REPORT

1|2009

Zeitschrift für Weiterbildungsforschung
32. Jahrgang

Religion, Ethik und Erwachsenenbildung

Impressum

REPORT
Zeitschrift für Weiterbildungsforschung
www.report-online.net

ISSN 0177-4166

32. Jahrgang, Heft 1/2009

Herausgebende Institution: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V., Bonn

Verantwortlich Herausgebende: Ekkehard Nuissl (E.N.), Essen; Christiane Schiersmann (C.S.), Heidelberg; Elke Gruber (E.G.), Klagenfurt

Gastherausgeber 1/2009: Jörg Knoll

Beirat: Anke Hanft, Oldenburg; Stephanie Hartz, Braunschweig; Joachim Ludwig, Potsdam; Erhard Schlutz; Sabine Schmidt-Lauff, Chemnitz; Josef Schrader, Tübingen; Jürgen Wittpoth, Bochum

Wissenschaftliche Redaktion: Thomas Jung
Redaktionsassistenz: Beate Beyer-Paulick

Lektorat: Christiane Hartmann

Anschrift der Redaktion und Herausgeber:
Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V.
Friedrich-Ebert-Allee 38, 53113 Bonn
Tel. (0228) 3294-182, Fax (0228) 3294-399
E-Mail thomas.jung@die-bonn.de

Hinweise für Autor/inn/en:
Manuskripte werden nur zur Alleinveröffentlichung angenommen. Der Autor/die Autorin versichert, über die urheberrechtlichen Nutzungsrechte an seinem/ihrem Beitrag einschließlich aller Abbildungen allein zu verfügen und keine Rechte Dritter zu verletzen. Mit der Annahme des Manuskripts gehen die Rechte auf die herausgebende Institution über. Unverlangt eingesandte Manuskripte werden nicht zurückgesandt.

Alle eingereichten Manuskripte durchlaufen ein Peer-Review-Verfahren. Sie werden von der Redaktion anonymisiert und den Herausgeber/inne/n sowie zwei externen Gutachtern vorgelegt. Die Begutachtung erfolgt „double blind". Weitere Informationen unter www.report-online.de.

Wie gefällt Ihnen diese Veröffentlichung? Wenn Sie möchten, können Sie dem DIE unter **www.die-bonn.de** ein Feedback zukommen lassen. Geben Sie einfach den Webkey **23/3201** ein. Von Ihrer Einschätzung profitieren künftige Interessent/inn/en.

Recherche: Unter www.report-online.net können Sie Schwerpunktthemen der Einzelhefte und sämtliche seit 1978 im REPORT erschienenen Artikel und Rezensionen recherchieren. Einzelhefte der Jahrgänge 1992 bis 2005 stehen zudem zum kostenlosen Download zur Verfügung.

Bibliographische Information der Deutschen Nationalbibliothek: Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliographie; detaillierte bibliographische Daten sind im Internet über http://dnb.d-nb.de abrufbar.

Satz: Grafisches Büro Horst Engels, Bad Vilbel

Herstellung, Verlag und Vertrieb:
W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG
Auf dem Esch 4, 33619 Bielefeld
Tel. (0521) 91101-11, Fax (0521) 91101-19
E-Mail service@wbv.de
Internet www.wbv.de

Anzeigen: sales friendly, Bettina Roos
Siegburger Str. 123, 53229 Bonn
Tel. (0228) 97898-10, Fax (0228) 97898-20
E-Mail roos@sales-friendly.de

Erscheinungsweise: Vierteljährlich, jeweils im April, Juli, Oktober und Dezember.

Bezugsbedingungen: Preis der Einzelhefte 14,90 EUR; das Jahresabonnement (4 Ausgaben) kostet 36,– EUR, für Studierende mit Nachweis 30,– EUR. Alle Preise jeweils zzgl. Versandkosten. Das Abonnement läuft bis auf Widerruf, zumindest jedoch für ein Kalenderjahr. Die Kündigungsfrist beträgt sechs Wochen zum Jahresende.

ISBN 978-3-7639-1966-6
Best.-Nr. 23/3201

© 2009 DIE e.V.
Alle Rechte, auch der Übersetzung, vorbehalten. Nachdruck und Reproduktion nur mit Genehmigung der herausgebenden Institution.

REPORT 1/2009 (32. Jg.)

Religion, Ethik und Erwachsenenbildung

Inhalt

Editorial 5

Beiträge zum Schwerpunktthema

Evelyn Paetzoldt
Religion und Erwachsenenbildung 13

Peter Brandt
Das Gottesvolk als Lerngemeinschaft 25

Dokument

Erika Schuster
Den Menschen stärken. Zum Auftrag katholischer Erwachsenenbildung in Europa 39

Forum

Anke Grotlüschen / Judith Krämer
Genese von Weiterbildungsinteressen 47

Silke Schreiber-Barsch
Ein Idyll von Inklusion und Exklusion? 59

Rezensionen

Sammelrezension, Rezensionen 73

Autorinnen und Autoren 89

Ausschreibung für Heft 3/2009 91

Themenvorschau 2009

Heft Nr.	Schwerpunkt
2/09	Popular Education Herausgeber: Ekkehard Nuissl
3/09	Messverfahren und Benchmarks in der Weiterbildung Herausgeberin: Christiane Schiersmann
4/09	Alphabetisierung/Grundbildung Herausgeberinnen: Elke Gruber/Monika Tröster

Editorial

„Die Beschäftigung mit religiösen Themen wirft bei vielen Menschen existentielle Fragen auf und erfordert für den eigenen Glauben einen Perspektivenwechsel. Die Suche nach Orientierungshilfen ist die Folge. Seit über 40 Jahren bieten die Linzer Fernkurse interessierten Frauen und Männern die Möglichkeit zur Weiterbildung im religiösen Bereich. Gut verständliche Unterlagen sorgen für fundierte theologische Informationen. Gerade im biblischen Bereich bilden diese Grundlagen für eine selbständige Beschäftigung mit der Heiligen Schrift und mit verschiedenen Glaubensinhalten. Über die Beantwortung der Fragebögen und deren Korrektur hinaus ermöglichen die Kurse immer wieder auch den schriftlichen Meinungsaustausch und persönliche Gespräche mit den Verantwortlichen ... Außerdem werden Treffen zum Kennenlernen und Austausch der TeilnehmerInnen angeboten..." (Pichler 2008, S. 2)

„Der Islam ist eine der großen monotheistischen Weltreligionen. Mit mehr als einer Milliarde Menschen weltweit ist er längst nicht mehr auf einen begrenzten geographischen oder sprachlichen Raum beschränkt. Die Veranstaltung will der Vielfalt im Islam Rechnung tragen, der in den Medien allzu selten Aufmerksamkeit geschenkt wird. Ausgehend von den Ursprüngen des Islam auf der arabischen Halbinsel werden sowohl wichtige historische Grundlagen vermittelt, als auch anhand aktueller Beispiele die immense Vielfalt und Vielschichtigkeit der islamischen Welt veranschaulicht" (VHS Leipzig 2009, S. 53).

