu Erwachsenenbildung und lebenslangem Lernen in den Programmen der Parteien zur Bundestagswahl 2017, in dieser Ausgabe.

» Weiterbildung – wo viel Licht, ist auch viel Schatten



Prof. Dr.
Rolf Dobischat

Universität Duisburg-Essen
Fakultät für Bildungswissenschaften
Fachgebiet: Wirtschaftspädagogik
dobischat@uni-due.de

Unsere Gesellschaft befindet sich in einem dynamischen Wandel, der u. a. mit den Stichworten wie Digitalisierung (Industrie 4.0), Automatisierung, Flexibilisierung und Individualisierung charakterisiert

wird und nach einschlägigen Prognosen mit erheblichen Konsequenzen für das Erwerbssystem und die darin Beschäftigten verknüpft ist. Infolge weitgreifender technisch-organisatorischer Innovationen werden für die Zukunft erheblich negative Beschäftigungseffekte für bestimmte Erwerbsgruppen (einfache Tätigkeitsbereiche; Geringqualifizierte) diagnostiziert, aber es werden auch durchaus positive Beschäftigungschancen, vor allem im Bereich komplexer Tätigkeiten, identifiziert, wenngleich das Verhältnis von Risiken zu Chancen gegenwärtig nur in ersten Trendkonturen erkennbar ist. Bereits in der Vergangenheit hat sich die Arbeitswelt wie auch das Erwerbssystem deutlich verändert. Mit dem beschleunigten Voranschreiten der Globalisierung in den 1980er Jahren und dem breiten Einsatz mikroelektronischer Innovationen geriet die Erwerbsarbeit seinerzeit schon erheblich unter Druck, sodass in der Folge verbindliche Standards in der Arbeitswelt und in den individuellen Bildungs- und Erwerbsbiografien mehr und mehr abgesenkt wurden. Eine diesbezügliche Konsequenz ist am Arbeitsmarkt zu beobachten. So ist gegenwärtig mindestens ein Fünftel der Beschäftigten in atypischen und zum Teil prekären Arbeitsverhältnissen tätig. Andererseits ist festzustellen, dass das Gesamtbeschäftigungsniveau deutlich gestiegen ist und die registrierte Arbeitslosigkeit sich in den letzten Jahren auf einem vergleichsweise niedrigen Stand eingependelt hat. Dennoch hat sich das Problem wachsender und sich permanent reproduzierender sozialer Ungleichheit verstärkt und die Kluft zwischen Arm und Reich vergrößert. Bilanziert man die aktuellen gesellschaftlichen Problemlagen, so bleibt festzustellen, dass das, was einmal das soziale Korsett der Marktwirtschaft war, nämlich Ungleichheit bei den Chancen, der Bildung, den Einkommen und Vermögen, der sozialen Sicherheit, Gesundheit und Altersvorsorge durch wohlfahrtsstaatliche Umverteilung zu begrenzen, weitgehend erodiert.

Folgt man den Ergebnissen und Handlungsempfehlungen aus vielen Forschungsstudien, so wird der Weiterbildung bei der Anpassung der Beschäftigten an den strukturellen, technologischen und beruflich-qualifikatorischen Wandel eine hohe Bedeutung zugemessen. Dies wirft die Frage auf, ob die bestehenden Systemstrukturen in der Weiterbildung geeignet sind, die an sie herangetragenen Ansprüche bei der Bewältigung des digitalen Wandels zu erfüllen.

I. Weiterbildung – eine Bilanz (unerfüllter Hoffnungen)?

Lässt man die Entwicklung in der Weiterbildung für die letzten 40 Jahre Revue passieren, so kann man über den Zeithorizont vielfältige Kontinuitäts-, aber auch Diskontinuitätslinien, Erfolge und Misserfolge bilanzieren. Dazu im Einzelnen:

- Das Postulat wie auch die Realisierung der Bildungsexpansion sowie die programmatische Anforderung zum lebenslangen Lernen hat auf das Teilsystem der Weiterbildung merklich durchgeschlagen. Mit einer Teilnahmequote von mittlerweile 50 % der Erwerbstätigen konnte die Weiterbildung zwar eine deutliche Erfolgsstory im Bildungssystem hinlegen, doch die Freude darüber muss getrübt bleiben, denn jeder Zweite nimmt an Weiterbildung nicht teil und es gibt erhebliche regionale Gefälle und Disparitäten bei den Teilnahmequoten, wie jüngst die Bertelsmann Stiftung in einer Studie mit dem Titel „Weiterbildungsatlas“ feststellen musste.
- Die bildungspolitische Vision des vergangenen Jahrhunderts, nämlich die Etablierung eines quartären Bereichs Weiterbildung im Bildungssystem in öffentlicher Verantwortung und Regulierung, konnte nicht realisiert werden. Nach wie vor befinden wir uns in einer rechtlichen, organisatorischen, institutionellen, finanziellen und curricularen Zerklüftung, die charakteristisch für den Weiterbildungssektor ist. Große Teile funktionieren nach Marktmechanismen unter den Prinzipien von institutioneller Pluralität und staatlicher Subsidiarität. Wir befinden uns nach wie vor in einem Prozess der „mittleren Systematisierung“ (Peter Faulstich), also in einem schwierigen Spannungsfeld von marktmäßig regulierter Ökonomie einerseits und dem Anspruch an Sozialstaatlichkeit andererseits. Die jeweils verfolgte Richtung in diesem Spannungsfeld ist Gradmesser für die Dominanz spezifischer Interessen- und Machtkonstellationen. Die Hoffnung, das Spannungsfeld in

Richtung mehr öffentlicher Verantwortung und Sozialstaatlichkeit zu verschieben, ist gegenwärtig nicht gegeben. Exemplarisch hierfür sind die Initiativen wie z. B. die Schaffung eines Erwachsenenbildungsgesetzes oder eines Bundesrahmengesetzes für die Weiterbildung, die leider in die Peripherie des bildungspolitischen Diskurses abgedrängt wurden.

- Beispiel hierfür ist auch das gesellschaftliche Projekt, durch die Schaffung einer Architektur des Lebenslangen Lernens mit entsprechenden institutionell-organisatorischen, finanziellen, rechtlichen und curricularen Strukturen und Bedingungen das Ziel, mehr Durchlässigkeit, Gleichwertigkeit und Partizipation im Bildungssystem zu ermöglichen, zu erreichen. Die Umsetzung dieser Ansprüche liefert bei genauer Betrachtung eher ernüchternde Ergebnisse. Von spürbarer Durchlässigkeit zwischen und der Gleichwertigkeit von Bildungsgängen wie auch der Partizipation an ihnen sind wir noch ziemlich weit entfernt. Trotz der markanten Ausdifferenzierung der Bildungsgänge im Bildungssystem und trotz vieler Programme und Projekte mit durchaus überzeugenden Handlungsvorschlägen sind die Übergangsbarrieren wie auch die Sortier- und Selektionsspiralen bei den Bildungs- und Lernzugängen weiterhin wirksam.
- Mit der Durchsetzung ökonomischer Leitbilder hat sich der Fokus der Weiterbildung auf die berufliche Verwertbarkeit und die Verbetrieblung des Weiterbildungslernens gerichtet. Andere Weiterbildungsbereiche wie z. B. die politische und die soziokulturelle Weiterbildung sind an den Rand gedrängt, sodass womöglich auf Dauer gesehen ihr Status als relevante Weiterbildungssäule gefährdet ist. Der eingeschlagene und empirisch beobachtbare Entwicklungspfad der Privatisierung, Kommerzialisierung und Internationalisierung von Bildung hat zudem das Verhältnis von privaten zu öffentlichen Bildungsträgern deutlich zu Gunsten der Privaten verschoben und es ist mit einer weiteren Ausdehnung, verbunden mit mehr Konkurrenzdruck bzw. Verdrängungswettbewerb, zu rechnen.
- Selbstorganisation und Employability sind zu Schlüsselbegriffen im Vollzug des Lebenslangen Lernens avanciert. Beide Begriffe suggerieren eine höhere individuelle Selbstverantwortung für das Weiterbilden und das Lernen als Voraussetzung für die Herstellung von Beschäftigungsfähigkeit. Eingefordert werden damit zwangsläufig mehr Zeit- und Finanzressourcen als Investition in das eigene Humankapital als eine Voraussetzung für berufliches Weiterkommen. Risikobehaftet bleibt dabei jedoch, ob die erwartete Beschäftigungsfähigkeit bzw. die Aufstiegsambitionen eingelöst werden, sich die Investitionen also überhaupt amortisieren (auf diese Problematik hatte bereits der Arbeitsmarktforscher Dieter Mertens, der

„Nestor der Schlüsselqualifikationsdebatte“, mit dem Begriff des „Qualifikationsparadoxon“ hingewiesen, indem er feststellte, dass eine Investition in Qualifizierung durchaus nicht den erwarteten Erfolg bringen muss, eine Verweigerung aber hohe Risiken trägt).

- Trotz der quantitativen Expansion belegen die einschlägigen empirischen Studien immer wieder, dass die Partizipation an der Weiterbildung durch eine Vielzahl von objektiven und subjektiven Faktoren beeinflusst und gesteuert wird. Begriffe aus der frühen Teilnehmerforschung in der Weiterbildung wie der der „doppelten Selektivität“ oder der der „Polarisierung der Weiterbildungschancen“ markieren mit kontinuierlicher empirischer Evidenz bis heute ungleiche Teilhabemuster an Lernprozessen in der Weiterbildung. Wenngleich in der Vergangenheit durch viele Finanzmittel aus bildungspolitischen Programmen und Modellversuchen zur Reduzierung ungleicher Partizipationsquoten Erfolge erzielt wurden und z. B. die Gewerkschaften unermüdlich das Problem markieren und politische Initiativen ergreifen, sind die empirischen Befunde der disparaten Partizipationsmuster über einen langen Zeitraum relativ stabil und konstant geblieben, auch wenn sich diese auf einem höheren quantitativen Niveau infolge gestiegener Partizipationsquoten bewegen. Ein besonderes Nadelöhr stellt die betriebliche Weiterbildung dar, die die Hälfte aller Weiterbildungsfälle repräsentiert. In diesem Segment sind die weiterbildungsbezogenen Spaltungslinien zwischen privilegierten Kern- und nicht privilegierten Randbelegschaften besonders ausgeprägt. Die Disparitäten in den Teilnahmequoten schlagen sich bekanntlich überproportional zu Ungunsten der Geringqualifizierten nieder, also jener Beschäftigtengruppe, die die höchsten Arbeitsmarktrisiken bei der Digitalisierung trägt, während die Gruppe der Höherqualifizierten die Weiterbildung längst als Bestandteil ihrer Karriere sieht und sie quasi als Navigationskünstler in der Gestaltung ihrer Berufsbiografie die entsprechenden Angebote wahrnimmt bzw. wahrnehmen kann.
- Die gewerkschaftliche Gestaltung der betrieblichen Weiterbildung mit dem Ziel der Verringerung der Ungleichheitsspirale zu Lasten der geringqualifizierten Belegschaftsgruppen durch die Umsetzung von spezifischen Qualifikationstarifverträgen oder durch Betriebsvereinbarungen konnte bislang die ursprünglichen Erwartungen nicht erfüllen, denn die mehr oder minder zementierten Spaltungslinien zwischen den Kern- und Randbelegschaften konnten trotz vielfältiger Aktivitäten nicht merklich reduziert werden.
- Die öffentliche Förderung der beruflichen Weiterbildung für Arbeitslose oder durch Arbeitslosigkeit Bedrohte nach dem SGB III ist deutlich ein-

gebrochen. Gab es im Jahr 2000 noch ca. 145.000 Arbeitslose in Weiterbildungsmaßnahmen mit dem Ziel eines beruflichen Abschlusses, so ist das quantitative Niveau im Jahr 2015 auf die Hälfte abgesunken.

- Mit dem Rückgang der öffentlichen Förderung nach dem SGB III hat sich auch die Weiterbildungslandschaft verändert. Zwar zeigen die Daten ein mehr oder minder positives Bild in der Geschäftslage der Akteure in der Weiterbildungsbranche, dennoch bleibt festzuhalten, dass deutliche Differenzen zwischen den verschiedenen Bildungsdienstleistern existieren. So werden im Bereich der privat finanzierten betrieblich-beruflichen Weiterbildung bei den jeweiligen Trägern gute Umsätze und relativ hohe Gewinnmargen realisiert, im Bereich der öffentlichen Förderung hingegen sieht die Ertragslage eher angespannt aus.
- Dies hat u. a. zur Folge, dass die Beschäftigungs- und Einkommenslage des Weiterbildungspersonals sich ebenfalls unterschiedlich entwickelt hat. So ist in jüngsten Untersuchungen ein relativ hoher Prozentsatz an prekärer Beschäftigung unter den sogenannten „Nebenberuflichen“, die aber mit ihrer sogenannten „nebenberuflichen Arbeit“ voll erwerbstätig in der Weiterbildung tätig sind, ausgewiesen.
- Schließlich die Frage der Finanzierung der Weiterbildung: Auch hier ist Diskursstillstand zu verzeichnen, wenngleich der Bedarf an zusätzlicher Finanzierung enorm ist. Bereits im Jahr 2004 legte die Expertenkommission zur Finanzierung der Weiterbildung ein umfassendes Erwachsenenbildungsgesetz mit verbrieften Ansprüchen auf Bildungszugänge und absichernde Finanzierungsgrundlagen vor, das jedoch relativ schnell aus der öffentlichen Wahrnehmung verschwunden ist. Von den Ideen der damaligen Expertengruppe blieb nur wenig übrig. Realisiert wurde das Instrument der Bildungsprämie wie auch des Bildungschecks. Keines der beiden Instrumente hat jedoch quantitativ bisher eine große Breitenwirkung erreichen können. Vielmehr ist festzustellen, dass eher ein Trend der Reprivatisierung der Bildungskosten um sich greift, der unter der Chiffre der notwendigen Selbstverantwortung für die individuelle Employability als Eigenleistung zu verbuchen ist. Negativ davon betroffen sind zweifelsfrei diejenigen, die nicht über die nötigen Ressourcen für ein Weiterbildungsengagement verfügen bzw. nicht zu der exklusiven Adressatengruppe der Weiterbildung zählen.

II. **Gesellschaftliche Herausforderungen für die Weiterbildung**

Die Spaltung der Gesellschaft mit ihren strukturellen Gräben wie z. B. auch im System der Weiterbildung ist an vielen Indikatoren abzulesen. Um die-

sem Trend etwas entgegenzusetzen, müssen in folgenden bildungs- und arbeitsmarktpolitischen Handlungsfeldern Aktivitäten erfolgen:

1. Viele Industrieländer stehen vor demografischen Problemen. Stichworte hierfür sind der Fachkräftemangel bzw. der Fachkräftebedarf. Folgt man den einschlägigen Arbeitsmarktprognosen, so wird sich der demografische Effekt in unterschiedlichen Berufs- und Tätigkeitsfeldern auswirken, sodass sich durchaus ein Fachkräftebedarf in verschiedenen Berufen zeigen wird. Von erheblichen und generellen Mangelerscheinungen, die den deutschen Wirtschaftsstandort gefährden, kann jedoch keine Rede sein. Dennoch wird sich durch den anhaltenden Trend zur Höherqualifizierung der Bedarf in großen Teilen auf höherwertigen Qualifikationsstufen niederschlagen und entsprechenden Weiterbildungsbedarf auslösen. Für die Geringqualifizierten wird die Lage aber zunehmend kritischer, denn sie werden die Risiken des Arbeitsmarktes überproportional tragen müssen, da sie qualifikationsbedingt nicht mithalten können.
2. Flankierend zur Fachkräftebedarfsdiskussion stellt sich das Problem der Gestaltung infolge beschleunigter Digitalisierung. Unter den Chiffren „Bildung, Arbeit, Industrie 4.0“ deutet sich ein Wandel an, der die Berufs- und Qualifikationsstrukturen verändern wird. Zwar liegen gegenwärtig noch keine abgesicherten empirischen Daten über das Ausmaß der quantitativen und qualitativen Veränderungen im Beschäftigungssystem und an den Arbeitsmärkten vor, jedoch besteht konsensual die Auffassung, dass die Umbrüche einschneidend sein werden. So deutet sich bereits jetzt schon an, dass die unteren Stufen in der Qualifikationspyramide wie z. B. die Geringqualifizierten die Last der Veränderungen tragen müssen, da ihnen aufgrund ihrer qualifikatorischen Ausstattung in vielen Fällen die Anschlussfähigkeit an die Digitalisierung fehlt.
3. Ein weiteres Problem stellt sich aufgrund der zugewanderten Flüchtlinge. Die Perspektive, dieser Personenkreis könnte das Problem der Demografie und des Fachkräftebedarfs kurzfristig auffangen, ja sogar lösen, stellt sich bei näherer Betrachtung als eher unrealistisch heraus. Mittlerweile liegen Daten zur Qualifikationsausstattung dieses Personenkreises vor. Demnach sind nur ca. 30 % der Flüchtlinge mittelfristig in den Arbeitsmarkt integrierbar. Deshalb bedarf es erheblicher Anstrengungen und Investitionen in die sprachliche Förderung wie auch in die berufliche Aus- und Weiterbildung, wobei sich die Investitionen erst in einem mittel- bis längerfristigen Zeitraum durch eine Arbeitsmarktintegration rechnen lassen werden. Der überwiegende Teil der Flüchtlinge wird kurzfristig, wenn überhaupt, in geringqualifizierten und labilen Arbeitsmarkt-



segmenten mit einem vermutlich diskontinuierlichen Erwerbsverlauf unterkommen, so die aktuellen Prognosen.

III. Handlungsoptionen für eine integrierte Weiterbildungs- und Arbeitsmarktpolitik

Aufgrund der skizzierten Herausforderungen muss daher die Aufgabe einer umfassenden Offensive in der Weiterbildungs- und Arbeitsmarktpolitik sein, den Personenkreis der Geringqualifizierten ins Zentrum der Weiterbildungsdebatte zu rücken. Dies ist nicht nur der ökonomischen und arbeitsmarktlichen Notwendigkeit geschuldet, sondern vielmehr ist es ein wichtiger Beitrag von gesellschaftlicher Solidarität, denn es ist nicht hinzunehmen, dass ein erheblicher Teil der Erwerbsbevölkerung ins Abseits zu rutschen droht und von den Lebens- und Arbeitschancen abgekoppelt wird. Für das politische Handeln bedeutet dies, dass die bekannten Reproduktionsmuster sozialer Ungleichheit und Teilhabe, die Gewinner und Verlierer hervorbringt, durchbrochen werden müssen.