Aus einer weiteren Seminarankündigung der zuvor genannten Volkshochschule: *„(Es) prägen die Kirchenbauten das Bild der City ... Gleichzeitig kennen viele Menschen das Christentum kaum. An einem langen Abend verschaffen wir uns einen ersten Überblick über den christlichen Glauben und seine Werte. Die Themen werden sein: Gottesbild (was Christen glauben), Ethik (wie Christen handeln) und Riten und Bräuche (wie Christen leben und feiern)"* (A.a.O., S. 52).

„Sie lernen die Spiritualität und Praxis der Regel des Hl. Benedikt kennen ... Als Basis für lebendiges und ganzheitliches Lernen und Arbeiten und mit Gruppen wird Ihnen die Themenzentrierte Interaktion nach Ruth C. Cohn vermittelt. Sie lernen Ihren persönlichen Meditationsweg zu finden und zu gehen. Die persönliche Erfahrung und die kontinuierliche Einübung und Reflexion der eigenen und gemeinsamen Meditationspraxis wird Sie befähigen, Meditation an andere weiter zu vermitteln." Und weiter heißt es im selben Text: *„(Die) Voraussetzungen für den Abschluss mit Zertifikat"* umfassen u.a. die *„Planung, Durchführung und Dokumentation eines eigenen Praxisprojektes"* (Katholisches Bildungswerk 2008, S. 2).

„Die Evangelische Erwachsenenbildung ... soll sich selbst als Teil der Zivilgesellschaft verstehen und einen subsidiären Bildungsauftrag wahrnehmen. Schon seit langem spielt die institutionell nicht oder wenig gebundene Form von Erwachsenenbildung in

Gruppen, Bewegungen, Initiativen und Vereinen im evangelischen Bereich eine wichtige Rolle. Viele dieser Gruppen, deren thematisches Spektrum sich wiederum mit den Begriffen von Frieden, Gerechtigkeit und Bewahrung der Schöpfung beschreiben lässt, sind im christlichen Glauben verwurzelt und folgen einer religiösen Motivation. In der bewussten Wahrnehmung dieser Wurzeln kann die evangelische Erwachsenenbildung einen spezifischen Beitrag zur Ausgestaltung und Stärkung der Zivilgesellschaft leisten" (Schweitzer 2007, S. 22).

Diese fünf Textauszüge – davon die ersten vier aus Veranstaltungsausschreibungen konfessioneller Weiterbildungsanbieter – deuten an, unter welch vielerlei Blickrichtungen das weite Feld von Religion, Ethik und Erwachsenenbildung betrachtet werden kann. Da gibt es den Aspekt der Angebote und ihrer Charakteristik, angefangen bei der Einzelveranstaltung bis hin zur Multiplikatorenfortbildung mit Zertifikat. Damit verbunden, aber doch eigens zu akzentuieren, ist der Aspekt der Ziele und deren Spannweite von der Informationsgewinnung bis zur persönlichen Sinnfindung und Orientierung. Ähnlich differenziert deutet sich das Spektrum der Inhalte und Arbeitsformen an. Das Feld wird noch weiter, das Spektrum noch vielfältiger, wenn sich der Blick auch der Innenseite zuwendet, d.h. den Begründungs- und Verstehenszusammenhängen, in denen und aus denen heraus die unterschiedlichen Bildungseinrichtungen auf diesem Feld handeln: Selbstverständnis, Eigenprofil, Differenz und Zusammenwirken sind der je eigenen Betrachtung wert, wobei die dann naheliegende, ja nötige Frage nach den Wechselwirkungen mit dem jeweiligen gesellschaftlich-politischen Kontext und nach den hier bestehenden Funktionalitäten, aber auch Diskrepanzen und Konflikten den Perspektivenreichtum abermals steigert. Eine weitere Dimension von Komplexität erschließt sich, wenn zu alledem auch noch die interdisziplinären Bezüge gesehen, herausgearbeitet und fruchtbar gemacht werden (sollen), die einander im Geflecht erziehungswissenschaftlicher, theologischer, philosophischer, religions- und sozialwissenschaftlicher Aussagelinien durchdringen und die gerade in dieser Verknüpfung – manchmal auch nur Gemengelage – für das in sich so facettenreiche Thema bedeutsam sind.

Also noch einmal: Religion, Ethik und Erwachsenenbildung konstituieren ein weites Feld. Mehr noch – einen komplexen, beziehungsreichen Raum. Zu diesem Raum stellt die vorliegende Ausgabe des REPORT, um im Bild zu bleiben, eine Art Eingangsbereich dar.

Zu dessen Gestaltung trägt Evelyn Paetzoldt bei, indem sie drei Hauptlinien herausarbeitet: erstens die christliche, islamische und jüdische Erwachsenenbildung, also „die religiöse Erwachsenenbildung der monotheistischen Weltreligionen", ergänzt durch einen Blick auf interreligiöse Erwachsenenbildung; zweitens die Religion in der von ihr sogenannten säkularen Erwachsenenbildung; und schließlich drittens die Religion als Aspekt interkultureller Erwachsenenbildung mit Bezügen zur beruflichen Erwachsenen- bzw. Weiterbildung, und da wiederum mit höchst aktuellen Hinweisen auf die Notwendigkeit spezifischer Bildungsprozesse bei Angehörigen von Pflegeberufen.