- Angesichts eines diagnostizierten Fachkräftebedarfs auf der mittleren Ebene ist es erforderlich, die Geringqualifizierten viel stärker als bislang als Weiterbildungspotenzial zu berücksichtigen. Bekanntlich ist diese Gruppe, die nach Arbeitsmarktprognosen bereits im Jahr 2025 einen negativen, d. h. überschüssigen Saldo von ca. 1,6 Mio. aufweist, äußerst heterogen. Sie reicht von Studien- und Ausbildungsabbrechern, Migranten mit nicht anerkannten Berufs- oder Studienabschlüs-

sen, funktionalen Analphabeten bis zu Personen ohne Schulabschluss oder Beschäftigte mit einem Berufsabschluss, der aber aus berufsbiografischen Gründen entwertet wurde. Dabei sind die Flüchtlinge noch nicht berücksichtigt. Bei diesen Gruppen stellt sich zudem das Problem, dass sie sich a) vermehrt in atypischen, teilweise prekären, instabilen Beschäftigungsverhältnissen befinden und b) hohe Distanzen zur Weiterbildung aufweisen (und nur geringe Zugänge zum Lernen haben), da die gesammelten Bildungserfahrungen dieser Gruppen zuweilen negativ attribuiert sind. Sie pauschal als „bildungsfern“ zu etikettieren, da sie den Weckruf des lebenslangen Lernens scheinbar nicht hören (wollen), greift als Erklärung zu kurz. Wie wir aus der „Weiterbildungsabstufungsforschung“ wissen, leisten sie den Verheißungen des Lernens und Weiterbildens auch deshalb Widerstand, weil sie vielfach durch rigide Arbeitsbedingungen in tayloristischer Tradition zu Opfern des Arbeitsmarktes wurden, da ihnen systematisch Lernchancen in der Arbeit wie auch Aufstiegschancen vorenthalten wurden. So haben fehlende Stimulanzen und attraktive Anreize im Sinne lernförderlicher Arbeitsgestaltung nicht unwesentlich auf individueller Ebene zu einer Lern-Entalphabetisierung geführt, sodass sie von den Segnungen der Bildungsexpansion und der Höherqualifizierung kaum durch den Luxus von Weiterbildung profitieren konnten.

- Vornehmlich diese Gruppen müssen in den Arbeitsmarkt integriert werden. Sie müssen als „Be-

gabungsreserve“ für den Fachkräftemangel gesehen werden, was aber in erheblichem Maße die Anhebung des (formalen und zertifizierten) Qualifikationsniveaus bedeutet. Weiterbildungs- und Qualifizierungskonzepte, die an die Betriebe und dort an spezifische Arbeitsplätze gebunden sind, können dies nur unzureichend leisten. Auch die öffentlich geförderte Weiterbildung nach dem SGB III in ihrer jetzigen Zielfokussierung und ihrem aktuellen geringen quantitativen Umfang dürfte kaum Wirkungen erzielen, denn diese knüpft an den Tatbestand der Arbeitslosigkeit an und zielt darauf ab, Personen in Arbeit zu bringen, nicht aber notwendigerweise in bessere/qualifizierte Arbeit. Es müssen also Weiterbildungskonzepte zur Anwendung kommen, die an den individuellen berufsbiografischen Gegebenheiten ansetzen, wobei bei der konzeptionellen Ausrichtung Aspekte wie die (Lern-)Organisation, die Finanzierung und die Didaktik/Methodik notwendig zu beachten sind, um erfolgreich wirken zu können. Dazu trägt auch eine Orientierung an anerkannten Abschlüssen bei.

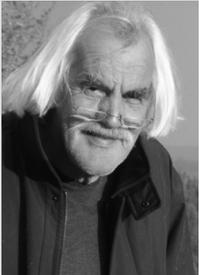
- Die zweite Seite der Medaille ist, in derartige Weiterbildungskonzepte das Themenfeld der Digitalisierung einzubinden. Alles deutet gegenwärtig darauf hin, dass zukünftig Prozesse der Digitalisierung in alle Facetten der Arbeit und der Arbeitsorganisation einfließen werden, sodass die Gestaltung von Arbeit ein relevanter Bestandteil beruflichen Handelns werden wird. Hier sind insbesondere die Betriebe aufgefordert, die entsprechenden Konzepte zu entwickeln und umzusetzen. Dies ist als Bringschuld der Betriebe zu sehen und es wäre notwendig, bestehende Instrumente der betrieblichen Gestaltung und Umsetzung wie z. B. Qualifizierungstarifverträge bzw. Betriebsvereinbarungen dafür zukünftig viel stärker

zu nutzen und vor allem die vorhandenen Instrumente mit Lernzeitanprüchen zu versehen.

- Zudem muss die SGB-III-Förderung deutlich erhöht werden. Auf dem gegenwärtigen quantitativen Ist-Zustand der abschlussbezogenen Weiterbildung ist dem wachsenden Problem der Geringqualifizierten und der Fachkräftesicherung am Arbeitsmarkt nicht adäquat beizukommen. Daher ist das Ziel der Qualifizierung dem gegenwärtigen Ziel der vorrangigen Vermittlung in Arbeit gleichzustellen. Ergänzend hierzu bedarf es einer stärkeren Qualifizierungsberatung von Betrieben und Beschäftigten und hier vor allem im Bereich der Klein- und Mittelbetriebe, wobei kooperative Strategien zwischen Betrieben, Bildungsträgern und der Bundesagentur für Arbeit institutionell zu etablieren wären.

Die Dynamik der Entwicklung hat bisher deutliche Spaltungslinien aufgerissen und für bestimmte Bevölkerungs- und Arbeitsmarktgruppen drohen weitere Abwärtsspiralen sozialer Ungleichheit und Ausgrenzung. Weiterbildung, in der Vergangenheit als Kompensation von vorgelagerten negativen Bildungsprozessen angesehen, hat diese Spaltungsmuster nur unzureichend auflösen können. Will man den Prozess im Sinne einer Bewältigung der digitalen Herausforderungen umkehren, so bedeutet dies, eine Umverteilung in den Chancen, den Zugängen, den Finanzierungsregelungen, den Strukturen der Lernorganisation, der institutionellen Verantwortung etc. einzuleiten und diese in Systemstrukturen für die Weiterbildung umzubauen, die die digitalen Herausforderungen gestalten können. Konzepte und Modelle hierfür liegen vor und man kann nicht von einem Erkenntnismangel, sondern vielmehr von einem Umsetzungsmangel sprechen.

» „Denn Arme habt ihr allezeit bei euch.“ (Johannes 12,8)



Gerhard Reutter

Diplom-Pädagoge,
Wissenschaftlicher
Berater des bbb
reutter@bbbklein.de
www.bbb-dortmund.de

„Der erste, der ein Stück Land eingezäunt hatte und dreist sagte: „Das ist mein“ und so einfältige Leute fand, die das glaubten, wurde zum wahren Gründer der bürgerlichen Gesellschaft. Wie viele Verbrechen, Kriege, Morde, Leiden und Schrecken würde einer dem Menschen-

geschlecht erspart haben, hätte er die Pfähle herausgerissen oder den Graben zugeschüttet und seinesgleichen zugerufen: „Hört ja nicht auf diesen Betrüger. Ihr seid alle verloren, wenn ihr vergesst, dass die Früchte allen gehören und die Erde keinem.“¹

Arme und Reiche scheint es in der Menschheitsgeschichte von Beginn an gegeben zu haben; soziale Ungleichheit Bestandteil gesellschaftlicher Normalität. Schon in den ersten Büchern Moses ist von den Armen die Rede und von der Verpflichtung der Reichen zur Unterstützung der Armen². Ideengeschichtlich erscheint Armut als etwas Naturgesetzliches oder Gottgewolltes („Der Herr macht arm und macht reich, er erniedrigt und er erhöht.“³). Sie scheint sowohl „Folge von individuellen Notlagen, Kriegen und Naturereignissen“⁴ als auch „Konsequenz mangelnder Eigeninitiative und Leistungsbereitschaft“⁵ zu sein oder als Ergebnis ökonomischer Ausbeutung. Für Platon (427–347 v. Chr.) und Aristoteles (384–322 v. Chr.) war Armut ein gesellschaftliches Phänomen, das nicht zu hinterfragen war. Bei ihnen finden wir auch die In-Eins-Setzung von Armen und Ungebildeten, die für unfähig und unwürdig gehalten wurden, Verantwortung für das Gemeinwesen zu übernehmen. Sie „an politischen Entscheidungen teilhaben zu lassen, war für Platon eine Art Todsünde“⁶. Dieses Denken wirkte nachhaltig: Noch im Wahlgesetz für den Reichstag des Norddeutschen Bundes von 1869 wird Armen, die auf Unterstützungsleistungen angewiesen sind, das aktive und passive Wahlrecht verwehrt. Dass diese Ausgrenzung im protestantischen Preußen politisch gewollt war, erstaunt insofern, als in der christlichen Ethik „eine Haltung des Erbarmens gegenüber Armen – unabhängig von den Gründen der Verarmung eingefordert (Spr. 14,31; 19,17) und in schärfster Weise die soziale Ausgrenzung und Abwertung der Armen zurückgewiesen [wird].“⁷

Galt einerseits das Gebot, die Armen zu unterstützen, war andererseits die Dimension der Armut so gewaltig, dass hinreichende Unterstützung kaum möglich schien. Um diese Diskrepanz scheinbar aufzulösen, war eine differenzierte Betrachtung des Phänomens Armut notwendig. Zum einen wurde die Unterscheidung zwischen freiwilliger Armut und unfreiwilliger Armut eingeführt. Um 1500 setzte sich daher die Unterscheidung zwischen *würdigen* und *unwürdigen* Armen durch, die eine ideelle Entlastung der Vermögenden und Mächtigen bedeutete. Zu erster Gruppe zählten die strukturell Armen, die nicht in der Lage waren für ihren Lebensunterhalt aufzukommen und die konjunkturell Armen, die in Krisenphasen Gefahr liefen, bedürftig zu werden.⁸ Beiden Gruppen wurde Unterstützung geboten. Unwürdig arm waren diejenigen, denen unterstellt wurde, arbeiten zu können, aber nicht zu wollen. Ihnen wurde jede Unterstützung verweigert, Nichtsesshaftigkeit war i.d.R. die Folge. Interessanterweise wurden bereits im Mittelalter die „Zigeuner“, die als Fremde nach Europa kamen, von allen Unterstützungsleistungen ungeachtet ihrer Bedürftigkeit ausgeschlossen. Wer arbeitsunwillig war, sollte zur Arbeit gezwungen werden. Zucht- und Arbeitshäuser sollten Lebensbedingungen liefern, die zwar zum Überleben reichten, allerdings unter dem Niveau der ärmsten würdigen Armen. In Deutschland entwickelte sich im 18. Jahrhundert eine Abschiebep Praxis für die Armen: „Kommunen und Territorien bezahlten den Armen – um die Armentasse zu entlasten – die Überfahrt nach Übersee.“⁹

Bildung als Schlüssel zur Bewältigung von Armut konnte erst dann zum Thema werden, als die Ursachen von Armut und Reichtum den gesellschaftlichen Diskurs prägten. „Seit dem 19. Jahrhundert wird im Horizont der Auseinandersetzungen um die soziale Frage auch von den Kirchen zunehmend nach den ökonomischen Ursachen von Reichtum und Armut (...) gefragt.“¹⁰ Heute ist unstrittig, dass der Zugang zu Bildung eine notwendige, allerdings nicht hinreichende Voraussetzung ist, Armutsrisiken zu minimieren. „Im Sinn einer langfristig vorausschauenden Vermeidung von Teilhabersrisiken (...) kommt der Bildungspolitik entscheidende Bedeutung zu.“¹¹

(Napoleon sah das anders: „Das sicherste Mittel, arm zu bleiben, ist ein ehrlicher Mensch zu sein.“)

¹ Rousseau, J.-J. (1995): Über den Ursprung der Ungleichheit unter den Menschen. Zitiert in: Ebert, T. (2015): Soziale Gerechtigkeit. Bonn, S. 191–193.

² Vgl. 3. Mose 19,10.

³ 1. Samuel 2,7.

⁴ Jähnichen, T. (2008): Der Wert der Armut, S. 152. In: Huster, E.-U./Boeckh, J./Mogge-Grotjahn H. (Hrsg.): Handbuch Armut und soziale Ausgrenzung. Wiesbaden, S. 151–165.

⁵ S. o. A., S. 152.

⁶ Ebert, T. (2015): Soziale Gerechtigkeit. Bonn, S. 72.

⁷ Jähnichen (2008), S. 154.

⁸ Vgl. Schäfer (2008), S. 232.

⁹ Schäfer (2008), S. 235.

¹⁰ Jähnichen (2008), S. 151.

¹¹ EKD (2006): Gerechte Teilhabe. Eine Denkschrift des Rates der EKD zur Armut in Deutschland, Gütersloh, S. 53.

» Positionen und Perspektiven zu Erwachsenenbildung und lebenslangem Lernen in den Programmen der Parteien zur Bundestagswahl 2017



Dr. Falk Scheidig

Leiter der Stabsstelle
Lehrentwicklung
Pädagogische Hochschule
FHNW
falk.scheidig@fhnw.ch



Prof. Dr. Tetyana
Kloubert

Vertretung der Professur
für Pädagogik mit Schwer-
punkt Vergleichende Bil-
dungsforschung Universität
Augsburg
tetyana.kloubert@phil.uni-
augsburg.de

¹ Kloubert, T./Scheidig, F. (2013): Bildungspolitik im Wahljahr 2013: Die Positionen zum lebenslangen Lernen in den Wahlprogrammen der Parteien. In: forum erwachsenenbildung, H. 3/2013, S. 43–44.

² CDU/CSU (2017): Für ein Deutschland, in dem wir gut und gerne leben. https://www.cdu.de/system/tmf/media/dokumente/170703regierungsprogramm2017.pdf?file=1&type=field_collection_item&id=9932 (10.07.2017).

³ SPD (2017): Es ist Zeit für mehr Gerechtigkeit: Zukunft sichern, Europa stärken. https://www.spd.de/fileadmin/Dokumente/Bundesparteitag_2017/Es_ist_Zeit_fuer_mehr_Gerechtigkeit-Unser_Regierungsprogramm.pdf (10.07.2017).

⁴ Bündnis 90/Die Grünen (2017): Zukunft wird aus Mut gemacht. https://www.gruene.de/fileadmin/user_upload/Dokumente/BUENDNIS_90_DIE_GRUENEN_Bundestagswahlprogramm_2017.pdf (10.07.2017).

⁵ Die Linke (2017): Die Zukunft, für die wir kämpfen: Sozial. Gerecht. Frieden. Für alle. <https://www.die-linke.de>.

Einleitung

Im Rahmen des vorliegenden Beitrags sollen Programme zur Wahl des Deutschen Bundestages am 24. September 2017 im Hinblick auf die darin enthaltenen Aussagen zur Erwachsenenbildung und zum lebenslangen Lernen befragt werden. Der Beitrag bildet damit die Fortsetzung der Wahlprogrammanalyse zur letzten Bundestagswahl (Kloubert/Scheidig 2013)¹. Er beschränkt sich auf jene Parteien, denen zum Zeitpunkt der Sichtung (Juli 2017) demoskopisch begründete Chancen auf einen Einzug in den Bundestag eingeräumt werden: Die Analyse umschließt somit sechs Bundestagswahlprogramme in ihrer finalen Fassung, nämlich die von CDU/CSU², SPD³, Bündnis 90/Die Grünen⁴, Die Linke⁵, AfD⁶ und FDP⁷.

Eine Anreicherung der Analyse um andere programmatische Parteidokumente, insbesondere Grundsatzprogramme und Positionspapiere, verspricht eine lohnende Perspektiverweiterung, muss hier aber aufgrund der gebotenen Kürze ausbleiben. Der Beitrag fokussiert programmatische Standpunkte zur Erwachsenenbildung, was impliziert, dass Positionen zur Elementar-, Schul-, Berufs- und Hochschulbildung nur dann referiert werden, wenn sie explizite Bezüge zur Erwachsenenbildung aufweisen beziehungsweise in den Kontext des lebenslangen Lernens gestellt werden.

Funktionen von Weiterbildung

Bildungsprozessen im gesamten Lebenslauf respektive im Erwachsenenalter werden in den Wahlprogrammen unterschiedliche Funktionen zugesprochen. Insgesamt dominiert eine ökonomische Perspektive, die – wie bereits 2013 (Kloubert/Scheidig 2013) – auch ihren sprachlichen Niederschlag in der Bevorzugung des Weiterbildungs- vor dem

Erwachsenenbildungsbegriff findet: Weiterbildung soll Arbeitslosigkeit verringern beziehungsweise verhindern und insbesondere Langzeitarbeitslosen helfen (CDU/CSU, FDP, Grüne, SPD), individuelle Berufs- und Arbeitsmarktperspektiven verbessern (CDU/CSU), sozialen Aufstieg gewährleisten (FDP, Grüne), berufliche Umorientierungen unterstützen (Linke), Geringqualifizierte nachqualifizieren (CDU/CSU, Grüne, SPD) und Frauen mehr als bisher die Übernahme sozialversicherungspflichtiger Jobs ermöglichen (CDU/CSU). Teilhabe am Arbeitsmarkt soll auch das Erlernen der deutschen Sprache gewährleisten (CDU/CSU). Gesamtgesellschaftlich und volkswirtschaftlich wird Weiterbildung eine Rolle bei der Beseitigung des Fachkräftemangels und dem Ausschöpfen der Arbeitspotentiale zugesprochen (CDU/CSU, SPD), sie wird als Beitrag zu ökonomischem Wachstum und Wohlstandssicherung (CDU/CSU) und zur Armutsbekämpfung (FDP) sowie als Grundlage für eine nachhaltige soziale, ökologische und ökonomische Gesellschaftsentwicklung (Grüne, SPD) verstanden. Auch soll sie helfen, den digitalen und technischen Wandel zu bewältigen (FDP, Linke, SPD).

Auf individueller Ebene soll lebenslanges Lernen gesellschaftliche Teilhabe (FDP, Grüne, Linke), Persönlichkeitsentfaltung (AfD, CDU/CSU, FDP, Linke), digitale Selbstbestimmung (SPD), Chancengerechtigkeit (Grüne) sowie die Öffnung vielfältiger individualisierter Lebenswege (FDP) ermöglichen. Es wird erwartet, dass Bildung im Erwachsenenalter auch der Gesellschaft zugutekommt, sie soll zur Integration beitragen (CDU/CSU, Grüne) und die Wahrnehmung staatsbürgerlicher Rechte und Pflichten fördern (AfD). In Bildung wird überdies eine Antwort auf die Gefahren des Terrorismus und Extremismus gesehen (FDP, Grüne).