Mehrfach macht Evelyn Paetzoldt auf bestehende Klärungs- und Forschungsbedarfe und – insbesondere im Zusammenhang mit der sog. säkularen Erwachsenenbildung – auf die weiterzuentwickelnde wissenschaftlich-theoretische Auseinandersetzung aufmerksam. Hierbei kann sicherlich die von G. Breloer bereits vor mehr als 35 Jahren vorgelegte Typologie von Profilen und Funktionen religiöser Erwachsenenbildung hilfreich sein, die über ihre – durchaus vorhandene – Einbindung in ihren zeitlichen Entstehungszusammenhang hinaus religiöse Bildung auch als „gesellschaftsbezogene Bildung" kennzeichnet und ihr u.a. „die Funktion der Kommunikation mit unterschiedlichen religiösen Meinungen und Gruppen" zumisst (Breloer 1973, S. 114ff.). Gerade letzteres wäre für heute auch angesichts religiös-politisch-kultureller Selbstartikulationen und Ansprüche fortzuschreiben.

Während der zuvor genannte Beitrag das Anregungspotential, das in dem „...und..." des Gesamtthemas steckt, durch den Entwurf einer systematisierenden Übersicht und durch Markierung von spezifischen Handlungskonsequenzen für die Erwachsenenbildung deutlich macht, verfolgt der Text von Peter Brandt eine geradezu entgegengesetzte Strategie: er geht konsequent ins Detail. Er fokussiert dabei auf *eine* Begrifflichkeit, die zugleich eine spezifisch-integrierende Leitvorstellung birgt: auf das Lernen und „Zum-Lernen-Bringen" (im Sinne von Lehren) im Alten Testament sowie auf dessen implizite Fortsetzung in den neutestamentlichen Schriften. Eine solchermaßen herausgearbeitete und entsprechend belegte „Lern-Theologie" kann zweifellos einer „am Lernbegriff orientierte(n) biblische(n) Begründung religiöser Erwachsenenbildung" Impulse geben. Und sie kann darüber hinaus im Bewusstsein großräumiger, kulturell-religiöser Zusammenhänge auch ein höchst anregender Bezugspunkt sein, wenn es heute um die Implikationen von „Lernen" im Blick auf Menschen- und Gesellschaftsbild geht – eine Verknüpfung, die allerdings (so wie jedes wissenschaftliche Unterfangen mit interdisziplinärem Charakter) der hermeneutischen Reflexion bedarf, wofür Peter Brandts Beitrag ebenfalls beispielhaft ist.

Für den als komplex und beziehungsreich angesprochenen Raum von Religion, Ethik und Erwachsenenbildung steht auch der hier dokumentierte Text von Erika Schuster, der (sozial-)ethische Leitlinien für das Wirken der Katholischen Erwachsenenbildung in einer zunehmend komplexen, sich differenzierenden und an Herausforderungen reichen Umwelt entwirft; wobei die emphatische Wertorientierung dieser Aussagen durchaus auch als Spiegel des Gemeinten verstanden werden kann.

Zu verweisen ist schließlich auf die Beiträge von Anke Grotlüschen und Judith Krämer zur „Genese von Weiterbildungsinteressen" sowie von Silke Schreiber-Barsch zur Diskussion von Inklusion und Exklusion. Wiewohl unter je eigener Zielsetzung stehend, eröffnen sich bei beiden Texte Querverbindungen zum Rahmenthema. So ist es anregend, sich eine Anwendung des Interessenkonzeptes von Grotlüschen/Krämer als „wechselseitiges Selbst-Welt-Verhältnis" sowie des Stufenmodells der Interessenentwicklung auf Teilnehmende von Erwachsenenbildungsangeboten mit religiösen Inhalten vorzustellen. Ähnlich produktiv erschiene eine Verknüpfung der Aussage von

Schreiber-Barsch, „Erwachsenenbildung (re-)produziert Inklusion *und* Exklusion sowohl anhand externer als auch interner Faktoren", sodass „Exklusion als quasi-natürlicher Teil des Systems akzeptiert wird", mit der oben erwähnten Akzentuierung religiöser Aspekte in der interkulturellen Erwachsenenbildung.

Weitere Texte zum Rahmenthema wären sinnvoll und angesichts des Reichtums an Aspekten auch notwendig. Aber es gibt sie nicht, zumindest nicht in diesem *tableau*. Das wiederum hat auf eigentümliche Weise mit der Charakteristik des „Gegenstandes" Religion und Erwachsenenbildung – erweitert zur Trias durch den Bezugspunkt Gesellschaft – und mit seiner Komplexität zu tun. Die Sachstruktur dieses Gegenstandes schließt auch Erfahrung und Handeln ein, zudem die Deutung von beidem und dessen Reflexion. Der Anspruch, sich einer solchen Sachstruktur möglichst stark anzunähern (dies durchaus im Sinne von Gegenstandsadäquanz in der Forschung im Blick auf ihren Untersuchungsgegenstand oder im pädagogisch-didaktischen Handeln im Blick auf Inhalte), sich ihr menschlich und fachlich zu stellen und entsprechend zu schreiben, führt zu interessanten Prozessen und Fragen, als da zum Beispiel die folgenden zu nennen wären.

Zum Verhältnis von Reflexion und Handeln sowie zu deren gegenseitiger Gewichtung und Priorisierung, was sich in der Vorgeschichte zu diesem Heft dadurch exemplarisch materialisierte, dass im konkreten Fall an die Stelle des Schreibens über (sozial-)ethische Implikationen aktueller Entwicklungen in Erwachsenenbildung und Bildungsökonomie das praktische Tun zugunsten einer kräfteraubenden internationalen Hilfsaktion trat. Der Zusammenhang von Religion, Erwachsenenbildung und Gesellschaft auch hier, aber in einem anderen Medium...

Oder zu Erfahrungsorientierung und Wissenschaftlichkeit – auf dem Weg zu diesem Heft markiert durch den offengebliebenen Versuch, ein spezifisches Bildungshandeln individuell-authentisch zu erfassen und zugleich in übergreifende (sozial-)politische Entwicklungen einzubinden. Erwachsenenbildung, Gesellschaft und Religion in einer bewusst personalen Konkretion. Und dies im Zusammenhang mit der Frage nach der Wissenschaftlichkeit, auch das auf einer Meta-Ebene ein Gegenstand von (wissenschaftlich geleiteter) Reflexion...

Oder zur Dialektik von Innen- und Außenseite von Lern-Lehr-Projekten im Zusammenhang mit Religion. Auch dies war im Vorfeld als Zwischenresümee zu einem laufenden Vorhaben angedacht, dann aber ebenfalls offen geblieben. Religion und Erwachsenenbildung im Rahmen einer Handlungsstruktur mit eigener Darstellungslogik und Zeitverpflichtung...