Weiterbildungsbezogene Forderungen

Mit Blick auf die Forderungen scheint weitgehend Einigkeit hinsichtlich des Erfordernisses der Stärkung von Medienkompetenz für alle Generationen zu bestehen (CDU/CSU, FDP, Grüne, Linke, SPD) und bezüglich des ausgewiesenen Bedarfs an digitalisierungsbezogener Weiterbildung für Lehrkräfte (CDU/CSU, FDP, Linke, SPD) beziehungsweise generell für alle Arbeitnehmer (CDU/CSU). Digitalisierung wird auch als Chance für Weiterbildung selbst gesehen, verbunden mit der Erwartung einer erhöhten Flexibilität und Reichweite des Lernens (FDP, SPD). Es korrespondiert mit dem Bestreben, Menschen in allen Regionen Deutschlands (CDU/CSU) beziehungsweise generell allen Menschen (Grüne, SPD) gleichwertigen Zugang zu lebenslangem Lernen zu gewähren. Für Deutschland wird in diesem Kontext ein allgemeines Recht auf Weiterbildung (Linke, SPD) sowie die Umsetzung des von der UNO deklarierten Menschenrechts auf Bildung (SPD) gefordert – was auch Inklusive Bildung für Erwachsene (SPD) und Menschen ohne Aufenthaltsstatus (Grüne) einschließt.

Bezüglich der bildenden Funktion von Medien wird eine Regelung für den Verleih von E-Books durch Bibliotheken (SPD) ebenso gefordert wie der Wettbewerb und die Qualitätssicherung freier Medien (CDU/CSU). Mediale Bildung durch Rundfunk wird aber auch unter politischen Manipulationsverdacht gestellt (AfD). Die kulturelle Teilhabe soll durch Bildung gefördert werden (FDP, Grüne) – ebenso wie die interkulturelle Bildung durch die Stärkung unter anderem der Goethe-Institute, der Deutschen Welle, der politischen Stiftungen und des DAAD (Grüne, SPD). Von anderer Seite wird hingegen eine Einflussminderung von internationalen Stiftungen und eine Abkehr von globalisierungsaffiner Bildung gefordert (AfD).

Bildung in ihrer gesamten Breite fokussieren die Wahlprogramme jedoch nur eingeschränkt, wie die vielfach beruflich konnotierten Forderungen offenlegen: Alle Beschäftigten sollen gleiche Chancen auf Weiterbildung besitzen (SPD) und von einer Freistellung für Bildung profitieren (Grüne, Linke, SPD). Auch wenn darauf verwiesen wird, dass Weiterbildung als Angebot und nicht als Selbstoptimierungsgebot zu verstehen ist (Linke), wird Weiterbildung vor allem als Instrument der Arbeitsförderung ausgelegt: Erwerbslosigkeit soll als Anlass beruflicher Weiterbildung genutzt werden (FDP, SPD), flankiert durch Angebote der Bildungsberatung (Linke, SPD) und Kompetenzerfassung (SPD) sowie unterstützt durch einen Anspruch auf Weiterbildung für Erwerbslose (Linke). Gemeinsam mit der Wirtschaft sollen bedarfsangepasste Qualifizierungsangebote für Erwerbslose (AfD) sowie flächendeckende Angebote gegen Analphabetismus und mangelnde Grundbildung (Grüne) erarbeitet werden. Die Rückkehr in den Arbeitsmarkt

nach einer Elternzeit sowie von Alleinerziehenden soll durch Weiterbildung unterstützt werden (Linke). Ausländische Abschlüsse sollen schneller anerkannt werden (FDP, Linke, SPD), wobei diesbezüglich auch eine Angst vor beruflichem Niveauverlust artikuliert wird (AfD). Zugewanderte sollen schnell Zugang zu sprachlicher Förderung (Linke) und einen Anspruch auf qualitätsvolle Integrationskurse erhalten (Grüne), insbesondere die Arbeitsmarktintegration von geflüchteten Frauen wird als Dringlichkeit ausgewiesen (Grüne).

Finanzierung von Weiterbildung

Es konkurrieren verschiedene Finanzierungsmodelle berufsbezogener Weiterbildung: Sie reichen von einer steuerlichen Förderung eines „Bildungssparens“ von Arbeitnehmern und der Aussicht auf anteilige Kostenübertragung von Unternehmen zur Bundesagentur für Arbeit (FDP) über die Idee vom mit staatlichem Startkapital ausgestatteten „Entwicklungskonto“ für alle Bürger zur Absicherung von Weiterbildungszeiten (SPD), eine „grüne BildungsZeit Plus“ als Kombination aus Zuschuss und Darlehen für Weiterbildung (Grüne) bis hin zur Forderung der vollständigen Kostenübernahme durch Unternehmen, die in einen Weiterbildungsfonds einzahlen sollen (Linke). Eine finanzielle Förderung sollen auch Akteure kultureller Bildung (FDP, Grüne, Linke, SPD), Gedenkstätten (Grüne, SPD) und die Volkshochschulen (Linke) erhalten – Letztere, um das Angebot ausbauen und kostenfrei anbieten zu können (Linke). Die in der Erwachsenenbildung Tätigen sollen angemessen bezahlt (Grüne) und in einen Tarifvertrag und in Festanstellung überführt werden (Linke).

Adressaten von Weiterbildung

Als Weiterbildungsadressaten werden neben den bereits genannten Zielgruppen vor allem spezifische Berufsgruppen genannt, nicht selten des öffentlichen Diensts: Themenspezifische Weiterbildung soll Ämter, Krankenhäuser und Behörden für Gewalt gegen Frauen sensibilisieren (Linke), die Toleranz staatlicher Entscheidungsträger erhöhen (FDP), die interkulturelle und religiöse Kompetenz der Polizei, Gerichte und Sicherheitsbehörden stärken (Grüne), Bundeswehrsoldaten politisches Lernen ermöglichen (Grüne) und neue berufliche Optionen eröffnen (Linke), für Pflegekräfte und Beschäftigte in Privathaushalten offenstehen (Linke), demokratisches Wissen in Bildungsinstitutionen mehren (Grüne), Auszubildende von Menschen mit Behinderung qualifizieren (SPD) sowie Richter und Staatsanwälte für Cyberkriminalität wappnen (FDP). Darüber hinaus soll das freiwillige Engagement durch Weiterbildung eine Förderung erfahren (Grüne).

Die nicht beruflichen Forderungen zentrieren sich primär auf gesellschaftliche Herausforderungen und Problemlagen: Lebenslanges Lernen soll

de/fileadmin/download/wahlen2017/wahlprogramm2017/wahlprogramm2017.pdf (10.07.2017).

⁶ AfD (2017): Programm für Deutschland. https://www.afd.de/wp-content/uploads/sites/111/2017/06/2017-06-01_AfD-Bundestagswahlprogramm_Onlinefassung.pdf (10.07.2017).

⁷ FDP (2017): Denken wir neu. <https://www.fdp.de/sites/default/files/uploads/2017/07/10/2017-schauen-wir-nicht-langer-zu-fdp-wp.pdf> (10.07.2017).



(stärker als bisher) auf Menschenrechtsbildung und Friedenserziehung zielen (Grüne), Antisemitismus, Rassismus, Extremismus und Terrorismus entgegenzutreten (FDP, Grüne), die Vielfalt sexueller Identitäten berücksichtigen (FDP, Grüne).

Weiterbildungsbezogene Vorhaben

Die konkreten Vorhaben der Parteien, von denen einzelne bereits benannt wurden, setzen unterschiedliche Akzente: Die Unionsparteien möchten eine „Nationale Weiterbildungsstrategie“ mit Arbeitgebern, Gewerkschaften und „den zuständigen Stellen“ erarbeiten, ein Modell der höheren Berufsbildung etablieren und sich für eine „Bildungs-Cloud“ einsetzen. Die SPD möchte Bildungsurlaub in allen Bundesländern, mehr Weiterbildungsstipendien und ein „Arbeitslosengeld Q“ für Qualifizierungsmaßnahmen. Die Grünen erstreben einen europäischen Nachrichten- und Bildungssender in allen europäischen Sprachen, einen Aktionsplan für Vielfalt und gegen Homo-, Bi- und Transfeindlichkeit sowie ein Museum der Geschichte und Kulturen der Sinti und Roma. Die Linke fordert ein Rahmenprogramm „Inklusive Bildung“ für alle Bildungsbereiche und Altersstufen und eine Förderung der Freiwilligendienste als Bildungsdienste. Die FDP möchte zehn Prozent des jährlichen Kulturbudgets für kulturelle Bildung aufwenden sowie eine Online-Bildungsplattform einrichten, auf der alle Bürger MOOCs mit Zertifikatserwerb absolvieren können. Die AfD möchte einen verschlüsselten, kostenpflichtigen „Bürgerrundfunk“ mit objektiver Berichterstattung und kulturellen und bildenden Inhalten.

Fazit

Erwachsenenbildung erfährt in den Wahlprogrammen insgesamt weniger Aufmerksamkeit als andere

Bildungsbereiche, obschon die quantitative Dimensionierung sehr unterschiedlich ausfällt: Insbesondere die Parteien links der Mitte und mit Abstrichen auch die FDP versuchen, sich durch eine auch in Erwachsenenbildungsfragen angereicherte Bildungsagenda zu profilieren, wohingegen CDU/CSU und insbesondere die AfD das lebenslange Lernen als Thema kaum besetzen. Dass bildungspolitische Aussagen oftmals plakativ, Feststellungen banal und Forderungen unspezifisch sind und nur wenige konkrete Vorhaben benannt werden, dürfte dem Genre Wahlprogramm geschuldet sein, das im Sinne der erhofften Rezeption wohl per se zu gewisser Vagheit tendiert und insofern fachlichen Leseinteressen nicht entsprechen kann.

Inhaltlich wird Erwachsenenbildung mit der Erwartung der Lösung zahlreicher ökonomischer, beruflicher, gesellschaftlicher und individueller Herausforderungen konfrontiert und in den Dienst von Wirtschaft und Gesellschaft gestellt. Ihre Bedeutung für die Persönlichkeitsentwicklung, die Mündigkeit Erwachsener und die selbstbestimmte Lebensführung findet nicht die gebotene Aufmerksamkeit wie auch insgesamt das Lernen im Kontinuum des Lebens bestenfalls konturenhaft in seiner Breite angedeutet wird. Wie bereits 2013 überwiegt bei der Kontextualisierung und Begründung lebenslangen Lernens in den Wahlprogrammen ein funktionales Bildungsverständnis unter Betonung unterstellter Bildungsbedarfe.

Ungeachtet der zu bedauernden Vagheit und Engführung erlauben die Wahlprogramme hinsichtlich der Partei-Positionierungen zu Fragen und Perspektiven der Erwachsenenbildung erste Einschätzungen, bildungspolitische Einordnungen und einen Parteienvergleich, da themenspezifische Unterschiede und Gemeinsamkeiten, geteilte und divergierende Vorstellungen hervortreten.

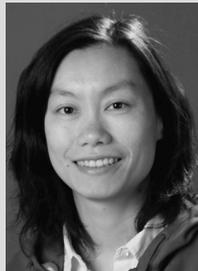
FAMILIENBEZOGENE ERWACHSENENBILDUNG

» Arm trotz Erwerbsarbeit – neue Erkenntnisse über „Working-Poor“-Familien



Dagmar Müller

Wissenschaftliche
Referentin der Fachgruppe
Familienpolitik und
Familienförderung
Deutsches Jugendinstitut
e.V.
dmueller@dji.de



Shih-cheng Lien

Wissenschaftliche
Referentin der Fachgruppe
Familienpolitik und
Familienförderung
Deutsches Jugendinstitut
e.V.
lien@dji.de

Kinder- und Familienarmut stellt ein ernstes gesellschaftliches Problem dar. Von den 13,2 Millionen Kindern und Jugendlichen unter 18 Jahren, die in Deutschland leben (2015), sind – je nach Datenbasis – zwischen 2 und 2,8 Millionen Kinder von monetärer Armut bedroht.¹ Rund 60 % von ihnen leben in Familien, in denen mindestens ein Elternteil erwerbstätig ist.² Kinder- und Familienarmut stellt sich also zum großen Teil als Armut *trotz* Erwerbsarbeit dar. Wie lässt sich das erklären? Was kennzeichnet den Alltag solcher „Working-Poor“-Familien? Welche Unterstützung benötigen sie und was kann Politik zur Vermeidung von Armutsrisiken tun?

Erwerbsarbeit reicht vielfach nicht zur Existenzsicherung aus

Ein Blick in die amtliche Statistik zeigt, dass das Armutsrisiko von erwerbstätigen Familien in Deutschland seit Mitte der 2000er Jahre steigt. Der Anteil der Haushalte mit abhängigen Kindern, deren Nettoäquivalenzeinkommen trotz Erwerbsarbeit unterhalb der Armutsgefährdungsgrenze von 60 % des Medianeinkommens blieb, ist von 5,2 % (2005) auf 9,4 % (2015) gestiegen.³ Besonders drastisch nahm das Armutsrisiko von erwerbstätigen Alleinerziehenden zu, und zwar von 13,1 % auf 24,3 %. Entsprechend groß ist der Anteil der Alleinerziehenden, die zusätzlich auf Grundsicherungsleistungen angewiesen sind („Aufstocker“ im SGB II). Das Armutsrisiko von erwerbstätigen Paarrehaushalten mit Kindern liegt zwar deutlich unter dem von Alleinerziehenden, allerdings hat sich die Risikoquote in den letzten zehn Jahren von 4,2 % (2005) auf 8,1 % (2015) nahezu verdoppelt.

Ein Grund für diesen Anstieg liegt in der Ausweitung des Niedriglohnssektors und geringfügiger

Beschäftigung, von der insbesondere gering Qualifizierte und zugewanderte Familien betroffen sind. Hinzu kommen die steigenden Lebenshaltungskosten, vor allem steigende Mieten, die im Vergleich zu höheren Einkommensgruppen spärlichen Einkommenszuwächse in den unteren Einkommensgruppen vollständig aufzehren, wie aktuell eine Studie der Prognos AG für die Bertelsmann Stiftung zeigt.⁴ Demnach sind bei Alleinlebenden und Alleinerziehenden im unteren Einkommensbereich die Ausgaben für Grundbedürfnisse sogar stärker gestiegen als die Einkommen, sodass sich ihr finanzieller Spielraum für soziale und kulturelle Teilhabe verringert hat. Da das Einkommen mit zunehmender Erwerbsintensität steigt, sind Zweiverdienerhaushalte deutlich seltener von Armut und sozialer Ausgrenzung bedroht als Haushalte mit einem Alleinverdiener oder einer Alleinverdienerin.

Zu berücksichtigen ist, dass Familien aufgrund des Mehrbedarfs für Kinder ein höheres Einkommen erwirtschaften müssen als Haushalte ohne Kinder, um Armut zu vermeiden. Gleichzeitig sind die Erwerbschancen insbesondere von Müttern aufgrund der schwierigen Vereinbarkeit von Familie und Beruf und der in vielen Partnerschaften immer noch traditionellen Arbeitsteilung beschränkt. Familienbedingte Erwerbsunterbrechungen von Frauen werden zwar seltener und kürzer, aber der Wiedereinstieg erfolgt oft – teils auch unfreiwillig – in Teilzeit. Die damit verbundenen Einkommenseinbußen sind langfristig nicht aufzuholen und führen im Fall der Trennung und Scheidung zu erhöhten Armutsrisiken, zumal dann auch das (potenzielle) Partnereinkommen entfällt. Für Alleinerziehende – zu 89 % Mütter – kommt erschwerend hinzu, dass nur ein Viertel der berechtigten Kinder in vollem Umfang Unterhalt vom Unterhaltspflichti-

¹ Vgl. Bundesministerium für Arbeit und Soziales (Hrsg.) (2017): Lebenslagen in Deutschland. Der Fünfte Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung. Bonn, S. 547 ff. Die genannten absoluten Zahlen beruhen auf eigenen Berechnungen.

² Vgl. Bundesministerium für Arbeit und Soziales (Hrsg.) (2017), a.a.O., S. 252.

³ Datenbasis: EU-SILC (sog. Arbeits-Armutsgefährdungsquote), <http://ec.europae.eu/eurostat/data/database> (02.07.2017)

⁴ Vgl. Sachs, A./Hoch, M./Weinelt, H. (2017): Grundbedürfnisse und Teilhabe in Deutschland: Wer kann sich was leisten? Veränderungen von Einkommen und Konsumausgaben zwischen 1998 und 2013. Gütersloh.

gen erhält.⁵ Zwar federn staatliche Transfers wie der Unterhaltsvorschuss oder der Kinderzuschlag das Armutsrisiko ab. Diese erreichen allerdings, auch aufgrund der unübersichtlichen und widersprüchlichen Anrechnungsregeln, nur einen Teil der Betroffenen und reichen bei weitem nicht aus, den Mehrbedarf von Alleinerziehenden und ihren Kindern zu decken.⁶

Geld- und Zeitnot beeinträchtigen das Familienklima

Eine Besonderheit von „Working-Poor“-Familien ist, dass sie nicht nur unter finanziellem Druck, sondern auch unter hohem Zeitdruck stehen. Denn anders als Familien im mittleren Einkommensbereich fehlen ihnen oftmals die Ressourcen, um zeitlichen Erwartungen ihrer Umwelt zu entsprechen. Beispielsweise können sich nach eigenen Angaben 21 % der armutsgefährdeten Familien kein Auto leisten, um Wegezeiten für Alltagsbesorgungen und Familienaktivitäten zu verkürzen.⁷ Ihr Alltag wird daher in stärkerem Maße durch externe ‚Taktgeber‘ bestimmt. Hinzu kommt der Teilhabedruck, wobei die Eltern in aller Regel bemüht sind, materielle Entbehrungen von ihren Kindern fernzuhalten, indem sie selbst Verzicht üben.⁸

Wie eine Auswertung des DJI-Surveys „AID:A II – Aufwachsen in Deutschland: Alltagswelten“ (2014/15) ergab, wirkt sich die schwierige finanzielle Situation negativ auf die Zeitzufriedenheit der Eltern aus. Dabei ist nicht die objektive Einkommensposition, sondern die subjektiv wahrgenommene Deprivation entscheidend. Mütter, die ihre finanzielle Situation als belastet einschätzen, bedauern zugleich mit signifikant höherer Wahrscheinlichkeit, dass sie zu wenig Zeit für Kinder und die Familie haben. Diese Mehrfachbelastung ist vermutlich auch auf die atypischen Arbeitszeiten vieler Mütter im Niedriglohnbereich zurückzuführen, etwa Schicht- und Wochenendarbeit oder Arbeit auf Abruf, die die Gestaltung gemeinsamer Familienzeiten erschweren.

Die Auswirkungen von Geld- und Zeitnöten auf das Familienklima sind vielschichtig und gehen nicht zwangsläufig mit einer Anspannung der Familienbeziehungen einher. Auch aus der Perspektive der Kinder stellen Familienzeiten eine wichtige Bedingung für die Qualität der Familienbeziehungen dar. Dabei ist die gemeinsame Zeit mit dem Vater genauso wichtig wie die Zeit mit der Mutter, insbesondere in Form von Unternehmungen mit der ganzen Familie oder gemeinsamen Aktivitäten an Sonntagen. Dem zeitlichen Umfang der elterlichen Erwerbstätigkeit kommt aus Kindersicht keine besondere Bedeutung zu. Allerdings nehmen Kinder von Alleinerziehenden sowie Kinder aus kinderreichen Familien häufiger Beeinträchtigungen des Familienklimas wahr als andere Kinder.

Kinder- und Familienarmut wirksam bekämpfen

Zur Bekämpfung von Kinder- und Familienarmut und hier speziell Erwerbsarmut sind alle Politikebenen, Sozialpartner und die Zivilgesellschaft gefordert. Ein Ansatzpunkt besteht weiter darin, die Erwerbs- und Einkommenschancen von Eltern zu erhöhen, vor allem durch Bildung und eine bessere (zeitliche) Vereinbarkeit von Familie und Beruf (z. B. Ausbau von Ganztagschulen, Arbeitszeitregelungen, lokale Familienzeitpolitik), aber auch arbeitsmarktbezogene Maßnahmen wie die Weiterentwicklung des Mindestlohns und die Durchsetzung der Entgeltgleichheit von Frauen und Männern. Des Weiteren erscheint eine wirksame Begrenzung des Anstiegs der Wohnkosten dringend geboten. Allerdings wird man den hohen Armutsrisiken von Alleinerziehenden oder kinderreichen Familien damit nur bedingt beikommen. Entscheidender ist die Sicherstellung des kindlichen Existenzminimums im Unterhalts-, Sozial- und Steuerrecht. Dies erfordert eine schrittweise Vereinfachung, Dynamisierung und Weiterentwicklung monetärer Leistungen zur Kindergrundsicherung. Eine einfache, jedoch für Alleinerziehende hilfreiche armutsvermindernde Maßnahme wäre z. B. ein nicht mit dem Unterhalt zu verrechnender Kindergeldzuschlag.⁹

Darüber hinaus bieten sich armutspräventive und resilienzfördernde Maßnahmen im unmittelbaren Lebensumfeld von Familien an, angefangen vom weiteren Ausbau qualitativ hochwertiger und niedrigschwelliger Angebote frühkindlicher Bildung und Betreuung über die Stärkung elterlicher Kompetenzen durch Familienbildung und -beratung bis hin zum Aufbau kommunaler Präventionsketten gegen Kinderarmut. Hierbei kommt sozialraumbezogenen Einrichtungen wie Kitas, Schulen, Familienzentren, Beratungsstellen und Gesundheitsdiensten eine besondere Rolle zu. Deren Fachkräfte stehen oftmals vor der Herausforderung, Armut in Familien zu erkennen und angemessen darauf zu reagieren. Durch Fort- und Weiterbildungen können Fachkräfte für das Thema sensibilisiert und befähigt werden, armutsgefährdeten Kindern und Familien gezielte Unterstützung anzubieten. Die Weiterentwicklung finanzieller Transfers und der weitere Ausbau kind- und familiengerechter Infrastrukturen stellen dabei keine konkurrierenden, sondern komplementäre Maßnahmen zur Verwirklichung der Teilhaberechte von Kindern und Familien dar.¹⁰

⁵ Vgl. Hartmann, B. (2014): Unterhaltsansprüche und deren Wirklichkeit. Wie groß ist das Problem nicht gezahlten Kindesunterhalts? SOEPpapers 660–2014, Berlin.

⁶ Vgl. Lenze, A./ Funcke, A. (2016): Alleinerziehende unter Druck. Rechtliche Rahmenbedingungen, finanzielle Lage und Reformbedarf. Gütersloh.

⁷ Unter den Familien, deren Einkommen oberhalb der Armutsschwelle liegt, sind es lediglich 2 %, die sich kein Auto leisten können. Datenbasis: EU-SILC (materielle Deprivation), <http://ec.europa.eu/eurostat/data/database> (02.07.2017)

⁸ Vgl. Schwarz, J./ Possinger, J. (2017): Mehrdimensionale Druckerfahrungen bei Alleinerziehenden „Working Poor“. Unveröff. Manuskript. München.

⁹ Vgl. Stichnoth, H. (2016): Verteilungswirkungen ehe- und familienbezogener Leistungen und Maßnahmen. Kurzexpertise. Berlin.

¹⁰ Vgl. Becker, I. (2016): Familienarmut und Entwicklungspotenziale von Kindern. In: Deutsches Kinderhilfswerk e.V. (Hrsg.): Kinderreport Deutschland 2016. Rechte von Kindern in Deutschland. Berlin, S. 16–18.

BERUFLICHE WEITERBILDUNG

» Let Europe know – Journalistische Kompetenzen für Erwachsenenbildner europaweit fördern



Petra Herre

Theologin und
Sozialwissenschaftlerin
PetraHerre@t-online.de

Das Projekt „Let Europe know“ will dazu beitragen, dass Erwachsenenbildung (EB) medial mehr Gehör findet und ihre Leistungen besser sichtbar werden. Es ist ein Folgeprojekt der Plattform InfoNet Adult Education, die seit 2015 von „Elm“ („European Lifelong Learning Magazine“), dem Online-Magazin für Lebenslanges Lernen und Erwachsenenbildung, weitergeführt wird. Den Anstoß für das Projekt gaben Untersuchungen, die zeigten, dass Informationen zu Themen der EB die Lerner/innen und Erwachsenenbildner/innen besser erreichen, wenn sie journalistisch aufbereitet sind. Die meisten Praktiker/innen der EB, aber auch so manche Wissenschaftler/innen, haben wenig journalistische Kompetenzen, um ihre Arbeit in einer angemessenen Weise in Print- oder Online-Medien publik zu machen. Auch fällt es oft schwer, professionelle Kontakte zu den öffentlichen Leitmedien zu etablieren und zu pflegen. Auch eine europäische Plattform wie EPALE (ePlatform for Adult Learning in Europe), die EB europaweit durch Bereitstellung von Informationen, durch Blogs und Beiträge vernetzen will, braucht entsprechend qualifizierte Beiträger/innen.

Diesen Bedarf greift die Strategische Partnerschaft im Rahmen des Förderprogramms Erasmus + (Laufzeit des Projektes 2015–2018) auf. Ihr Ziel ist es, journalistische Kompetenzen durch eine breite Qualifizierung zu fördern. Zehn Partner,¹ alle aus dem Kreis des InfoNet-Netzwerkes, die langjährige publizistische Erfahrung mitbringen, sind beteiligt. Die Projektleitung liegt bei der Katholischen Erwachsenenbildung Deutschland e.V. Die Partner entwickeln ein Curriculum für eine Qualifizierung. Sie haben die Aufgabe, in ihren Ländern entsprechende Fortbildungen zu organisieren beziehungsweise durchzuführen. So soll in der Breite ein neu-

es Niveau für die publizistische Wirksamkeit der EB erreicht werden.

Es werden fünf Module entwickelt, die sich an Mitarbeitende in EB-Organisationen und -Einrichtungen besonders aus dem PR-Bereich richten, aber auch an Wissenschaftler/innen, die für ihre Forschungen mehr öffentliche Resonanz anstreben.

Die Module im Einzelnen sind: (1) eine Trainingstool-Box zum Thema „Journalismus für Erwachsenenbildner“, (2) ein Rollenspiel zum Thema Journalismus, Public Relations und Lese- und Schreibfähigkeit, (3) ein Webinar zum Thema Journalismus für Erwachsenenbildner, (4) das Handbuch zum Webinar, (5) eine Broschüre „Informing Europe about Adult Education“. Exemplarisch wird das wichtige Thema Grundbildung/Alphabetisierung unter Vermittlungsaspekten in den Modulen bearbeitet.

Die Entwicklung des Curriculums ist als spiralförmiger und praxisnaher Prozess mit ständigen Feedback-Schleifen konzipiert. So bringen Experten und Nutzer ihre Erfahrungen in die Konzept- und Umsetzungsphase ein. Im November 2016 fand in der Akademie Klausenhof in Hamminkeln ein erstes Multiplier-Event statt, wo die Module vorgestellt und praktisch erprobt wurden. Was mit der materialreichen Erprobungsfassung vorgelegt wurde, ist eine gelungene und eindrucksvolle Einführung in die Prinzipien und die handwerklichen Techniken journalistischen Arbeitens, in die Medien und deren Spezifika. Eine erste Bewertung der Produkte dieses innovativen Fortbildungskonzeptes durch die externe Evaluation von „die Berater“ (Wien) gab aber zu bedenken, ob die inhaltliche Breite so durchzuhalten und das Timing realistisch seien. Ungeachtet dessen kann man gespannt auf das neue Fortbildungskonzept sein, das in 2018 vorliegen wird.

Nähere Informationen sind zu finden unter:
<http://www.conedu.com/portfolio-item/let-europe-know-about-adult-education/> und
<http://www.elmmagazine.eu/>

Let Europe Know about **Adult Education**

¹ Partner: Katholische Erwachsenenbildung Deutschland – Bundesarbeitsgemeinschaft e.V., Akademie Klausenhof gGmbH (BRD), Dansk Folkeoplysnings Samråd (Dänemark), KVS Kansanvalistus-seura Foundation (Finnland), Caixa de Mito Lda (Portugal), ASOCIATIA EUROED (Rumänien), EAEA EUROPEAN ASSOCIATION OF THE EDUCATION OF ADULTS (Sitz Brüssel), NVL Nordic Network for Adult Learning (Nordische Länder), VUB VRIJE UNIVERSITEIT BRUSSEL (Belgien), CONEDU | Verein für Bildungsforschung und -medien (Österreich).

EUROPA

» Stagnierende Antragszahlen bei steigender Förderquote, mehr Universitäten, aber wenige konfessionelle Anbieter



Dr. Christian
Bernhard

Mitarbeiter im Team Erwachsenenbildung bei der Nationalen Agentur Bildung für Europa beim Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn



Anke
Dreesbach

Mitarbeiterin im Team Erwachsenenbildung bei der Nationalen Agentur Bildung für Europa beim Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn



Sibilla Drews

Leiterin des Teams Erwachsenenbildung bei der Nationalen Agentur Bildung für Europa beim Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn

Dies zeigt ein Blick der Nationalen Agentur Bildung für Europa beim Bundesinstitut für Berufsbildung (NA beim BIBB) auf die Antragsrunde 2017 im Europäischen Bildungsprogramm Erasmus+ im Bereich Erwachsenenbildung.

Die Europäische Kommission brachte in den letzten 30 Jahren Programme wie Lingua, Sokrates, Grundtvig und zuletzt Erasmus+ auf den Weg. Mit den Namensgebungen haben sich nicht nur die rechtlichen Rahmenbedingungen, Inhalte und Erwartungen verändert – viele sagen sie sind anspruchsvoller geworden –, sondern auch die Fördersummen sind angewachsen und werden auch im nächsten Jahr weiter steigen. Sowohl in der Erwachsenenbildung als auch in der beruflichen Aus- und Weiterbildung¹ bestehen bei formell gültigen Anträgen entsprechend gute Chancen.

Gute Förderquoten in den europäischen Mobilitätsprojekten, starke Präsenz der Volkshochschulen

Der Blick auf die diesjährige Antragsrunde in der Erwachsenenbildung im Bereich Mobilität von Bildungspersonal zeigt eine starke Präsenz der Volkshochschulen und anderer gemeinwesenorientierter Anbieter. Die großen inhaltlichen Schlagworte lauten: *aktiver Bürgersinn, interkulturelle und intergenerationelle Bildung, Integration von Flüchtlingen sowie Inklusion und Chancengleichheit*. Mit einer Förderquote von 78 % konnte die NA beim BIBB in der Mobilität des Erwachsenenbildungspersonals erstmals allen Anträgen eine Förderung bewilligen, die die Mindestpunktzahl erreichten. Ein Budget von 2,13 Millionen Euro ermöglicht 1.163 Erwachsenenbilder/innen eine Teilnahme an Weiterbildungskursen, Hospitationen oder job shadowings im Ausland.

¹ Die vorliegende Darstellung bezieht sich auf die Unterscheidung zwischen Erwachsenenbildung und Berufsbildung entsprechend des Programmleitfadens für Nationalen Agenturen: Entsprechend gilt: Berufsbildung umfasst berufliche Aus- und Weiterbildung, Erwachsenenbildung ist nicht berufsbezogen.

Kleine Bildungsinitiativen sind zurück bei den strategischen Partnerschaften

Neue Entwicklungen gibt es auch in den strategischen Partnerschaften in der Erwachsenenbildung: In den Partnerschaften zum Austausch guter Praxis, die darauf zielen, vor allem die Praxis der Partnerorganisation und -länder in Workshops zu erkunden, wurden 22 von 26 Anträgen mit einem Budget von 1.865.480 € bewilligt. Ebenso positiv: Die kleinen Bildungsinitiativen kamen über diese Art der Förderung wieder zurück ins Programm, nachdem sie in den letzten Jahren wenig Präsenz zeigten.

In den strategischen Partnerschaften zur Förderung von Innovationen, dort also, wo über den Austausch hinaus auf innovative Produktentwicklungen gezielt wird, sind Universitäten auf dem Vormarsch. In den 22 bewilligten Projekten (von 66 beantragten, Fördersumme insgesamt 6.405.453€) sind die klassischen Europäischen Schlagwörter der Bildungspolitik zu finden: *Validierung informell erworbener Kompetenzen, soziale Inklusion und Migration*. Doch besonders in den Innovationspartnerschaften sind wenig klassische Erwachsenenbildungsanbieter, wie Volkshochschulen, konfessionelle oder gewerkschaftliche Anbieter, vertreten.

Gute Chancen 2018

Angesichts der aktuellen Ausschöpfungsquoten und der ansteigenden Budgets 2018 sieht die Nationale Agentur im Jahr 2018 die Möglichkeit, die europäische engagierte Erwachsenenbildungscommunity weiter auszubauen und freut sich auf Kontakt: in den angebotenen Informationsveranstaltungen, per Telefon oder an in sogenannten Kontaktseminaren.

Die nächste Antragsfrist liegt voraussichtlich Anfang Februar 2018 für die Mobilitätsprojekte und Ende März 2018 für die Strategischen Partnerschaften.

DISTANCE LEARNING



Reich an Rat

Selbstgesteuertes Lernen mit Ratgeberliteratur?



Dr. Gertrud Wolf

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

wolf@comenius.de

www.fernstudium-ekd.de



Sonja Boehm

im Hauptberuf Polizeibeamtin;
interessiert sich nach Abschluss des
„Grundkurs Erwachsenenbildung“ für die
erwachsenenpädagogische Arbeit

Ratgeberliteratur, das klingt nach einem Armutszeugnis. Nach etwas, das viel verspricht und wenig hilft. Das klingt nach Diät: Zitronendiät, Eierdiät, Basenfasten. Ratschläge sind Schläge, sagt der Volksmund, was soll dann Ratgeberliteratur mehr sein, als eine Bankrotterklärung des Ratsuchenden? Auch Erwachsenenpädagogen stehen der Ratgeberliteratur fast grundsätzlich skeptisch gegenüber: zu unwissenschaftlich, zu konkret. Schon Tietgens warf dem Genre einen zu geringen Abstraktionsgrad – mit anderen Worten Unwissenschaftlichkeit – vor (vgl. Tietgens 1992, S. 98)¹. Aus heutiger Sicht könnte aber gerade Ratgeberliteratur ein gutes Beispiel für selbstgesteuertes Lernen sein. Jemand hat ein Problem und macht sich auf die Suche nach einer Lösung. Ist es denn verwerflich, einen Rat zu suchen? Einen Rat anzunehmen?

Aber Ratgebern wird gerne unterstellt, dass sie wirkungslos seien, nur ein Geschäft mit Krise, Hoffnung, Kontrollbedürfnis. Die ZEIT warnte 2015 vor einer Flut an Ratgebern, die für jedes Problem eine Lösung und zu jeder Lösung eine Meinung bereithielten. Das klingt unseriös und unprofessionell und unterstellt Scharlatanerie. In bestimmten Kreisen ist es deshalb doppelt peinlich, wenn man Ratgeberliteratur liest. Erstens weil man damit zugibt, irgendwo ein Problem zu haben und zweitens, weil man auch noch zugibt, Ratgeber zu lesen. Dabei lesen immer mehr Menschen Ratgeber: Der Börsenverein des Deutschen Buchhandels vermeldet, dass im Mai 2017 der Umsatz mit Ratgebern 7,6 % über dem Umsatz vom Mai 2016 lag.

„Die ignorierten Bestseller“ titelte bereits 2001 die Neue Zürcher Zeitung und stellte klar, wie die unterschiedlichen Rankings der Bestsellerlisten von FOCUS und SPIEGEL zustande kamen. Der Spiegel ignorierte die Ratgeberliteratur einfach. War es den Redakteuren vielleicht peinlich, dass die Buchleser eher zu Iris Berbens Schönheitstipps griffen als

zu Hans Magnus Enzensberger oder Martin Walser? Wer Ratgeber einfach belächelt, verkennt unserer Meinung nach ein wichtiges und interessantes Gesellschaftsphänomen. Wer als Pädagoge Ratgeber belächelt, verschenkt zudem die Möglichkeit, aus diesem Gesellschaftsphänomen Bildungsimpulse abzuleiten.

Als ersten Schritt haben wir deshalb selbst Ratgeberliteratur gelesen und stellen Ihnen hier einige Titel vor, die wir für empfehlenswert erachten. Ein wichtiges Kriterium dabei war es für uns, ob die Ratgeber einen oder mehrere Kernsätze beinhalteten, von denen wir uns für unser Leben einen langfristigen und nachhaltigen Lerneffekt erwarten. Also einen Rat, den man sich einfach zu eigen machen kann. Als Qualitätsmerkmale dienten uns weiterhin Aspekte wie Nachvollziehbarkeit und Objektivität. Ratgeber sollten sich durchaus an einer wissenschaftlichen Logik orientieren, sie sollten nicht banal und nicht suggestiv sein. Wir haben einige Ratgeber ausgesucht zu ganz unterschiedlichen Themen wie Ehe, Beziehung, Liebeskummer, Aufräumen, Persönlichkeitsentwicklung und Hundeerziehung:

John M. Gottmann: Die sieben Geheimnisse der glücklichen Ehe (Ullstein Verlag)

Beziehungs- und Eheratgeber stehen ganz oben auf der Bestsellerliste, neben Gesundheit, Ernährung und Körper. Offenbar gibt es durchaus die Ansicht, dass man Beziehungskompetenzen erlernen kann, ansonsten würden Partner wohl kaum Ratgeber zur Hand nehmen. Wenn Gottmann hier von Geheimnissen spricht, dann ist ihm auch daran gelegen, daraus Wissen zu machen, das sich aneignen lässt. Für einen Ratgeber ist das Buch mit über 300 Seiten zwar schon ganz schön dick, aber das liegt daran, dass es zugleich ein Theorie- und Arbeitsbuch

¹ Tietgens, H. (1992): Reflexionen zur Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn.

ist. Gottmann hat eine Theorie darüber, was einer Beziehung gefährlich wird und woran sie scheitert, aber auch, was eine gute Beziehung ausmacht. Ihm zufolge ist es besonders das Gelingen von Rettungsversuchen, was wesentlich zur Deeskalation von Konflikten und zur Bewältigung von Beziehungskrisen beiträgt. Ein Rettungsversuch ist eine Art Friedensangebot: „Lass uns mal eine Nacht drüber schlafen ...“. Rettungsversuche helfen, emotionale Überflutungen abzuwehren, mit anderen Worten, die Stimmung runterzukochen. Wenn man diesen Vorgang einmal verstanden hat, kann man das auf alle Beziehungen anwenden. Seitdem ich Gottmann gelesen habe, schlage ich Rettungsversuche und Friedensangebote meiner Tochter nicht mehr aus, sondern nehme als soziale Kompetenz wahr, was ich früher für einen Teenagertrick gehalten habe. Alleine dafür hat sich das Lesen dieses Ratgebers schon gelohnt!