Oder, oder… All dies sind Fragen, die leitende Orientierungen berühren, also durchaus etwas mit *religio* im Sinne von Rückbindung und Selbstverständnis zu tun haben und insofern zum komplexen Raum des Gesamtthemas gehören. So bleibt es bei der Kennzeichnung dieses Heftes als „Eingangsbereich", der anregen möge zu weiteren Schritten

und Diskussionen, möglicherweise auch Publikationen. Denn „…die Beantwortung der Frage, in welchem Maße und in welcher spezifischen Weise Religionsthemen und -probleme Inhalte einer bewußt zu planenden Erwachsenenbildung im Zeitalter der fortschreitenden gesellschaftlichen Demokratisierung und der wissenschaftlich-technischen Revolution sein können und sein müssen, ist gegenwärtig deshalb so dringend, weil religiöse Fragen in einer Beziehung zu den heute (*sic!*) in der Bildungsarbeit wie im politischen Bereich aktuellen Fragen der Weltanschauung und Ideologie zu sehen sind“ (Breloer 1973, S. 127).

Literatur:

Breloer, G. (1973): Religion als Problem und Thema der nichtkonfessionellen Erwachsenenbildung. Stuttgart

Katholisches Bildungswerk (2008): Wohnen bei sich selbst, im Angesicht Gottes – Ausbildungslehrgang für Meditationsleiter/innen. Linz

Pichler, U. (2008): Vorwort. In: Linzer Fernkurse – Leben(s)Werte(s) entdecken. Linz

Schweitzer, F. (2007): Werte bilden. Herausforderung evangelischer Erwachsenenbildung. In: Forum Erwachsenenbildung, H. 3, S. 18–23

Volkshochschule Leipzig (2009): Programm Frühjahrssemester 2009. Leipzig

Leipzig, im Februar 2009

Jörg Knoll

BEITRÄGE ZUM SCHWERPUNKTTHEMA

Evelyn Paetzoldt

Religion und Erwachsenenbildung

In der deutschen Erwachsenenbildungslandschaft hat die Kombination „Religion und Erwachsenenbildung" besonders in der Praxis auffällig viele verschiedene Facetten. Religiöse Erwachsenenbildung ist deshalb in ihrer christlichen, aber auch in ihrer islamischen und jüdischen Ausprägung zu sehen. Religion ist jedoch auch Gegenstand säkularer Bildung Erwachsener und wird in diesem Zusammenhang gesondert betrachtet. Im Fokus steht außerdem die sich aus aktuellen gesellschaftlichen Entwicklungen ergebende Notwendigkeit einer Thematisierung des religiösen Aspekts interkultureller Erwachsenenbildung. Daraus abgeleitet sind Arbeitsperspektiven für Erwachsenenpädagogen und Forschungsbedarfe in diesen Bereichen aufzuzeigen.

1. Einleitung

Zur Darstellung des thematischen Spektrums „Religion und Erwachsenenbildung" gilt es, das Augenmerk auf verschieden geartete Berührungspunkte zu legen. Sie sind teils inhaltlich-methodischer, teils institutioneller Art und haben teilweise eine lange Tradition, die sich aus der gesellschaftlichen Situation der letzten Jahrzehnte ergibt. Von besonderem Interesse wird im Folgenden die deutsche Erwachsenenbildungslandschaft sein. Zunächst wird die religiöse Erwachsenenbildung im Hinblick auf christliche, islamische und jüdische Erwachsenenbildung umrissen. Im Anschluss wird die Thematisierung von Religion in nicht-religiösem, säkularem Kontext in den Blick genommen. In einem dritten Schritt gehe ich auf den religiösen Aspekt der interkulturellen Erwachsenenbildung ein – eine heute gesellschaftlich brisante Schnittstelle von Religion und Erwachsenenbildung. In alledem versteht sich der Beitrag als ein erster Überblick, der Anknüpfungspunkte für weiterführende, explorative und vertiefende Studien markieren soll.

2. Religiöse Erwachsenenbildung

Religion und Erwachsenenbildung treffen auf institutioneller Ebene, z.B. im Fall religiöser Trägerschaft einer Bildungseinrichtung, aufeinander. Im engeren Sinne umfasst die religiöse Erwachsenenbildung als Bildungsinhalt insbesondere religiöse Themen, wie z.B. die konkreten Formen des praktischen Glaubensvollzuges. Es finden zahlreiche Bildungsveranstaltungen in Verantwortung religiöser Gemeinschaften oder Religionsangehöriger statt. Nach Englert (1992) gehören im weiteren Sinne all jene Veranstaltungen, in „denen es um eine Thematisierung grundlegender Lebens- und Sinnfragen

in einem weltanschaulichen Horizont geht“ (ebd., S. 22), zum Bereich der religiösen Erwachsenenbildung. Dabei ist zwischen Angeboten der „expliziten“ (über religiöse Rituale und Lehren informierenden) und der „impliziten“ (spirituell-meditativen) religiösen Erwachsenenbildung zu unterscheiden.

Die religiöse Erwachsenenbildung ist gleichsam Abbild der religiösen Landschaft der Bundesrepublik. Aus diesem Grund gehe ich im Folgenden beispielhaft auf die religiöse Erwachsenenbildung der monotheistischen Weltreligionen ein. Die Mehrzahl der religiös gebundenen Deutschen gehört entweder dem Christentum oder dem Islam an, weshalb sowohl die christliche als auch die islamische Erwachsenenbildung genauer betrachtet werden sollen. Ebenso wird die jüdische Erwachsenenbildung in den Blick genommen, da auch sie eine lange Tradition in Deutschland pflegt.

Es sei jedoch erwähnt, dass sich auch die anderen religiösen Vereinigungen in oft wesentlich kleineren Dimensionen der Erwachsenenbildung widmen. Der reflexive Austausch zwischen den Religionen wird im Abschnitt zur „Interreligiösen Erwachsenenbildung“ thematisiert.