Marie Kondo: Magic Cleaning (Rowohlt Verlag)

Haushaltsratgeber haben gewiss eine lange Tradition. Ich erinnere mich noch gut an das blaue Bändchen in unserem Küchenschrank: Der gute Haushalt: Waschen, bügeln, putzen. In den letzten zehn, zwanzig Jahren hat es aber geradezu eine Renaissance dieses Themas gegeben. Vielleicht ist das Wissen um die Herstellung und Erhaltung von Ordnungsstrukturen in den Zeiten der Studentenbewegung verloren gegangen, vielleicht hat die Abschaffung des Schulfachs Hauswirtschaftslehre eine Lücke hinterlassen, in jedem Fall gibt es ein Bedürfnis nach Ordnungsratschlägen. Die Japanerin Marie Kondo verspricht sogar, dass richtiges Aufräumen unser Leben verändert, weil wir dadurch mehr Zeit haben und andere Prämissen setzen. Kondos Buch ist ein guter Beweis dafür, dass Ratgeber durchaus zu Innovationen in der Lage sind. Allen Aufräumeratgebern gemein ist, dass sie zugleich Wegwerferatgeber sind. Kondos Methode unterscheidet sich von allen anderen dadurch, dass man mit ihrer Hilfe nicht herausfindet, was man wegwerfen kann, sondern was man behalten möchte. Das Kriterium fürs Behalten ist dabei stets die Frage: Macht mich dieser Gegenstand glücklich? Deshalb geht sie auch nicht nach Zimmern und Räumen vor, sondern sortiert nach Gegenstandsgruppen. Wir haben mal mit unseren Windlichtern angefangen und festgestellt, dass es in unserem Haus sage und schreibe 14 verschiedene Windlichter gab, davon drei selbstgebastelte aus alten Einweckgläsern, zwei kaputte, vier ungebrauchte Geschenke und nur vier von vierzehn, die uns wirklich glücklich machen. Bei jedem Neukauf – außer bei Lebensmitteln und Drogerieartikeln – frage ich mich jetzt, ob mich dieser Kauf wirklich glücklich machen wird ... Ein toller Ratgeber, der einem allerdings einige Mühen abfordert.

Julia Kathan: Alles für ein bisschen Liebe? Schluss mit Warten & Schmachten. Liebessucht erkennen und heilen (Silberschnur Verlag)

Ein großes Thema bei vielen Ratgeberbüchern ist Autonomie. In diesem Buch arbeitet Julia Kathan den Unterschied zwischen wahrer Liebe und süchtiger Liebe – d.h. emotionaler Abhängigkeit – anhand von eigenen Erfahrungen heraus. Es gibt etliche Ratgeberbücher, die auf der Basis eigener Erfahrungen beruhen, manche davon sind unglaublich, manche peinlich, manche zu privat, aber manche werden durch den Bezug auf eine eigene reflektierte Biografie erst authentisch und nachvollziehbar. So wie dieses.

Kathan erläutert anhand ihrer eigenen Lebens-, Liebes- und Leidensgeschichte, welche alten Muster in uns dazu führen können, dass wir Situationen, die wir eigentlich vermeiden wollen, immer wieder selber heraufbeschwören. Wir wollen zum Beispiel jemanden, der uns so liebt wie wir sind, und sind dafür bereit, alles zu tun ... Wenn wir uns für diese Liebe aber verbiegen müssen, sind wir schon gleich auf dem Holzweg und kommen nie dort an, wo wir hinwollen. Obwohl in vielen Liebesratgebern das Thema Selbstliebe eine große Rolle spielt, gelingt Kathan hier eine eigene Herangehensweise, weil sie den Weg zur Selbstliebe nicht vereinfacht. Vielmehr beschreibt sie, dass es durchaus schmerzvoll ist, alte Muster aufzugeben und dass Veränderung Arbeit bedeutet. Wer kein Opfer mehr sein will, muss die Opferrolle opfern, diese schlichte Wahrheit vermittelt das Buch. Es ist vor allem für jene Menschen geeignet, die glauben, dass sie immer wieder bei dem Falschen landen.

Ewald Kugler: Wecke, was in dir steckt – Chili-Impulse zur Persönlichkeitsentwicklung (Beltz Verlag)

Persönlichkeitsentwicklung erscheint zunächst als ein sehr hochtrabender Begriff. Aber im Prinzip geht es doch bei allen Bildungsprozessen auch darum, die Persönlichkeit auszubilden. Fragt sich bloß, was Persönlichkeit zu einem bestimmten Zeitpunkt und an einem bestimmten Ort gerade meint. Kugler hat deshalb einige Aspekte, die ihm zufolge bei der Persönlichkeitsentwicklung wichtig sind, herausgegriffen und erklärt, warum es sich lohnt, diese zu entwickeln. Dabei kommt er auf fünf wichtige Aspekte: Flexibilität, Mut, Loslassen, Lösungsorientierung und Konsequenz. Insgesamt geht es darum, vom passiven Befehlsempfänger zum aktiven Gestalter seines Lebens zu werden. Dafür müssen jedoch sichere gewohnte Pfade verlassen werden, um eingefahrene Muster aufzugeben und Neues zu entwickeln. Insgesamt hat das Buch nur 160 Seiten, ist also eher ein Kurzratgeber.

Am Ende von jedem Kapitel gibt es eine Zusammenfassung und konkrete Übungen für die alltäg-

liche Praxis. Mir hat dabei besonders gefallen, dass das Buch nicht am Stück gelesen werden muss, man kann sich die Kapitel bzw. Kompetenzen herauspicken, die einem persönlich wichtig sind und dann daran arbeiten. Statt grauer langatmiger Theorie wartet Kugler mit vielen motivierenden praktischen Übungen auf, mit deren Hilfe man konkret und sofort anfangen kann, um das eigene Potential auf verschiedenen Ebenen zu entfalten. Es macht Spaß, sich auf diesen spielerischen Weg einzulassen, wie z.B. 21-Tage-Kuren, um eine der oben genannten Kompetenzen weiterzuentwickeln. Auf mich hat das Buch einen Effekt wie ein Urlaub, man macht ein paar neue Erfahrungen und gewinnt neue Sichtweisen, es muss ja nicht gleich ein kompletter Persönlichkeitswandel sein.

Michael Grewe, Inez Meyer: **Hoffnung auf Freundschaft. Das erste Jahr des Hundes** (Kosmos Verlag)

Zugegebenermaßen gab es in meinem Leben einen Punkt, an dem ich ohne Ratgeber völlig gescheitert wäre. Das war der Tag, an dem ein kleiner Welpe in unser Haus einzog. Unser erster Hund, der heute sicherlich nicht so gut erzogen wäre, wenn wir nicht diverse Hundeerzehungsratgeber gelesen hätten. Eines davon gehört auch heute noch zu meinen Lieblingsbüchern: *Hoffnung auf Freundschaft*. Anhand von zwei Welpengeschwistern, die in zwei verschiedene Familien kommen, erläutern die Autoren, wie sehr unterschiedliche Umwelten das Verhalten eines Hundes prägen. Sie treiben einem dabei manche Flausen aus, wie zum Beispiel das Bällchenwerfen, damit man den Jagdtrieb nicht fördert und zeigen, dass auch in der Hundeeziehung manchmal weniger mehr ist. Bei diesem Ratgeber ist es nun gerade interessant, dass die Autoren viele theoretische Hintergründe liefern, die man auf den ersten Blick nicht mit Hundeeziehung in Zusammenhang gebracht hätte, wie z.B. die Bindungstheorie oder die Suchttheorie. In dem Buch von Grewe und Meyer verstecken sich daher viele kleine Lebensweisheiten, wie die, dass man um Konflikte nicht herumkommt, dass es jeden Tag neue Herausforderungen gibt und dass man sich nur richtig verhalten kann, wenn man vor lauter Liebe Sehnsucht nicht zum Bittsteller wird.

Fazit

„Erziehung“, so lesen wir im Erziehungsratgeber für Hunde, „findet zwischen den Zeilen statt, dort, wo Fragen gestellt und Grenzen ausgelotet werden.“ Dieser Satz gilt natürlich auch für die Selbsterziehung. Jenseits aller Vorwürfe, dass Ratgeberliteratur nur die Selbstoptimierung befördere, ist uns vor allem aufgefallen, dass sie ein Anlass zur Selbstentwicklung sein kann.

Steht immer noch die Kritik im Raum, dass Ratgeberliteratur unwissenschaftlich sei. Woraus speist



sich eigentlich dieser Anspruch? Mit Beginn der industriellen Revolution gilt methodisch erzeugtes und abgesichertes – also wissenschaftliches – Wissen als entscheidende Ressource zur Erzeugung von Theorie, die wiederum die Basis für professionelles Handeln bildet. Der Übergang von der Industriegesellschaft zur Wissensgesellschaft zeigt sich aber unter anderem daran, dass professionelles Wissen nicht mehr als Monopol der Wissenschaft angesehen wird, sondern dass die Entstehungsorte von Wissen zurück in die Gesellschaft verlagert werden. Nico Stehr beschreibt Wissen sogar ganz banal als die Fähigkeit zu sozialem Handeln (vgl. Stehr 1994)². Wer Ratgeber kauft, analysiert auch die *Neue Zürcher Zeitung*, verlangt nach einem Expertenwissen, welches seinen hermetischen Charakter abgestreift hat und kommunizierbar geworden ist: „Mit Ratgebern revanchiert sich die Lebenswelt für ihre Kolonialisierung durch die Expertenkultur.“

Wer also wissen will, wie Expertenwissen in der Lebenswelt kommuniziert wird, kommt nicht umhin, Ratgeber zu studieren. Trotzdem haben unsere Recherchen danach, ob Ratgeber in erziehungswissenschaftlichen Kontexten einen Forschungsgegenstand darstellen, zu keinem befriedigenden Ergebnis geführt. Hier werden Ratgeber vorwiegend dann erforscht, wenn es sich um pädagogische Ratgeber handelt, das sind im weitesten Sinne Erziehungsratgeber. Gerade für die Erwachsenenbildung wäre die Ratgeberliteratur aber sowohl in historischer als auch in aktueller Perspektive interessant, weil sie darüber Auskunft geben kann, wie und was erwachsene Menschen lernen möchten. Leider gibt es auch keine Untersuchungen zur Qualität guter Ratgeberliteratur. Denn dafür müsste erst einmal gewürdigt werden, dass es gute Ratgeberliteratur überhaupt geben kann. Dieser Artikel versteht sich deshalb auch als ein Aufruf, Ratgeberliteratur ernst zu nehmen, denn erst dann lassen sich Qualitätsmerkmale untersuchen, beschreiben und einfordern.

² Stehr, N. (1994): *Arbeit, Eigentum und Wissen: Zur Theorie von Wissensgesellschaften*. Frankfurt a. M.

» Die Jury der Evangelischen Filmarbeit empfiehlt

Jahrhundertfrauen

USA 2016
Regie: Mike Mills

1979 im kalifornischen Santa Barbara: Dorothea ist Mitte 50 und alleinerziehende Mutter des 15-jährigen Jamie. Sie arbeitet als Zeichnerin in einem Architekturbüro voller Männer, mit denen sie nicht ausgehen will. In ihrem großen Haus hat sie ein Zimmer an die Fotografin und Punkerin Abbie vermietet, die wegen einer Krebsdiagnose aus New York geflohen ist. Auch der Ex-Hippie William nutzt ein Zimmer, renoviert das Haus und repariert Autos. Die 17-jährige Nachbarin Julie verbindet eine platonische Freundschaft mit Jamie. Diese Hausgemeinschaft beeinflusst die Entwicklung Jamies, der auf der Suche nach seinem eigenen Ort ist. Er muss sich mit den Erfahrungen der Mutter, dem Feminismus Abbies, den Vorstellungen von Sexualität und Schwangerschaft bei Julie und der passiven Freundlichkeit Williams auseinandersetzen. Nichts mehr scheint selbstverständlich, denn wie bisher geht es nicht weiter. Wo und wie findet Jamie das Vertrauen, das seinem Leben Orientierung gibt?



Wie unter einem Brennglas kommen in dem Film drei Frauengenerationen zusammen, die einen grundlegenden Umbruch der Geschlechterbeziehungen signalisieren. Die traditionellen Wertvorstellungen der Müttergeneration, die Protesthaltung der „Baby-Boomer“ und die individuelle Freiheit der „Generation X“ treffen in den Frauenfiguren aufeinander und machen die gesellschaftliche Vertrauenskrise, von der US-Präsident Carter 1979 in einer berühmten Rede spricht, zur persönlichen Erfahrung. Der autobiografisch grundierte Film wirkt durch seinen Humor, die Konkretheit im Detail und die schauspielerischen Leistungen, in denen die widersprüchlichen Gefühle und Lebensansprüche lebendig werden. Was es heißt, eine unabhängige Frau zu sein und was dies für die Männer bedeutet, ist die offene Frage in einer Gesellschaft gleichberechtigter Miteinanders. Charakteristisch für die Krise sind der Abschied von Vertrautem und der Blick in eine unbekannte Zukunft, die auch den Tod einschließt.

Life, Animated

USA 2015
Regie: Roger Ross Williams

Mit drei Jahren hört Owen plötzlich auf zu sprechen. Für die Eltern ist es, als sei ihr Kind „entführt“ worden. Die Diagnose: eine schwerwiegende Entwicklungsstörung – Autismus. Die Familie Suskind, die glücklicherweise gut situiert ist, lässt sich beraten, sucht Therapiemöglichkeiten für ihren zweitgeborenen Sohn. Doch Owen schweigt, niemand scheint zu ihm durchzudringen. Bis er eines Tages ein paar seltsame Silben von sich gibt: einen Satzketzen aus einem Zeichentrickfilm. Die gefühlvollen Märchen und Musicals der Firma Disney werden für die Familie zum Mittel der Verständigung; Owen helfen sie dabei, sich über seine Bedürfnisse klar zu werden und eine als chaotisch empfundene Umwelt gedanklich zu ordnen. Er lernt sprechen, lesen, schreiben, zeichnet Bilder Geschichten, die das Disney-Universum erweitern, und findet Freunde. Mit Anfang 20 fühlt er sich sicher genug, in ein betreutes Wohnprojekt zu ziehen und einen Job anzunehmen – in einem Kino.



Autismus mag nicht „heilbar“ sein. Aber es gibt Unterschiede in der Lebensqualität für die Betroffenen und ihre Angehörigen. „Life, Animated“ von Roger Ross Williams erzählt die Geschichte der amerikanischen Familie Suskind in einem lockeren, aber pointierten Mix aus Interviews, alten Familienvideos und animierten Szenen, die Owens eigene Comics nachempfinden und umranken. Das ergibt am Ende keine Fallstudie, sondern weist weit über die besondere Situation der Suskinds hinaus. Hinter der scheinbar naiven, manischen Filmleidenschaft des Autisten verbirgt sich eine Alltagspraxis: Es zeigt sich an Owens Beispiel, wie Zuschauer oder Leser Kultur selbst in der Form der „Unterhaltungsware“ dazu nutzen, das eigene Leben zu deuten, wie sie die Fiktionen von Kino, Comic, Literatur mit ihrer persönlichen Erfahrung vermitteln. Die Inszenierung des Films nimmt in ihrem gefühlvollen, zugewandten und ermutigenden Gestus dieses Thema auf: als wolle sie uns fragen, ob wir bereit sind, uns rühren zu lassen.

Der Tod von Ludwig XIV.

Frankreich, Spanien, Portugal 2017
Regie: Albert Serra
Preise: Silberner Bär (Beste Regie), Berlinale 2017

Der „Sonnenkönig“ Ludwig der XIV. liegt im Sterben. Im August 1715 erkrankt er an Wundbrand im linken Bein. Die Diagnose der Ärzte des Hofes ist falsch, sein Zustand verschlechtert sich von Tag zu Tag. Alle Behandlungsversuche sind erfolglos. Der Repräsentant absoluter Macht, von dem der Ausspruch „Der Staat bin ich“ stammt, ist immer weniger in der Lage, die politischen Geschäfte zu führen. Umgeben von Hofbeamten und Ärzten kann er das Bett nicht mehr verlassen. Die Amputation seines Beines lehnt er ab, obwohl sein erster Chirurg eine Gewebsnekrose diagnostiziert hat. Er beginnt, sich in christlicher Tradition auf seinen Tod vorzubereiten und legt die Beichte ab. Schließlich empfängt er die Sterbekommunion und letzte Ölung durch den Großkaplan von Frankreich. Seinem Urenkel, dem späteren Ludwig XV., gibt er letzte Ratschläge mit auf den Weg. Auch der Rettungsversuch eines selbsternannten „Wunderheilers“ scheitert. Der König fällt ins Koma und stirbt. Die Ärzte obduzieren seine Leiche.



Der Film porträtiert das Sterben der bedeutendsten Figur des französischen Absolutismus. Auch die Sonne des „Sonnenkönigs“ geht unter, ihr Lauf ist begrenzt. Dennoch dominiert der Sterbende nahezu jede Einstellung: seine Mimik und Gestik, seine langsamen Bewegungen, der vom Fieber gezeichnete Körper und die schwächer werdende Sprache stehen im Zentrum der Aufmerksamkeit. Jean Pierre Léaud spielt Ludwig XIV. mit einer Intensität, die seinem Dahinschwinden eine ungeheure Wirkung verleiht. An der Macht hat der König immer weniger teil, aber noch ist er die absolute Bezugsgröße. Im Wechselspiel von Nähe und Distanz wird das Publikum in eine Reflexion über das Verhältnis von Biologie und Kultur, von Körperlichkeit und Bildlichkeit hineingezogen. Angesichts des absolutistischen Machtanspruchs, der sich für allmächtig, ja geradezu gottgleich hält, tritt die Endlichkeit des Lebens umso stärker hervor. Wie es im Psalm heißt: „Lehre uns bedenken, dass wir sterben müssen, auf dass wir klug werden“.

» Publikationen



Karin Hardebusch

Diversitätsorientierte Bildung im Alter

Selbstorganisierte Bildungsarbeit in der Evangelischen Kirche in Hessen und Nassau

€ 29,99, 107 S., Heidelberg 2016

Springer VS

ISBN 978-3-658-11918-8

Das Kompaktwissen zur kirchlichen Altenbildung auf neuen Wegen kam mir genau recht. In den Umbrüchen, die wir derzeit in der Arbeit mit Älteren erleben, sind uns die Kolleg/inn/en in Hessen und Nassau ein gutes Stück voraus. Sie evaluieren bereits das, wovon ich noch träume und in meiner Beratungspraxis derzeit erste Schritte wage: selbstbestimmte, selbstorganisierte, ressourcen-, bedürfnis- und interessenorientierte Bildungs- und Begegnungsinitiativen. Ein Blick zurück in die Zukunft also, in der wir uns als Ältere selbstverständlich selbst organisieren, Bildung im Spielfeld von Begegnung, Teilhabe, Reflexion unseres Lebensverlaufs und die auf uns zukommenden Aufgaben im Älterwerden gestalten. Der auf 113 Seiten klar strukturierten Recherche liegt ein weiter Inklusionsbegriff zugrunde, der die Unterschiedlichkeit und Individualität der Älteren aufnimmt und Raum für selbstbestimmtes Handeln fordert.

Für Profis im Bereich der Altenbildung gibt Hardebusch in der Literaturanalyse zunächst ein willkommenes Update zur Entwicklung der Altenbildung. Anfänger/innen finden hier die wichtigsten Stichworte und eine umfassende Literaturliste zum Thema. Allen empfehle ich, mit dem Anhang zu beginnen. Hier werden klar strukturiert die fünf Initiativen vorgestellt, die Hardebusch interviewt und analysiert hat. Stichworte: Träger der Initiative, Entstehung, Ursprungsidee, Organisationsstruktur, Zielgruppe, tatsächliche Teilnehmende, inhaltliche Schwerpunkte, Gelingensfaktoren, Herausforderungen und Empfehlungen zur Weiterentwicklung. Die letzteren drei habe ich mir besonders eingehend angeschaut, denn hier finden sich wichtige Hinweise für die eigene Praxis. Ein nicht neuer, aber für die Praxis notwendiger Anstoß: Mit einer breiten und (medial) vielfältigen Öffentlichkeitsarbeit verbinden sich der Erfolg und die Wertschätzung der Menschen, die sich hier engagieren und treffen. Klar wird auch noch einmal: Immer noch müssen wir die Öffentlichkeit über die differenzierten Altersbilder aufklären, um Teilnehmbarrieren abzubauen.

Im Zentrum der empirischen Zugänge steht die Analyse der Initiativen, die innovativ und vor allem selbstorganisiert arbeiten. Programmanalysen und Interviews dienen als Grundlage. Zwei Initiativen arbeiten mit Hauptamtlichen, eine darüber hinaus mit einem Bildungshaus. Eine Initiative ist tief in einer Kirchengemeinde verankert, eine geht explizit in die Region. Das Gros der Arbeit liegt in ehrenamtlichen Händen. Partizipation ist das Grundmuster. Alle Initiativen stellten zu Beginn fest, dass es für die Generation ab 60 keine Angebote in der Gemeinde gab, die ihre Interessen aufnehmen würden. Sie geben diesen Menschen nun selbst Raum für notwendige soziale Kontakte, Themen, die die

Menschen wirklich interessieren, und die Möglichkeit, sich selbst einzubringen. Dies ermöglicht Selbst-Bildungsräume. Ein weiter Bildungsbegriff und -rahmen liegt den Projekten also zugrunde, der über Wissensvermittlung und Erweiterung von Fertigkeiten und Fähigkeiten hinaus auch die eigene, sich zusehends verändernde Lebenssituation reflektiert und Handlungsoptionen fördert und einübt.

Eine meiner drängendsten Fragen, inwieweit Hauptamtlichkeit in solchen Initiativen notwendig ist, wird unterschiedlich beantwortet. Selbstorganisierte Initiativen wurden sowohl durch Hauptamtliche als auch durch Ehrenamtliche initiiert. Ein Projekt, das hauptamtlich geleitet wird, wackelt mit der Nachfolgeregelung des in Ruhestand gehenden Hauptamtlichen. In dem an ein Tagungshaus angebundenes Projekt fragt man sich, ob man ohne das Haus existieren könnte, und überdenkt die Organisationsform. Einige Initiativen entstanden mit Begleitung aus der landeskirchlichen Altenbildung. Sie können sich dort rückversichern und weiterbilden, arbeiten aber selbstständig ehrenamtlich vor Ort. Es geht also recht weit ohne Hauptamtlichkeit, aber wichtig ist, dass in Kirche der Wille zur Ermöglichung dieser selbstorganisierten Initiativen wächst. In meiner eigenen Beratungsarbeit begegnen mir durchaus Vorbehalte von Seiten kirchlicher Vertreter/innen, warum man denn etwas unterstützen soll, dessen Themen „nicht vorrangig religiös“ (so in allen untersuchten Initiativen!) sind. Hierzu finden sich einige Antworten aus der Praxis und hier greift vor allem der weite Inklusionsbegriff, der den alternden Menschen in seiner zunehmenden Gebrechlichkeit wahrnimmt und ohne großes Aufheben mitnimmt. Kirche als Ermöglicherin wird im Kontext selbstorganisierter Initiativen auch zur Brückenbauerin für Bürger/innen, die in den bisherigen Strukturen keinen Platz finden. Offenheit wird als Wert an sich zugrunde gelegt.

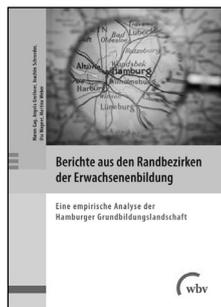
Mich interessierte natürlich die Frage der Leitung. Interessant fand ich, dass laut Hardebusch die Notwendigkeit sozialer Kompetenzen einer (haupt- ebenso wie ehrenamtlichen) Leitung vor administrativen und Führungskompetenzen an erster Stelle steht. Es geht vor allem um Ermutigung potentieller Beteiligter, um Ansprechbarkeit, um die Fähigkeit, Anerkennung zu schenken und mit Alterserscheinungen sensibel umzugehen. Die Netzwerke basieren auf gelungener Beziehungsarbeit, die von haupt- und ehrenamtlichen Leitungspersonen durch Offenheit, Ansprechbarkeit und spürbares Dasein gefördert wird.

Die Untersuchung von Hardebusch fand ich dort mühsam, wo ich versuchte, den Initiativen Zitate aus den Interviews zuzuordnen, um meine eigenen Querschlüsse zu ziehen. Die Empfehlungen aus der Analyse von Literatur und Praxis sind dagegen übersichtlich aufgebaut und mit Schaubildern unterstützt, die man sich als Checklisten für die eigene Praxis vornehmen kann. Wer konkrete Tipps sucht, wird hier nicht fündig, aber das ist ja auch nicht das Ziel der Untersuchung. Sie dient vielmehr als Folie, vor der man die eigene Arbeit befragen und sortieren kann. Ein Plädoyer, mit Bildungsarbeit selbstbestimmtes, selbstständiges und sinnerfülltes Leben im Alter zu fördern.

Annegret Zander

Pfarrerin

Theologische Fachreferentin der Fachstelle Zweite Lebenshälfte im Referat Erwachsenenbildung, EKKW



Maren Gag, Angela Grotheer,
Joachim Schroeder, Uta Wagner,
Martina Weber

Berichte aus den Randbezirken der Erwachsenenbildung

**Eine empirische
Analyse der Hamburger
Grundbildungslandschaft**

€ 34,90, 218 S., Bielefeld 2016

W. Bertelsmann Verlag

ISBN 978-3-7639-5606-7

Nach der Lektüre der „Berichte aus den Randbezirken der Erwachsenenbildung“ hatte ich nicht nur das Gefühl, eine eigene, mir ziemlich fremde Welt kennengelernt zu haben, sondern auch, den Begriff der Grundbildung erstmals in seiner gesellschaftspolitischen Relevanz, ja in seinen emanzipatorischen Dimensionen verstanden zu haben. Die Berichte aus den ‚Randbezirken‘ konfrontieren mich gutsituierten Normalbürger der Mittelschicht mit Lebenslagen von Menschen, die ihr Leben nicht selbstbestimmt und finanziell abgesichert ‚führen‘ können – die vielmehr gerade dadurch sozial definiert sind, dass sie aus dem bürgerlichen Lebenskosmos und eben auch aus dem Gesichtskreis der Erwachsenenbildung ausgeschlossen sind. Die unbewusste Assoziation, die der Titel der Veröffentlichung hervorruft, dass es sich hier um „Expeditionsberichte“ aus einem sozialen und andragogischen ‚Ausland‘ handelt, mag nicht beabsichtigt sein, doch der methodische und explorative Aufwand für diese „ethnografischen Studien“ war beträchtlich. Es ging darum, „Nadeln im Heuhaufen“ (S. 38) zu finden, beschrieben und visualisiert werden sollten nämlich für Hamburg „Angebotsstrukturen in den Handlungsfeldern Alphabetisierung und Grundbildung für verschiedene Zielgruppen“ (ebd.). Für diese Recherche mussten die Forscher/innen zunächst die ‚Indikatoren‘, also die Erkennungszeichen für das Bestimmen, wonach gesucht werden sollte. Das Ergebnis dieser aufwendigen Recherchearbeit ist nun eine „deskriptive Beschreibung der ‚Angebotslandschaft‘ in Hamburg“ (S. 40) und die Veröffentlichung eines *Grundbildungsatlas*, der „die einzelnen Lernorte, verfügbaren Lernkonzepte und die Angebotsstrukturen im Grundbildungsbe- reich sichtbar (macht)“ (S. 45).

Dies ist bereits als eine beachtliche Leistung zu würdigen. Zudem aber beeindruckt die darauf folgenden qualitativen Feldbeschreibungen und -analysen durch den Reichtum an Detailinformationen, die Genauigkeit der Analyseverfahren und die präzisen Problemerkennungen, die die außerordentlich feldkundigen Mitglieder des Projektteams aus den Gesprächen mit Mitarbeiter/innen der identifizierten Grundbildungsanbieter gewinnen. Diese durchweg minutiösen, sorgfältigen und situationssensiblen Rechercheberichte machen den Hauptteil des Buches aus. Sie sind nach einem variabel gehandhabten Analyseschema erarbeitet und konzentrieren sich auf die institutionellen Bedingungen und Möglichkeiten von Grundbildung in fünf Randbezirken: Im Bereich Migration und ethnische Gruppen, in der Arbeit mit behinderten Menschen, im Straf- und Maßregelvollzug und schließlich im Bereich ‚prekäre Lebenskontexte‘ (Suchthilfe, Jobcenter, Schuldnerberatung).

Aus der Perspektive der Evangelischen Erwachsenenbildung, die sich dem Öffentlichkeitsauftrag christlicher Botenschaft sowie dem öffentlichen Bildungsauftrag verpflichtet sieht, lassen sich zwei Einsichten hervorheben, die durch diese ebenso verdienstvolle wie spannende Veröffentlichung ermöglicht werden: Zum einen ist es die Einsicht, dass für alle der fünf hier erforschten „Randbezirke“ explizite Rechtsansprüche auf Bildung und rechtliche Regelungen in den einschlägigen Sozialgesetzbüchern bestehen. Diese institutionell einzulösen und zu verbessern ist eine zentrale Dimension der differenzierten und handlungsorientierenden *Empfehlungen*, die im Buch zu jedem „Bezirk“ eindrucksvoll zusammengefasst sind. Zum anderen zeigen die Autor/inn/en in den „berichtstheoretischen Grundlagen“ (S. 207–215), wie erhellend und wichtig es ist, die eigene wissenschaftliche Haltung zu reflektieren. Sie formulieren nicht nur klar und provokant, sondern begründen auch sorgfältig den methodologischen Grundsatz: „Die Berichterstattung war von vornherein in einem Spannungsfeld aus nüchterner Bestandsaufnahme und engagierter Skandalisierung angelegt“ (S. 207). Dieses Spannungsfeld wird konstituiert durch einen ‚ungleichheitsidentifizierenden Berichtsansatz‘ (S. 151), der sein Interesse auf die Praxisfelder richtet, in denen sich die Erwachsenenbildung mit den sozialen Bedingungen der Bildungsbenachteiligung konfrontiert und zu ihrer Überwindung ihren spezifischen Beitrag leistet.

Es ist vor allem diese ethische und bildungspolitische Grundorientierung, die dieses Buch für die Evangelische Erwachsenenbildung bedeutsam macht, weil es ein Musterbeispiel dafür ist, eine moralische Intention in eine solide wissenschaftliche Forschungsarbeit zu übersetzen und daraus dann auch differenzierte, an den ermittelten Bedingungen anknüpfende politische Handlungsempfehlungen zu formulieren. Ohne damit ein politisches Mandat zu verbinden, stellt das feldkundige und methodisch versierte Autor/inn/enteam seine Ergebnisse in den öffentlichen Raum, in dem es allerdings offen bleibt, welcher der politischen Akteure aus diesen „Berichten aus den Randbezirken der Erwachsenenbildung“ eine politische Anwaltschaft und Lobbypolitik entwickeln wird.

Aus einer disziplin- und bildungstheoretischen Perspektive sehe ich die Bedeutung dieses Buches darin, dass durch eine selbstbewusste und methodologisch gut fundierte Bildungsberichterstattung der Wahrnehmungs- und Reflexionshorizont der Disziplin Erwachsenenbildung zum einen auf bis jetzt wenig oder gar nicht beachtete Handlungsbereiche bezogen wird. Zum anderen könnte aber eine menschenrechtlich sensible Forschungspraxis wie in diesem Buch, die sich mit einer macht- und strukturanalytischen Sozialtheorie verbindet, dazu beitragen, dass die Erwachsenenbildung ihr zivilgesellschaftliches, und das heißt: ihr auf die Selbstaufklärung der Gesellschaft über sich selbst zielendes Selbstverständnis nicht in einem auf „Grundbildung“ reduzierten bildungspolitischen Diskurs verliert.

Andreas Seiverth

ehem. DEAE-Bundesgeschäftsführer

a.seiverth@werkstatt-kritische-bildungstheorie.de



Ruth Michalek

Elternsein lernen

Zur Bedeutung des Normalisierens bei transformativen Lernprozessen

€ 39,90, 367 S., Opladen, Berlin, Toronto 2015

Verlag Barbara Budrich

ISBN 978-3-8474-0659-4

Das Buch präsentiert Forschungsergebnisse zur Elternschaft als Lernprozess. Michalek analysiert zwei Tagebücher und 27 qualitative Interviews auf der Grundlage der Grounded Theory. Sie bezieht sich dabei auf Lerntheorien von Dewey und Mezirow, auf den Philosophen Waldenfels und in Teilbereichen auch auf Habermas, Honneth und Joas. Am Ende stehen vier Schemata, die die Hauptergebnisse zusammenfassen und die Komplexität des Phänomens „Elternsein lernen“ unterstreichen.

Das Buch wird bewusst nach der Entdeckungsreise des Forschungsprozesses gegliedert und besteht aus fünf Teilen. Innerhalb der einleitenden und abschließenden Klammern werden die zentralen Befunde vorgestellt: die Charakterisierung von Elternschaft als Lernsituation (Teil II), wie dabei „Normalisierungen“ beziehungsweise produziert werden (Teil III) und wie die Praxis des „Normalisierens“ Eltern entlasten kann (Teil IV).

Michalek nennt den aktiven Prozess, in dem Eltern bestimmte Handlungsoptionen, Vorstellungen und Überzeugungen als normal beschreiben, „normalisieren“, und die Objekte dieser Zuschreibungen „Normalisierungen“. Folglich ist das Normalisieren eine Aktivität und eine Normalisierung eine Überzeugung. Einerseits kann eine Normalisierung eine Reflexion verhindern und dadurch bleiben Lernmöglichkeiten verschlossen. Andererseits kann eine Normalisierung Orientierung und Sicherheit geben. Durch ihre vertiefte Analyse identifiziert Michalek sechs verschiedene Relationen zwischen Lernen und Normalisierung, zum Beispiel Normalisierung als Horizont – Normalisierungen in Frage stellen und überwinden – Nicht-Lernen durch Normalisieren. Es fällt dabei auf, dass die berichteten Lernprozesse fast ausschließlich selbstgesteuert, also ohne Unterstützung außerhalb des Freundes- und Familienkreises verlaufen. Gerade hier liegt viel Potenzial für Elternbildungsangebote, etwa wenn es darum geht, die Balance zwischen neuer Elternverantwortung und persönlicher Freiheit auszutarieren oder Partnerschaft neu zu gestalten. Weiterhin werden die verschiedenen Funktionen des Normalisierens als „Ressource“ erläutert, zum Beispiel als effektive Strategie zur Problemlösung und Komplexitätsreduktion. Es wird gezeigt, wie Lernen im Modus des „Normalisierens“ das Selbstvertrauen, den Selbstwert und sogar die Fähigkeit zur Selbsttranszendenz unterstützen kann.

Als konkretes Beispiel für „Normalisierungen in Frage stellen und überwinden“ steht eine Mutter, die aufgrund der Kriegserfahrungen ihres Vaters ihrem Sohn Spielwaffen verbieten wollte. Als er noch klein war, ist ihr das gelungen. Als er älter wurde und die Nachbarskinder Spielpistolen bekamen, kam sie in ein Dilemma. Einerseits wollte sie an ihrem Standpunkt ‚keine Waffen‘ festhalten, andererseits wollte sie ihren Sohn von den Nachbarskindern nicht ausgrenzen. Sie wägte unterschiedliche mögliche Strategien und deren Folgen für sie und ihren Sohn ab. Als Lösung priorisierte sie ihre Zie-

le: Zuerst die Kommunikation mit dem Sohn und dann der eigene Standpunkt. Sie hat ihren Sohn gebeten zu erklären, „was und wie sie spielen“ (S. 216). Dann hat sie Regeln für das Spielen aufgestellt, u.a. die Nachbarn nicht erschrecken. Da die Mutter ihre eigene Normalisierung in Frage stellte, konnte sie neue Handlungsmöglichkeiten entwickeln und erproben.