2.1. Christliche Erwachsenenbildung

Die christliche Erwachsenenbildung gibt es traditionell schon sehr lange in Deutschland; es existieren zahlreiche wissenschaftliche Veröffentlichungen zu diesem Thema, besonders von Seiten der christlichen Großkirchen. Die Mehrzahl der Deutschen gehört einer der christlichen Konfessionen an. Im Jahr 2006 waren 25,1 Mio. evangelischen und 25,7 Mio. katholischen Glaubens (vgl. Statistisches Bundesamt 2008). Daneben gibt es weitere christliche Vereinigungen wie die Orthodoxen Kirchen, die Freikirchen oder die Zeugen Jehovas. Die mannigfaltigen Facetten christlicher Erwachsenenbildung spiegeln sich in der dafür verwendeten Begriffsvielfalt wider, z.B. „Kirchliche“, „Theologische“ bzw. „Katechetische Erwachsenenbildung“.

Während die „Theologische Erwachsenenbildung“ Erkenntnisse und Methoden der wissenschaftlichen Theologie interessierten Laien vermittelt, steht in der „Katechetischen Erwachsenenbildung“ der Zusammenhang zwischen christlichen Glaubensinhalten und christlichem Verhalten im Zentrum. Unter der Bezeichnung „Kirchliche Erwachsenenbildung“ werden all jene Veranstaltungen verstanden, die von kirchlichen Institutionen bzw. als gemeindepädagogisches Handeln der Kirchengemeinden zur Bildung von Erwachsenen organisiert werden (vgl. Wolff 2005, S. 30ff.). Christliche Erwachsenenbildung umfasst des Weiteren auch die Weiterbildungsaktivitäten einzelner Mitglieder der institutionellen Kirchen. In diesem Zusammenhang werden oftmals die verschiedenen konfessionellen Termini „Katholische“ respektive „Evangelische Erwachsenenbildung“ verwendet.

Die Gründungen der Bundesarbeitsgemeinschaft für katholische Erwachsenenbildung[1] 1957 und der Evangelischen Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung[2] 1961 waren entscheidende Schritte zum theoretischen Dialog mit den Humanwissenschaften, im Besonderen mit der Andragogik (vgl. Englert 1992, S. 40ff.). Die Vielzahl von Formen und Institutionen, die sich in der Praxis bereits entwickelt hatten, erfuhr in den darauffolgenden Jahren zunehmend theoretische Untermauerung und Weiterentwicklung.

Die heutige Landschaft institutioneller christlicher Erwachsenenbildung in Deutschland ist in Form von Bildungszentren, Familienbildungsstätten, Akademien, Verbänden, Bildungswerken etc. vielgestaltig. Ebenso unterschiedsreich sind die Inhalte und Methoden. Angebote werden sowohl von den Gemeinden als auch von christlichen Orden und anderen kirchlichen Bildungsträgern initiiert. Im Sinne weiterführender differenzierender Darstellungen sei hier z.B. verwiesen auf Wolff (2005), Seiverth (2002) sowie Englert/Leimgruber (2005). Angesichts der Vielfalt fordert Wolff (2005), dass sich christliche Erwachsenenbildung vor allem der „Verantwortung für Individuum wie für Gesellschaft (…) stellen (sollte, d.V.), ganz gleich, ob sie sich als ‚religiös', ‚kirchlich', ‚evangelisch', ‚katholisch', ‚theologisch' oder ‚katechetisch' versteht" (ebd., S. 30).

2.2. Islamische Erwachsenenbildung

Mit heute 3,3 Mio. Gläubigen ist in den letzten Jahrzehnten durch die Migration vieler Muslime der Islam zur zweitgrößten Religion in Deutschland geworden (vgl. Religionswissenschaftlicher Medien- und Informationsdienst e.V. 2008). Die zahlenmäßige Erfassung der Muslime in Deutschland ist allerdings schwierig, da nicht jeder aktive Muslim eingetragenes Mitglied eines Moscheevereins ist. Die Berechnungsgrundlage ist deswegen häufig die kulturelle Zugehörigkeit. Die verschiedenen Herkunftsländer muslimischer Immigranten haben eine vielgestaltige islamisch-religiöse Landschaft zur Folge, die nicht zentral organisiert ist. Dementsprechend unterschiedlich sind die Moscheevereine, Bildungsinstitutionen und anderen islamischen Vereinigungen, in denen Erwachsenenbildung stattfindet. Es erscheint daher riskant, einzelne islamische Bildungseinrichtungen exemplarisch für alle Erwachsenenbildungsaktivitäten der Muslime in Deutschland heranzuziehen. Dennoch sei hier zukunftsweisend als ein Beispiel die am 30. Juni 2004 gegründete Muslimische Akademie erwähnt. Mit Seminaren, Fachtagungen, Diskussionsveranstaltungen, wissenschaftlichen Kolloquien etc. will diese islamische Erwachsenenbildungseinrichtung sowohl die Zusammenarbeit und den Dialog der Muslime mit der Gesamtgesellschaft fördern als auch Wissen über den Islam und die in Deutschland lebenden Muslime vermitteln (vgl. Muslimische Akademie 2008).

Ist auch die Entwicklung im Bereich der islamischen Bildung in den letzten Jahren zunehmend vorangeschritten, so findet doch vieles noch in einer „Grauzone" statt (vgl.

1 Heute: Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung
2 Heute: Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung

Spuler-Stegemann 2002, S. 258). Die Grauzone bzw. Unübersichtlichkeit wird noch verstärkt durch die anzunehmende Bildungswirkung von Vorträgen, Predigten, Korankursen und weiteren Angeboten von Seiten der Moscheevereine und anderer muslimischer Vereinigungen. Islamische Erwachsenenbildungseinrichtungen in Deutschland sind bisher in ihrer Arbeit, ihren Zielen, ihrer methodischen Vorgehensweise etc. weder umfassend wissenschaftlich untersucht noch verglichen worden.

2.3. Jüdische Erwachsenenbildung

Da die jüdische Erwachsenenbildung in Deutschland sowohl in der Praxis als auch in der wissenschaftlichen Theorie schon wesentlich länger Berücksichtigung findet, soll sie im Weiteren kurz umrissen werden. Der jüdischen Religion gehören zurzeit nach Angaben des Zentralrates der Juden 108.000 Deutsche an (vgl. Statistisches Bundesamt 2008). Diese Anzahl ist im Vergleich zu den bisher dargestellten Religionen gering, weist aber in den letzten Jahren u.a. durch Zuwanderungen eine steigende Tendenz auf.