Michalek schließt mit Anregungen für die Elternbildung und hebt dabei Übereinstimmungen zwischen ihrem Ansatz des „Lernfeldes Elternidentität“ und Tschöpe-Schefflers Arbeiten zur Stärkung der Erziehungskompetenz hervor. Konkretisierungen zum „Lernfeld Elternidentität“ geben hilfreiche Impulse und es wird auch vorgeschlagen, das Normalisieren als einen neuen Ansatzpunkt in der Elternbildung zu benutzen: Geben Normalisierungen den Eltern Orientierung und Sicherheit, oder sind sie eher dysfunktional? Sicherlich lassen sich Lernsettings entwickeln, die von Gesprächen der Eltern über ihre Normalitätsvorstellungen ausgehen.

Das Schlüsselphänomen „Elternschaft – das Fremde“ beschreibt die Bedeutung des Elternseins unter den Aspekten „andauernde Veränderung auf Dauer, Unvorhersehbarkeit, Lehr-Lern-Parallelität, Bedeutungsvielfalt durch die Interaktion mit Anderen [und] Verantwortung“ (S. 62) und stellt damit einen nützlichen systematisierenden Rahmen auf. Allerdings macht die Verwendung des Begriffs ‚Fremde‘ in Zusammenhang mit Elternschaft auch stutzig, denn dies impliziert, dass die Person, die vor der Elternschaft existierte, die ‚wahre‘ Person sei, der es nie gelingt, das Elternsein in ihre Persönlichkeit zu integrieren. Es besteht keine Möglichkeit, mit der ganzen Person einfach Mutter oder Vater zu sein.

Das Buch bietet Studierenden und Forschenden lehrreiche Einblicke in den qualitativen Forschungsprozess und die Anwendung einer Grounded-Theory-Methodologie. Michalek legt eine feingliedrige und detailreiche Analyse vor, die dicht an ihrem empirischen Material und theoretischen Referenzen bleibt. Wünschenswerte weitere Differenzierungen wären etwa: ein einseitiger Anhang mit formalen Angaben über die Befragten (Alter, Alter und Anzahl ihrer Kinder, Wohnort, Bildungsabschlüsse, berufliche Stellung, o. ä.), um die Aussagen besser zu kontextualisieren oder eine konsequentere Unterscheidung verschiedener Phasen des Elternseins. Der Übergang zur Elternschaft wird häufig nur als Bruch mit der vorherigen Lebensführung dargestellt, Interviewpassagen über ältere Kinder kommen kaum vor, so als wäre der Lernbedarf und die Lernbereitschaft von Eltern nur in den frühen Jahren ausgeprägt und als hätten sie alsbald ‚ausgelernt‘. Insgesamt hätte das Buch von einer weitergehenden Abstrahierung der Ergebnisse profitiert, um die zahlreichen Einzelbefunde auf einer Metaebene zusammenzufassen. So aber bleiben möglicherweise einige für die Praxis nützliche Erkenntnisse unter dem Detailreichtum verborgen.

Dr. Katherine Bird

Soziologin

Bird und Hübner GbR Berlin

info@bird-und-huebner.de



Edoardo Costadura, Klaus Ries
(Hrsg.)

Heimat gestern und heute Interdisziplinäre Perspektiven

€ 34,99, 254 S., Bielefeld 2016

transcript Verlag

ISBN 978-3-8376-3524-9

Das Thema Heimat ist vermutlich so alt wie die Menschheit, als sie begann, sich Gedanken über ihre Zukunft und ihre Vergangenheit zu machen. Heimat ist gleichsam ein archetypisches Thema für den Menschen, das aber auch einem Wandel unterzogen ist. Ist Heimat ein Gefühl, ein Ort, ein Zustand, ein Recht oder auch eine Vision und Utopie? Heimat hat immer wieder die Konnotation des Anti-Moderne, des Rückwärtsgewandten, des Ruralen und Anti-Urbane und bedeutet in diesem Verständnis auch „Abwesenheit von ...“ und „Sehnsucht nach ...“. Heimat, als ‚Gemeinschaft‘ verstanden, wird häufig zum politischen Gegenbegriff zu ‚Gesellschaft‘, zur Moderne und ist auch mitunter völkisch und rassistisch besetzt. Sie assoziiert Geborgenheit und Nähe – nicht Ferne und Fremde. Heimat drückt eine besondere Beziehung zu Raum und Zeit aus. Und: Heimat als ein wissenschaftliches und gesellschaftliches Thema taucht in der Öffentlichkeit eher wellenartig als konstant auf. Entsprechend kontrovers wird Heimat bis heute politisch und wissenschaftlich diskutiert. Die letzte große „Heimat-Welle“ konnte in den 1970er/1980er Jahren beobachtet werden. Stellvertretend für diese öffentliche Debatte steht der Kinofilm von Edgar Reitz „Heimat – Eine deutsche Chronik“ von 1984. Für die wissenschaftliche und politische Auseinandersetzung wurde in diesem Zeitraum Ernst Blochs Hauptwerk „Prinzip Hoffnung“ wiederentdeckt, das erstmals in den 1950er Jahren in der DDR erschien und Heimat als Synonym für Hoffnung beschreibt. Heimat wurde in diesem Zeitraum aus der konservativen Ecke herausgeholt und anschlussfähig an eine emanzipatorische und zukunftsorientierte Politik gemacht. Heute, zu Beginn des 21. Jahrhunderts, beobachten wir eine erneute Auseinandersetzung mit dem Thema Heimat. Diese ist sehr stark bedingt und ausgelöst durch Globalisierungsprozesse und Migrationsbewegungen. Über 60 Millionen Menschen sind weltweit auf der Flucht und auf der Suche nach einer (neuen) Heimat – und kommen mit Menschen in Kontakt, die in „ihrer“ Heimat leben und diese in Gefahr sehen. Migration, Flucht und Vertreibung waren schon immer ein zentraler Humus für eine Heimatdebatte.

In diesem breiten historischen und gegenwärtigen Kontext ist der Sammelband von Edoardo Costadura und Klaus Ries zu sehen, der auf einen Workshop vom November 2014 an der Universität Jena zurückgeht und eine anspruchsvolle Auseinandersetzung bietet. Interessant ist dabei u. a. der methodische Ansatz, der einmal dezidiert interdisziplinär ausgerichtet ist und sich außerdem methodisch entlang der Schnittstelle von semantisch-diskursiven und phänomenologisch-empirischen Perspektiven bewegt. Eher ungewöhnlich für einen Sammelband und in der Zielrichtung nicht ganz klar sind die Kommentare, die den Beiträgen des Bandes angehängt sind. Beteiligt an dem Band sind Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler aus den Disziplinen Literaturwissenschaft, Musikforschung, Theologie, Rechtswissenschaften,

Empirische Kulturwissenschaften und Biologie/Botanik. Dabei ist ein vielschichtiger Steinbruch für weiterführende Impulse entstanden. Der Band ist so gesehen eine aktuelle Bestandsaufnahme, ein Zwischenbericht zum aktuellen Heimatdiskurs.

Martina Haedrich, Professorin für Öffentliches Recht und Völkerrecht in Jena, stellt fest, dass es momentan zwar kein eigenständiges Recht auf Heimat gibt, das „Recht auf eine neue Heimat“ jedoch angesichts der weltweit steigenden Zahlen von Flüchtlingen das Potenzial für ein neues Menschenrecht hat. Das Heimatverständnis in der Biologie wird im Zusammenhang mit Naturschutz erörtert und es wird danach gefragt, ob Naturschutz gleichbedeutend mit Heimatschutz sei? Der Beitrag des Biologen Frank H. Hellwig und der Kommentar des Ethnologen Manfred Seifert problematisieren den Zusammenhang, ob denn eine kulturelle Konstruktion wie der Heimatbegriff „biologistisch mit einem anthropologischen Elementarbedürfnis zu erklären“ (S. 114) sei? Der Philologe Meinolf Vielberg aus Jena steht mit seiner Erörterung etwas quer zu den anderen Beiträgen. Er stellt Gallien im Briefwerk des Sulpicius Severus und des Paulinus von Nola dar, ohne jedoch einen systematischen Bezug zum historischen oder aktuellen Heimatdiskurs vorzunehmen. Der Kommentar dazu von Edoardo Costadura kann dieses Versäumnis etwas relativieren. Klarer wird ein Bezug zum Heimatdiskurs im folgenden Beitrag der Religionspädagog/inn/en Sylvia E. Kleeberg-Hörnlein, Gregor Reimann und Michael Wermke herausgearbeitet. Der Heimatbegriff wird in biblischen und kirchengeschichtlichen Zusammenhängen auf der Folie der evangelischen Theologie betrachtet und im Hinblick auf eine „christliche Heimat“ befragt. Bereichernd ist auch der Beitrag der Musikwissenschaftler/innen Christiane Wiesenfeldt und Michael Chizzali, die das Thema sehr differenziert und mit einem Ausblick auf die Gefahren der aktuellen rechtspopulistischen Musik sehr gut erfassen. Das wichtige Thema der Heimatrezeption in der Literatur wird in den letzten beiden Beiträgen, exemplarisch am 19. Jahrhundert (Anja Oesterheld) und an der deutschsprachigen Exilliteratur nach 1933 (Gregor Streim), aufgegriffen.

Der Sammelband verdeutlicht, dass es kaum möglich ist, Heimat abschließend zu diskutieren. Alle Analysen bleiben eine zeitliche und kulturelle Momentaufnahme. Der Heimatbegriff ist ein zeit- und raumabhängiges Konstrukt. Aktuell sind es (wieder einmal) Modernisierungsprozesse und ganz entscheidend globale und regionale Migrationsbewegungen, die den Diskurs bestimmen und voranbringen. Dazu bietet der Band einen Blick zurück, aber auch nach vorne. Interessant zur besseren Einordnung der derzeitigen Diskussion wäre eine Rezeptionsgeschichte des Heimatdiskurses seit den 1970er Jahren gewesen, z. B. der Einfluss der Empirischen Kulturwissenschaften in der Tradition von Hermann Bausinger aus dem Ludwig-Uhland-Institut in Tübingen, der „Provinzbewegung“ aus den 1970er/1980er Jahren und der Renaissance der Heimatliteratur. Hierzu besteht ein aktueller Nachholbedarf.

Prof. Dr. Ulrich Klemm

Geschäftsführer des Sächsischen Volkshochschulverbandes (SVV)

Honorarprofessor für Erwachsenenbildung Universität

Augsburg

klemm@vhs-sachsen.de

» Veranstaltungstipps

| Termin/ Veranstaltungsort | Veranstaltung | Kontakt & Information |
|--------------------------------|--|---|
| 01.09.2017 Hannover | Single sein im digitalen Zeitalter | |
| | In unserer Gesellschaft gibt es immer mehr Singles. In dieser Fortbildung wollen wir dieses aktuelle Thema in den Fokus nehmen. Bei den Besuchen haben Besuchsdienstmitarbeitende häufig Kontakt mit Menschen, die alleine leben. Die Digitalisierung hat Auswirkungen auf das Leben als Single und auf den Umgang miteinander. Viele pflegen kaum noch soziale Kontakte, außer im Internet. Folgende Themen stehen zur Diskussion: Klärung des Begriffs „Single“, Vor- und Nachteile des Single-Daseins, Wie wirken sich das Single-Dasein und die Digitalisierung auf die Sprachfähigkeit und Emotionalität aus?, Welche Möglichkeiten haben Besuchsdienstmitarbeitende, sich auf diese Situation vorzubereiten? | Besuchsdienst im Haus kirchlicher Dienste der ev.-luth. Landeskirche Hannover Britta Thamm E-Mail: besuchsdienst@kirchliche-dienste.de Tel.: 0511 1241-411 http://www.kirchliche-dienste.de |
| 07.09.2017 Frankfurt a. M. | Input und Denkwerkstatt: Interkulturell kompetent – aber wie? Ansätze für die Zusammenarbeit mit Geflüchteten | |
| | Neben einem Überblick zum Thema „Transkulturalität“ aus dem Kontext Migration und Psychologie sollen schwerpunktmäßig Ansätze und Ideen gemeinsam für die eigene Praxis erarbeitet werden. | Zentrum Bildung der EKHN Erwachsenenbildung und Familienbildung Darmstadt Tel.: 06151 66 90-190 E-Mail: ebfb.zb@ekhn-net.de |
| 08.–10.09.2017 Königswinter | Fremde Heimat – Ältere Migranten in Deutschland | |
| | Der Anteil von Mitbürgerinnen und Mitbürgern mit einem Migrationshintergrund in der älteren Generation wächst zusehends. Das Seminar untersucht deren Lebenssituation im dritten Lebensabschnitt und fragt nach ihrem sozialen Status und ihrer Teilhabe. Sind ältere Menschen sozial organisiert? Welche Lebensbezüge und welche spezifischen Bedürfnisse haben sie? Ist unsere Gesellschaft ausreichend sensibilisiert für diese Menschen? Das Seminar richtet sich an haupt- und ehrenamtliche Mitarbeiter in Sozial- und Wohlfahrtsverbänden, der Quartiersentwicklung sowie im Bereich der ambulanten und stationären Pflegedienste. | Johannes-Albers-Bildungsforum gGmbH im Arbeitnehmer-Zentrum Königswinter Tel.: 02223 730 http://www.azk-csp.de |
| 14.–15.09.2017 Bonn | Neue Väter – neue Kursinhalte?! Hintergründe, Konzepte und Praxiswissen zur Arbeit mit Vätern in der Familienbildung | |
| | Fortbildung für hauptamtlich pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter aus der Familienbildung und aus pastoralen Diensten | AKF – Arbeitsgemeinschaft für katholische Familienbildung e.V., Bonn http://www.akf-bonn.de |

| | | |
|-----------------------------|---|--|
| 15.–16.09.2017 Loccum | Tagung „Experten, Propheten oder Lobbyisten?“ Die Rolle von Kirchenvertretern in politikberatenden Gremien | |
| | Kirche macht Politik: Das gilt in unserem Land auch insofern, als Vertreter aus Kirche und Theologie in Gremien mitwirken, die der politischen Entscheidungsfindung dienen. Angesichts des gesellschaftlichen Wandels ist es freilich alles andere als selbstverständlich, dass Bischöfe oder Theologieprofessorinnen in Enquetekommissionen oder Rundfunkräten sitzen. Welche Interessen vertreten sie? Mit welcher Legitimation sprechen sie und welche Rollenbilder erweisen sich dabei als prägend? | Evangelische Akademie Loccum Tel.: 05766 810 http://www.loccum.de |
| 18.–19.09.2017 Münster | Interdisziplinäre Fachtagung „Armut und soziale Gerechtigkeit in Deutschland“ | |
| | Das Armutsrisiko ist in Deutschland 2015 auf den höchsten Stand seit der Wiedervereinigung gestiegen. Statistisch vergrößert sich die Spaltung der Gesellschaft. Die Angst großer Teile der Mittelschicht, in die Armut abzugleiten, befördert den Populismus in Deutschland. Wie sieht ein Blick auf die Armut in Deutschland jenseits der rein statistischen Daten aus? Wo sind die tatsächlichen Armutslagen und wie werden sie wirksam bekämpft? Wie können Armutsbekämpfung und Prävention verbessert werden? | Akademie Franz-Hitze-Haus Münster https://www.franz-hitze-haus.de |
| 19.–22.09.2017 Wien | ÖFEB-Kongress 2017. Bildung: leistungsstark . chancengerecht . inklusiv? | |
| | Woran kann man erfolgreiche Bildungsprozesse festmachen? Welches sind Gelingensbedingungen zur Gestaltung von Bildungssystemen sowie von Bildungsprozessen über die Lebensspanne hinweg? Insgesamt ist im Sinne einer kritischen Bestandsaufnahme zu fragen: Quo vadis, empirische Bildungsforschung? | Österreichische Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen http://www.oefeb2017.at/ |
| 20.–22.09.2017 Stuttgart | Wissenschaftliche Jahrestagung der Bundeskonferenz für Erziehungsberatung „Macht Sinn“ | |
| | Die Wissenschaftliche Jahrestagung der bke 2017 in Stuttgart rückt Sinnfragen in den Mittelpunkt der Fachdiskussion. Familiensinn kann für Geborgenheit und Sicherheit stehen, für harmonisches, konstruktives und anregendes Zusammenleben. Familienleben kann aber auch gekennzeichnet sein von schwierigen Lebenssituationen und hohen Belastungen. Auch Kinder und Jugendliche sind im Laufe ihrer Entwicklung immer wieder mit Sinnfragen beschäftigt. Wie gestalten die Fachkräfte der Beratungsstellen zukünftig den „alltäglichen Wahnsinn“ der Beratung? | Bundeskonferenz für Erziehungsberatung bke, Fürth http://www.bke.de |
| 25.–26.09.2017 Berlin | Tagung „Reformation und Islam – Im Spiegel der anderen“ | |
| | Bilder vom Islam und von Muslimen sind seit der Reformationszeit Teil der evangelischen Tradition, oft in Abgrenzung und Polemik, manchmal in Anlehnung und Faszination. Und auch in der islamischen Tradition sind von Anfang an Bilder vom Christentum und von Christen präsent. Die Tagung will die politischen Färbungen religiöser Fremdbilder sichtbar machen und realistischere Bilder vom jeweils anderen stärken. Dafür kommen islamische und evangelische Positionen in Dialog miteinander, inspiriert vom EKD-Papier „Reformation und Islam“. | Ev. Akademie Berlin Rosalita Huschke (030) 203 55-404 E-Mail: huschke@eaberlin.de http://www.eaberlin.de |
| 25.–27.09.2017 Berlin | Eltern und Jugendliche digital erreichen: Potenziale neuer Angebote und Herausforderungen für die kommunale Praxis | |
| | Zielgruppe: Fach- und Führungskräfte der Eltern-, Jugend- und Familienarbeit, Fach- und Führungskräfte der kommunalen Verwaltung, Gleichstellungsbeauftragte, lokale Bündnisse für Familie, Vertreter/innen von Bund und Ländern sowie interessierte Expert/inn/en aus Wissenschaft und Praxis. | Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V. http://www.deutscher-verein.de |

| | | |
|---|---|--|
| 27.–29.09.2017 Heidelberg | Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der DgFE: Beratung im Kontext lebenslangen Lernens: Konzepte, Organisation, Politik, Spannungsfelder | |
| | Die Sektionstagung in Heidelberg will die wechselseitigen Bezüge der Themen Beratung – Organisation – Politik im Kontext der Erwachsenenbildung fokussieren. Das Feld Beratung in der Erwachsenenbildung soll dabei aus den unterschiedlichen und z.T. widersprüchlichen disziplinären, institutionellen, gesellschaftlichen und bildungspolitischen Perspektiven und damit verbundenen Spannungsfeldern beleuchtet werden. | Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft http://www.dgfe.de |
| 28.–29.09.2017 Brno, Tschechische Republik | Internationale wissenschaftliche Konferenz IAHE: Auswirkungen der Migrationsbewegungen auf Bildungseinrichtungen | |
| | Bildungseinrichtungen als Orte gemeinschaftlichen Lernens und kultureller Diversität müssen reflektierte Handlungsmuster entwickeln. Um an allen Bildungseinrichtungen weitere und umfassendere Angebote zu entwickeln, sind die länderspezifischen Kontexte besonders zu beachten. Die Erwachsenenbildung analysiert die unterschiedlichen kommunalen Strukturen der teilnehmenden europäischen Projektpartner hinsichtlich ihrer regionalen Interaktionsprozesse und entwickelt Umsetzungsstrategien für Regionen, um die verschiedenen Zielgruppen zu erreichen. Best-practice-Beispiele ermöglichen eine international vergleichende Analyse. | Stiftung Universität Hildesheim, Masaryk-Universität Brno und Bildungs- und Beratungszentrums VHS Hildesheim http://www.iahe.eu/ |
| 29.–30.09.2017 Magdeburg | Fachtagung Rechtspopulismus Kirchliche Reaktionen auf ein altnues gesellschaftliches Problem | |
| | In Deutschland hat sich eine neue rechte Bewegung etabliert. Sie verbindet Rassismus mit antidemokratischen Ressentiments und ist anschlussfähig bis in die Mitte der Gesellschaft. Ein Blick in unsere Nachbarländer zeigt, dass rechtspopulistische Akteure manchmal sogar mehrheitsfähig sind. Für die Kirchen und ihre Einrichtungen stellt diese gesellschaftliche Situation eine große Herausforderung dar: Die Ziele der Neuen Rechten stehen in direktem Widerspruch zu kirchlichem und zivilgesellschaftlichem Engagement für geflüchtete Menschen und für eine offene Gesellschaft. Das Forum soll kurz nach der Bundestagswahl 2017 einen überregional vernehmbaren Kontrapunkt zu rechtspopulistischen Positionen setzen. | Ev. Akademie Berlin http://www.eaerlin.de |
| 05.10.2017 Berlin | Bildungspolitisches Forum 2017 – Bildungspotenziale in Zeiten digitalen Wandels | |
| | Was sind die Chancen der Nutzung digitaler Medien, welche Hindernisse erschweren ihren Einsatz? Wer sind die zentralen Akteure im Feld, unter welchen strukturellen Randbedingungen agieren sie? Welche Beziehungen bestehen zwischen der Nutzung digitaler Medien und den aktuellen gesellschaftlichen Herausforderungen, zum Beispiel im Umgang mit Heterogenität? Die Veranstaltung ist kostenfrei. | Leibniz-Forschungsverbund Bildungspotenziale (LERN) http://www.leibniz-bildungspotenziale.de/forum.html |
| 05.10.2017 Frankfurt a. M. | Fachtagung „Handeln oder behandelt werden? Wie Wohnentscheidungen die Lebensqualität im Alter beeinflussen“ | |
| | Entscheidungen über das Wohnen im Alter müssen gut durchdacht und entschieden werden, weil sie für das Wohlbefinden und die Zufriedenheit eine große Rolle spielen. Angesichts der existentiellen Dimension von Wohnfragen im Alter greift die Evangelische Erwachsenenbildung diese Thematik als wichtigen Teil der Bildung im Lebenslauf auf. Die Tagung will im Gespräch mit Betroffenen und Multiplikatorinnen und Multiplikatoren auf die gesellschaftlichen und politischen Herausforderungen, die mit Wohnfragen verbunden sind, hinweisen. Sie will den Bedarf für die Bildungsarbeit ermitteln und erprobte und erfolgreiche Formate präsentieren. | Arbeitsgruppe „Bildung im Alter“ der DEAE Alexandra Höhn Tel.: 0251 98101-43 E-Mail: info@deae.de |

| | | |
|-------------------------------------|---|--|
| 06.–08.10.2017 Hofgeismar | Zeit für eine starke Demokratie – Was tun gegen Rechtspopulismus, Antisemitismus, Islamismus und Islamfeindlichkeit? | |
| | Unsere Demokratie steht derzeit vor großen Herausforderungen: Einerseits gewinnen der Rechtspopulismus/Rechtsextremismus und der Islamismus immer mehr an Boden und verstärkt sich die Gefahr des rechts-extremistischen und islamistischen Terrors. Andererseits wird unsere Demokratie durch die um sich greifende Islamfeindlichkeit und den Antisemitismus angegriffen. Angesichts dieser vielfältigen Bedrohungslage ist es dringend geboten, diese eingehend zu analysieren und danach zu fragen, wie unsere Demokratie diesen Bedrohungen wirksam begegnen kann. | Evangelische Akademie Hofgeismar http://www.akademie-hofgeismar.de |
| Start: 17.10.2017 | Berufsbegleitender Weiterbildungsstudiengang „Inklusive Pädagogik und Kommunikation“, Abschluss: Master of Arts | |
| | Module: „Pädagogik der Vielfalt“, „Kommunikation, Kooperation, Coaching“, „Wandel zur Inklusiven Organisation“. Module und Veranstaltungen sind einzeln mit Nachweis studierbar. Zielgruppe: Lehrkräfte, Pädagogische Mitarbeiter/innen, Berater/innen, Fachbereichsleitungen in Bildungseinrichtungen | Stiftung Universität Hildesheim Prof. Dr. Carola Iller E-Mail: carola.iller@uni-hildesheim.de https://www.uni-hildesheim.de/inklusive-paedagogik-und-kommunikation/ |
| 18.10.2017 Düsseldorf | Tagung „Berufliche Qualifikation: formell, non-formal, anders?“ | |
| | Bereits seit den 1990er-Jahren wird darüber gestritten, ob und wie man nonformal und informell erworbene (berufliche) Kompetenzen bewerten und anerkennen kann – meist unter rein wirtschaftlichen Gesichtspunkten. Wie aber sehen das Betriebe und Beschäftigte? Sollte man in seiner Freizeit am Auto rumschrauben und dann Teile der KFZ-Mechatroniker/innenausbildung anerkannt bekommen? Wie ist das mit Migrant/inn/en, die oftmals gar keine formalen Abschlüsse haben? Welche „neuen“ Formen der Zertifizierung von Kompetenzen gibt es, zum Beispiel in der IT? | DGB Bildungswerk BUND: René Schindler Tel.: 0211/4301-236 Fax: 0211/4301-69-236 E-Mail: rene.schindler@dgb-bildungswerk.de |
| 19.–20.10.2017 Mosbach-Neckarelz | Tagung „Lust auf Land. Strukturen ändern und nutzen für mehr Lebensqualität“ | |
| | Die Tagung befasst sich mit Chancen und beispielhaften Projekten im ländlichen Raum. Beiträge zum demografischen Wandel und zur sozialen Situation werden Impulse setzen, die Verantwortliche in Kommunen, Kirche und Diakonie ermutigen, an diesen Themen in ihren jeweiligen Bereichen weiterzuarbeiten. Eine Exkursion in das „Mehrgenerationendorf“ Rosenberg-Hirschlanden zeigt, wie Kommune und Kirchengemeinde auf ganz verschiedenen Gebieten zusammenarbeiten und das Dorf an Attraktivität gewinnt. | Evangelische Akademie Baden http://www.ev-akademie-baden.de |
| 23.–24.10.2017 | AdB-Fortbildung: Get together – Kontaktbörse für politische Bildner/innen und Selbstorganisationen Geflüchteter | |
| | Die Fortbildung dient der Begegnung, dem Austausch und dem Kennenlernen zwischen politischen Bildnern/Bildnerinnen und Selbstorganisationen Geflüchteter. Die Fortbildung will den Rahmen dafür bieten, dass die beiden „Szenen“ miteinander in Kontakt kommen und sich gegenseitig ihre Arbeit vorstellen. Gleichzeitig kann gemeinsam am Selbstverständnis gearbeitet werden, es könnten gemeinsame Projekte geplant und vorbereitet werden. Die Veranstaltung richtet sich an Multiplikatorinnen und Multiplikatoren in Bildungsstätten und anderen Einrichtungen der politischen Bildung, die planen, eigene Veranstaltungen mit der Zielgruppe Geflüchtete durchzuführen. | Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten AdB e.V., Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismuarbeit IDA e.V. http://www.adb.de |

| | | |
|-------------------------------------|---|--|
| 02.–03.11.2017 Erkner bei Berlin | Medienpädagogische Fachtagung „Digital kompetent!? Familien(bildung) in der Online-Gesellschaft“ | |
| | <p>Die zunehmende Nutzung digitaler Medien, ihre Möglichkeiten und Risiken sind längst ein wichtiges Thema für Familien und damit auch für die Familienbildung. Welche Kompetenzen benötigen Familien, um die neuen Potentiale auszuschöpfen und sicher nutzen zu können? Welche Rolle kann medienpädagogische und mediengestützte Arbeit mit Familien in Zukunft spielen?</p> <p>Die Tagung richtet sich an Fachkräfte aus der Familienbildung und angrenzenden Bereichen der Arbeit mit Familien, Eltern und Kindern.</p> | <p>Forum Familienbildung unter dem Dach der evangelischen arbeitsgemeinschaft familie (eaf) http://www.eaf-bund.de/</p> |
| 09.–11.11.2017 Wien | 5. Europäischer Fachkongress für Familienforschung | |
| | <p>Organisiert wird der Kongress vom Staatsinstitut für Familienforschung an der Universität Bamberg (ifb), dem Österreichischen Institut für Familienforschung (ÖIF) an der Universität Wien sowie dem Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung (BiB) in Wiesbaden. Die Themen lauten: Familien in Zeiten der Reproduktionsmedizin, Fragmentierte Elternschaft, Transnationale Familien, Familie und Bildung, Methodologische Aspekte in der Migrationsforschung, Eltern- und Familienbildung in Zeiten der Migration, Multilokalität und Generationen sowie Familie und Fertilität.</p> | <p>Österreichisches Institut für Familienforschung an der Universität Wien http://www.familyscience.eu/</p> |
| 10.11.2017 Hildesheim | Fachtagung „Intersektional forschen, Diversität (er)fassen. Spannungsfelder der Bildungsforschung“ | |
| | <p>Die Tagung macht das Spannungsverhältnis von Diversität und Intersektionalität in der Bildungsforschung zum Thema und bietet ein Forum zur Diskussion des gegenwärtigen „State of the Art“. In den Blick genommen werden sowohl die theoretischen Perspektiven von Intersektionalität und dessen Weiterentwicklung als auch konkrete Forschungen und ihre Ergebnisse.</p> | <p>Stiftung Universität Hildesheim Leibniz Universität Hannover www.uni-hildesheim.de/tagung-intersektional-forschen</p> |
| 20.–21.11.2017 Berlin | „Konstant im Wandel. Was Familien heute bewegt“ Jahrestagung des Deutschen Jugendinstituts | |
| | <p>Die Tagung thematisiert die kontinuierliche Bewegung, in der sich Familien befinden, sowohl, was ihr Zustandekommen betrifft, als auch ihre Formen und Zusammensetzung im Lebensverlauf. Vielfach halten jedoch öffentliche Infrastrukturen, Leistungssysteme und rechtliche Regulierungen mit den vielfältigen Veränderungen und ungleichen Lebenslagen von Müttern, Vätern und Kindern (noch) nicht Schritt. Auf der Tagung soll diskutiert werden, wie Rechte und Pflichten, Sorgen und Freuden sowie Ressourcen gerecht verteilt werden können und welche Rolle dem Staat dabei zukommt.</p> | <p>Deutsches Jugendinstitut München http://www.dji.de</p> |
| 23.11.2017 Stendal | Fachtagung 2017 „Familienzentren schaffen Lebensqualität an den Schnittstellen von Bildung, Gesundheit und sozialräumlichem Wohlbefinden“ | |
| | <p>Die Veranstaltung findet in Kooperation mit Kinder Stärken e.V., der Hochschule Magdeburg/Stendal, der Bundesarbeitsgemeinschaft Bildung und Erziehung in der Kindheit e.V. (BAG-BEK) und der Karl Kübel Stiftung für Kind und Familie statt.</p> | <p>Bundesverband der Familienzentren e.V. http://www.bundesverband-familienzentren.de/fachtagung-2017/</p> |
| 24.–25.11.2017 Wien | Fachtagung: Populismus und Bildung | |
| | <p>Der Verband Österreichischer Volkshochschulen (VÖV) lädt gemeinsam mit den Wiener Volkshochschulen und dem Österreichischen Volkshochschularchiv zur Tagung „Populismus und Bildung“. Im Zentrum der Veranstaltung steht die Verbindung von kritischer Forschung zu Alltagskultur, Erwachsenenbildung und politischem Anspruch. Dies soll im Rahmen der Tagung unter den gegenwärtigen Bedingungen untersucht und diskutiert werden.</p> | <p>Verband Österreichischer Volkshochschulen (VÖV) http://www.vhs.or.at/632</p> |

» Nehmen Sie sich Zeit für Bildung im Erwachsenenalter!

Unsere Themenschwerpunkte

Einsendungen zu den Themenschwerpunkten sind erwünscht. Bitte nehmen Sie hierzu frühzeitig Kontakt mit der Redaktion auf. Änderungen der Planung vorbehalten.

Ausgabe 4/2017 (erscheint am 13.11.2017):

„alleinstehend/eigenständig“

Nüchtern betrachtet zählen zur alleinstehenden Bevölkerung nicht allein Witwen und verlassene oder partnersuchende Frauen. Hinzugekommen sind längst auch Männer mit ausgeprägten sozialen Netzen, Mütter, die sich in keiner Übergangs- oder Lebensendphase sehen, Ältere, die neue Wohnformen für sich entdeckt haben oder weibliche Singles, die in ihrem Nahfeld eigenständig bleiben wollen. – Wie also können Bildungsangebote auf die Lebensform ‚Single‘ zugeschnitten sein?

» Impressum

forum erwachsenenbildung

Die evangelische Zeitschrift für Bildung und Lebenslauf

50. Jahrgang, Heft 3/2017
ISSN 1433-769X

Herausgegeben von der

Deutschen Evangelischen Arbeitsgemeinschaft für
Erwachsenenbildung e.V. (DEAE)
Schreiberstraße 12, 48149 Münster
Tel.: 0251 98101-43
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, Prof. Dr. Hans Jürgen Luibl, Dr. Andreas Mayert, Prof. Dr. Arnulf von Scheliha, Prof. Dr. Freimut Schirmmacher.

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 für € 25,-.

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

Jahresabo
ab
€ 20,-

Leserservice:

Daniela Langer

Tel.: 0251-26504-23

Fax: 0251-26504-26

E-Mail: langere@waxmann.com

Bezugsbedingungen für ein Jahresabonnement (4 Ausgaben) der *forum erwachsenenbildung*: € 25,- (zzgl. Versandkosten); ermäßigtes Abonnement für Studierende: € 20,- (zzgl. Versandkosten), bitte gültige Studienbescheinigung beilegen; Online-Abonnement: € 20,-.

Das Abonnement läuft bis auf Widerruf, zumindest jedoch für ein Kalenderjahr. Die Kündigungsfrist beträgt sechs Wochen zum Jahresende.

Einzelhefte können für € 9,90 (inkl. Versandkosten) bezogen werden.

Bildnachweise:

Titelbild und S. 4: © picture alliance / ZB; S. 21: © Federico Marsicano / shutterstock.com; S. 23: © goodluz / shutterstock.com; S. 29: © ChamaleonsEye / shutterstock.com; S. 31: © perfectlab / fotolia.com; S. 35: © Monkey Business Images / shutterstock.com; S. 40: © kamasigns / fotolia.com; S. 41: Autorenfoto D. Müller: © DJI / David Ausserhofer; S. 47: © studiostocks / shutterstock.com; S. 48, links: © Splendid Film; S. 48, Mitte: © Life Animated Documentary Productions LLC; S. 48, rechts: © Grandfilm

» Unsere Buchempfehlung

www.utb-shop.de

Cordula Löffler,
Jens Korfkamp (Hrsg.)

Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung

Etwa 7,5 Millionen der in Deutschland lebenden Menschen in erwerbsfähigem Alter sind funktionale Analphabeten und damit im täglichen gesellschaftlichen Leben erheblich eingeschränkt. Zwar wird seit einigen Jahren intensiv im Bereich der Grundbildung geforscht, ein grundlegendes Handbuch zur Thematik des funktionalen Analphabetismus stand bisher jedoch aus.

Dieses Buch bietet erstmalig einen fundierten Überblick aus Theorie und Praxis und stellt ein Grundlagenwerk dar, das alle Bezugswissenschaften einbezieht.



2016, 466 Seiten, geb., 49,99 €,
ISBN 978-3-8252-8683-5
Online-Zugang verfügbar

In 32 Beiträgen werden dabei historische Aspekte, theoretische Ansätze, gesellschaftliche und ökonomische Rahmenbedingungen sowie didaktische Aspekte aufgezeigt.

Das Handbuch richtet sich vor allem an Studierende aller Lehrämter sowie der Bezugswissenschaften des Bereichs Grundbildung. Zudem kann es in den Weiterbildungen für Lehrende in der Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener eingesetzt werden und für hauptamtliche pädagogische Mitarbeiter/innen in diesem Bereich eine Orientierung bieten.

WAXMANN

utb.

» Unsere Buchempfehlung

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

Claudia Schulz, Maria Rehm-Kordese

Lebenslanges Lernen in kirchlichen Handlungsfeldern

Bildungsdispositionen in Diakonat und Pfarramt und Analysen zu deren Nutzung in Weiterbildung und Personalentwicklung

Was motiviert Fachkräfte in kirchlichen Handlungsfeldern, sich beruflich weiterzubilden – und was hält sie davon ab? Warum gestalten manche ihre Bildungsprozesse mit hohem Engagement, während andere zögerlich sind oder auf die Teilnahme an Angeboten beruflicher Fort- und Weiterbildung ganz verzichten? Zwei Forschungsprojekte zum Lebenslangen Lernen in Diakonat und Pfarramt sind dieser Frage nachgegangen: Aus biografischen Interviews wurden Bildungsgeschichten von Fachkräften erhoben und die darin enthaltenen Logiken veranschaulicht.



Bildungsprozesse in kirchlich-diakonischen Handlungsfeldern, Band 1, 2017, 224 Seiten, br., 34,90 €, ISBN 978-3-8309-3660-2
E-Book: 30,99 €, ISBN 978-3-8309-8660-7

Die vorliegende Studie ist als Beitrag zur Diskussion und als Impuls für Weiterbildung und Personalentwicklung konzipiert. Sie verdeutlicht, wie sich Bildungsdispositionen, also die Gesamtformen der individuellbiografisch konstruierten Sinnbedeutung von Bildung, auf die Gestaltung von Bildungsprozessen auswirken, und zeigt, wie Bildungsdispositionen das berufliche Selbstverständnis von Diakoninnen und Diakonen sowie von Pfarrern und Pfarrerinnen prägen und ihre Verortung in einer zugleich fachlich geprägten und religiösen Arbeitswelt bestimmen.

WAXMANN