Mit der Gründung des Freien Jüdischen Lehrhauses durch den Philosophen und Pädagogen Franz Rosenzweig[3] entstand schon 1920 in Frankfurt am Main eine Erwachsenenbildungseinrichtung, die den Juden Wege aufzeigen sollte, unter Berücksichtigung ihrer jüdischen Identität in der Moderne zu leben (vgl. Müller-Commichau 1998, S. 119f.). In der Zeit des Nationalsozialismus leistete diese Institution unter der Leitung Martin Bubers[4] mit ihrer Arbeit Widerstand. Dazu gehörte auch die Einrichtung einer Mittelstelle für Erwachsenenbildung zur Weiterbildung der jüdischen Lehrer, die ihren Beruf im nationalsozialistischen Deutschland nicht ausüben konnten (vgl. Feidel-Mertz 1999, S. 48). Nach dem Zweiten Weltkrieg und dem Holocaust musste mit dem jüdischen Leben in Deutschland auch die Erwachsenenbildung wieder etabliert werden. Mit dem Holocaust als zentralem Gegenstand ist die heutige jüdische Erwachsenenbildung nach wie vor konfrontiert. In Verbindung damit ist die Frage nach dem „Judesein", der jüdischen Identität, zu sehen. Insofern knüpft die aktuelle jüdische Erwachsenenbildung mit ihrer verstärkten Identitätsarbeit an Rosenzweigs Bildungsarbeit an. Weitere Ziele sind u.a. die Wissensvermittlung über das Judentum sowie die Pflege jüdischer Kultur. Müller-Commichau (1998) ist der Ansicht, jüdische Erwachsenenbildung habe „zentral die Aufgabe, für *nichtjüdische* Lerner die Außenseite des Judentums in Deutschland zu zeichnen, während sie jüdische Lerner qualifiziert, dessen Innenseite mit religiös-sozialem Leben zu versehen" (S. 121). Die Formen jüdischer Erwachsenenbildung reichen von kleinen Talmud-Mischna-Zirkeln bis hin zu Veranstaltungen jüdischer Erwachsenenbildungsinstitutionen wie die 1962 gegründete Jüdische Volkshochschule Berlin und weitere Volkshochschulen in München, Frankfurt am Main etc.

3 Deutscher Philosoph, Historiker und Pädagoge (1886–1929)
4 Österreichisch-israelischer Religionsphilosoph (1878–1965)

2.4. Interreligiöse Erwachsenenbildung

Neben der religiösen Bildung Erwachsener einzelner Religionen treten die Angehörigen verschiedener Religionen in Interaktion, indem sie Begegnungen und Informationsveranstaltungen organisieren und dabei miteinander ins Gespräch kommen. Interreligiöse Bildung „meint einen wechselseitigen, dialogischen, reflexiven Prozess zwischen (*inter*) Angehörigen verschiedener Religionen" (Leimgruber 2003, S. 157). Besonders zwischen den Gläubigen monotheistischer Religionen kommt es in Deutschland zunehmend zu interreligiösem Austausch und in diesem Zusammenhang auch zu interreligiöser Erwachsenenbildung.

In der fachlichen Diskussion wird im Bereich der „impliziten" religiösen Erwachsenenbildung, dem spirituellen Lernen, eine besondere Chance für interreligiöses Lernen gesehen. Delgado und Kustermann (2000, S. 6f.) betonen, dass die Suche nach ursprünglicher religiöser Erfahrung, die Mystiksehnsucht, den Dialog ins Leben ruft und damit die Begegnung – das Ziel interreligiösen Dialogs – fördert. Dem wird an dieser Stelle für die Erwachsenenbildung nur bedingt gefolgt. Entscheidend ist die Reflexion der interreligiös-spirituellen Erfahrungen, damit interreligiöses Lernen stattfindet.

Religiöse, ethische und alltägliche Sachverhalte, Sinnfragen und die religiöse Praxis sind Gegenstand einer als reflexiver Prozess verstandenen interreligiösen Erwachsenenbildung (vgl. Leimgruber 2003, S. 157).

3. Religion in der säkularen Erwachsenenbildung

Konfessionslose Deutsche (32,5 % der Gesamtbevölkerung) und erfasste Mitglieder religiöser Vereinigungen partizipieren nicht aktiv an den religiösen Angeboten (vgl. Forschungsgruppe Weltanschauungen in Deutschland 2008). Häufig nehmen sie religiöse Leistungen nur in bestimmten Lebenssituationen wahr. Dies bedeutet jedoch nicht, dass sich diese Menschen nicht für Religion interessieren. „Das Interesse an Religion reicht in der deutschen Bevölkerung viel weiter als die Beteiligung an kirchlichen Angeboten" (Schweitzer 2004, S. 314).

Kommunale und gemeinnützige Bildungsträger haben die Möglichkeit, durch spezielle Themen-, Ziel- und Methodenwahl andere, ggf. nicht-konfessionelle Teilnehmerkreise mit Veranstaltungen im Bereich Religion zu erreichen. Durchaus ernst zu nehmen ist in diesem Zusammenhang der Einwand, dass es zu einer Verdoppelung der Angebotsstruktur kommen kann, weil die existierende religiöse Erwachsenenbildung sehr vielfältig und reichhaltig ist. Allerdings können z.B. Veranstaltungen der Volkshochschulen (VHS) „der Aufklärung über und der kritischen Anfrage an Religionen dienen (da sie, d.V.) sich (…) weder der Werbung noch der Missionierung dienstbar machen" (Lange 2000, S. 109).

In der säkularen Erwachsenenbildung (z.B. bei der VHS) ist im Themenbereich Religion ein Ungleichgewicht zwischen Praxis und wissenschaftlich-theoretischer Auseinandersetzung festzustellen. Eine Suchanfrage mit dem Stichwort „Religion“ auf „www.meine-vhs.de“ ergab aktuell 223 Veranstaltungen im Bundesgebiet. Dieses Ergebnis zeigt sicherlich nur einen Ausschnitt des Gesamtangebotes, aber auch die Vielfalt des Themas Religion in der erwachsenenpädagogischen Praxis der VHS. Dem steht ein Defizit an entsprechender Fachliteratur gegenüber. Wissenschaftliche Untersuchungen und Auseinandersetzungen mit Funktion, Güte und Stellenwert des Themengebietes Religion in den Volkshochschulen fehlen fast gänzlich (vgl. Lange 2000, S. 98ff.). Reflexionen, Erläuterungen bzw. Konzeptionen und Durchführungshinweise gibt es nur fragmentarisch bei einzelnen Volkshochschulverbänden.

Ein weiterer Schritt zur wissenschaftlichen Debatte über die gegenwärtigen didaktischen Dimensionen des Themenbereiches Religion ist sicherlich die Beteiligung des Instituts für Internationale Zusammenarbeit des Deutschen Volkshochschulverbandes 2002 bis 2006 am EU-Projekt „Tolerance and Understanding our Muslim Neighbours“. Ziel war es, Ansätze und Methoden der Erwachsenenbildung zur Verbesserung des Dialogs zwischen Muslimen und Nicht-Muslimen auszuwerten. Die Intensivierung und Förderung des Dialogs über Religion ist eine weitere mögliche Aufgabe für Einrichtungen wie die VHS. „Die säkulare Erwachsenenbildung kann dabei an die Arbeit bestehender Netzwerke der Kirchen und Moscheegemeinden sowie Dialoggruppen anknüpfen“ (Schwarze 2008).

4. Religion als Aspekt interkultureller Erwachsenenbildung

Die zunehmende gesellschaftliche Brisanz religiöser Thematiken ist eine Herausforderung für die Erwachsenenbildung. Ein gesellschaftspolitischer Auftrag zur Wissensvermittlung über die kulturelle, ethnische und religiöse Vielfalt lässt sich sowohl aus den Weiterbildungsgesetzen der Bundesländer als auch aus den internationalen Menschenrechtskonventionen respektive dem europäischen Memorandum zum Lebenslangen Lernen ableiten (vgl. Schwarze 2005, S. 17). Die Erwachsenenbildung kann darin einen Auftrag für sich sehen, weil interkulturelle Erwachsenenbildung dort anknüpft. In der Fachdebatte zum erwachsenenpädagogischen Umgang mit der kulturellen Vielfalt wird die religiöse Dimension von Kultur jedoch nur randständig beachtet. Konzepte interkultureller Bildung berücksichtigen zwar die Tatsache, dass es ein Spektrum kultureller Differenz gibt (nationale, sprachliche und religiöse Unterschiede), eine vertiefende Auseinandersetzung mit der religiösen Dimension interkultureller Erwachsenenbildung fehlt allerdings weitgehend, insbesondere im Hinblick auf eine weltanschaulich heterogene Zielgruppe. Dabei besitzt besonders die Erwachsenenbildung das Potenzial, auch neutrale Dialog- und Begegnungsräume zu eröffnen, „in denen Menschen sich in ihrer Komplexität und Ambivalenz begegnen können und wirklich kennen- und anerkennen lernen, um gemeinsam Antworten auf gesellschaftliche Fragen zu finden“ (ebd.).

Religion bzw. Religiosität ist – ob bewusst oder unbewusst, reflektiert oder unreflektiert – ein wichtiger Aspekt deutscher Teilnehmerbiographien. Biographien sind einerseits beeinflusst von religiöser Erziehung, anderseits durch einen Sozialisationsprozess, der religiöse Motive, Symbole und Werthaltungen implizit vermittelt (vgl. Lott 1984, S. 133ff.). Die Berücksichtigung der kulturellen Identität mit der entsprechenden religiösen Prägung aller Teilnehmer ist Voraussetzung für einen konstruktiven Dialog und eine fruchtbringende interkulturelle Bildungsarbeit.

Ein wissenschaftlicher Diskurs zur Dimension Religion in der interkulturellen Erwachsenenbildung könnte auf Veröffentlichungen aus den Bereichen der interkulturellen Bildung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen zurückgreifen. Die Thematisierung von Religion in der interkulturellen schulischen Bildung wird z.B. wissenschaftlich betrachtet von Weiße (1999, 2000) sowie Greminger Kost (2005).

Neben Schülern wird die Zielgruppe der Kindergartenkinder in den Blick genommen, um sie frühzeitig im Rahmen der interkulturellen Bildung mit verschiedenen Religionen vertraut zu machen (vgl. Both/Bingel/Knipping 2000, Huber-Rudolf 2002). Interessant sind ebenfalls die theoretisch bearbeiteten Erfahrungen aus der interreligiösen Erwachsenenbildung (vgl. Leimgruber 2003, 2005; Vött 2002; Hellmann 2001). Dennoch ist es erforderlich, sich gezielt mit Religion als Thema der interkulturellen Erwachsenenbildung gesondert zu beschäftigen, um religiöse und nicht-religiöse Teilnehmerkreise, aber auch die Möglichkeiten säkularer Erwachsenenbildungseinrichtungen zu berücksichtigen.

4.1. Volkshochschulen

Im Rahmen der Darstellung von Möglichkeiten und Chancen der säkularen Erwachsenenbildung, Religion als Inhalt aufzugreifen, bin ich bereits auf die VHS als traditionellen Ort deutscher Erwachsenenbildung eingegangen. Inwiefern gerade Volkshochschulen einen speziellen Rahmen für die Thematisierung der religiösen Dimension in der interkulturellen Bildungsarbeit bieten können, soll im Weiteren fokussiert werden.

Die Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes formulierte 1973 in „Die Volkshochschule – Handbuch für die Praxis der VHS-Leiter und Mitarbeiter“: „Bei der Diskussion des Problems VHS und Religion taucht stets der Begriff Neutralität auf“ (Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes 1973, Abschnitt 61.310). Diese Forderung nach Neutralität hat bis heute Auswirkungen auf die Bildungsarbeit der VHS. Einerseits führte sie in der Praxis oft dazu, dass auf religiöse Themen weitgehend verzichtet wurde bzw. diese still an die Konfessionen delegiert wurden. Andererseits bietet die Tatsache, dass die VHS keinen religiösen respektive weltanschaulichen Standpunkt bezieht und ihr Angebot im Rahmen unbedingter Religionsfreiheit und Toleranz stattfinden soll, einen optimalen Rahmen für interkulturelle Erwachsenenbildung unter Beachtung ihres religiösen Aspekts. Die Berücksichtigung unterschiedlicher weltanschaulich-religiöser Einstellungen in der Programmplanung

sowie die Gewährleistung sachbezogener Informationsvermittlung können auch Neutralität widerspiegeln (vgl. Lange 2000, S. 126ff.). Ziele einer Thematisierung von Religion im Rahmen der interkulturellen Erwachsenenbildung in Volkshochschulen könnten z.B. die Wissensvermittlung über Religionen, das Verhältnis von Gesellschaft und Religion und die religiösen Verhältnisse in anderen Kulturen sein. Neben dem besonderen Auftrag, heterogene Zielgruppen anzusprechen, bieten die Volkshochschulen in professionellem Rahmen die Möglichkeit zu kritischer Auseinandersetzung, Diskussion und reflexiver Konfrontation in religiösen Belangen. Kommunikation und Dialog zwischen Menschen verschiedener weltanschaulich-religiöser Einstellung, vor allem auch das Einüben der Dialogfähigkeit, sind Forderungen der interkulturellen Erwachsenenbildung, denen man in entsprechenden Veranstaltungen nachkommen könnte. Vorurteile und missverständliche Einstellungen bzw. Denkmuster in Bezug auf Religion aufzubrechen, kann ebenfalls Ziel interkultureller Bildungsarbeit der VHS sein.

Wie bereits festgestellt wurde, finden in der Praxis der VHS schon zahlreiche Veranstaltungen statt, in denen Religion zum Gegenstand der Erwachsenenbildung wird. Inwiefern allerdings die wissenschaftlichen Forderungen und Annahmen interkultureller Bildung in die gegenwärtige Volkshochschularbeit im Bereich Religion einfließen, gilt es gesondert zu untersuchen.

4.2. Berufliche Weiterbildung

Kompetenzentwicklung ist ein zentrales Ziel der beruflichen Weiterbildung, Personal- und Organisationsentwicklung, verbunden mit der „Frage, welche unternehmerischen Potentiale und welche individuellen Fähigkeiten sowie beruflichen Qualifikationen bedeutsam werden, um die Herausforderungen der Zukunft zu bewältigen“ (Merk 1998, S. 2). Zu den heutigen Herausforderungen gehören u.a. die Pluralität in der Gesellschaft und die Globalisierung. Die Fähigkeit, mit Menschen unterschiedlicher kultureller Prägung umgehen zu können, ist aktuell in fast allen Berufs- und Tätigkeitsfeldern nötig. An Mitarbeiter wird die Anforderung gestellt, die speziellen kulturell bedingten Wahrnehmungs-, Denk-, Gefühls- und Handlungskonzepte ihres Gegenübers in die Zusammenarbeit mit diesem Menschen einzubeziehen. Begrifflich gefasst geht es um interkulturelle Kompetenz, die viele Facetten und Ebenen umfasst, unter anderem Fachkompetenz, Methodenkompetenz und Sozialkompetenz (vgl. Rothlauf 2006, S. 107ff.). Zu interkulturellem Management, Diversity-Management, interkultureller Personalführung und -entwicklung u.a. gibt es eine ausgereifte fachliche Debatte. Die religiöse Dimension von Kultur berücksichtigend, eröffnet und erfordert die berufliche Weiterbildung als erwachsenenbildnerisches Arbeitsfeld aber auch eine wissenschaftliche Beschäftigung mit Religion als Gegenstand von Veranstaltungen, welche die interkulturelle Kompetenz von Mitarbeiter/inne/n fördern sollen.

Dabei eröffnet sich ein weites Forschungs- und Arbeitsfeld für an der interkulturellen Bildungsarbeit interessierte Erwachsenenpädagogen, aber z.B. auch für Theologen

und Religionswissenschaftler. Die Zielgruppen mit ihren entsprechenden Arbeitshintergründen sind für eine solche Bildungsarbeit sehr vielfältig. Rothlauf (2006, S. 175ff.) widmet sich in seinem Werk „Interkulturelles Management" beispielsweise dem Einfluss bestimmter religiöser Haltungen auf das Führungsverhalten. Eine gezielte wissenschaftliche Beschäftigung mit Religion als Aspekt interkultureller Erwachsenenbildung kann demzufolge in qualitativ gute Trainings und Coachings für Führungskräfte münden und diese befähigen, interkulturell-religiös kompetent in ihrem Beruf zu agieren.

Ein weiteres Beispiel, welches die Relevanz dieser Thematik in unterschiedlichen Arbeitsfeldern belegt, ist die kultursensible Pflege. Interkulturalität wird zunehmend in der Fachliteratur zu Pflege aufgegriffen (vgl. Jana 2004; Kuckert 2003), weil in der Praxis sowohl die zu Pflegenden als auch die Pflegepersonen immer häufiger unterschiedliche kulturelle Hintergründe haben. Migrantinnen und Migranten bleiben auch im Alter in Deutschland und nutzen Dienstleistungen des Gesundheits- und Pflegewesens. Pflegepersonal ist ein Spiegelbild der kulturell vielfältigen deutschen Gesellschaft. Daraus ergibt sich selbstverständlich ein Bedarf für interkulturelle Qualifizierungsprozesse und die bewusste Initiierung der Integration vorhandener kultureller Kompetenz (vgl. Friebe/Zalucki 2003, S. 7). Religion spielt dabei sehr häufig eine Rolle, wenn es z.B. um die Pflege in Deutschland lebender Muslime geht. Mitarbeiter/innen sollten für einen adäquaten Umgang mit Gebetsritualen, Speisevorschriften etc. entsprechend geschult sein.

Die Liste der Berufsfelder, die interkulturell-religiöse Kompetenz benötigen, lässt sich beliebig um Lehrkräfte, Behörden-Mitarbeiter/innen, Personal in Verkehrsunternehmen usw. erweitern. Damit bestätigen sich die zuvor bereits festgestellten zahlreichen Arbeits- und Forschungsmöglichkeiten für Erwachsenenpädagog/inn/en mit Qualifikationen im religiösen Bereich.

5. Ausblick

Gegenwärtige gesellschaftliche Entwicklungen wie die Pluralität der Religionszugehörigkeiten haben neben traditionellen Facetten des Themenkreises „Religion und Erwachsenenbildung" neue Perspektiven für Erwachsenenbildner/innen eröffnet. Wenn man die gesamte Bandbreite der Gesellschaft als Zielgruppe in den Blick nimmt, ist die Thematisierung von Religion auch für die säkulare Erwachsenenbildung von Interesse. Die interkulturelle Erwachsenenbildung und die dadurch notwendige Berücksichtigung der religiösen Dimension von Kultur schaffen neue inhaltliche Berührungspunkte zwischen Religion und Erwachsenenbildung.

Während sich die Arbeitsperspektiven in der Praxis bereits in den erwähnten Feldern entwickeln, mangelt es oftmals noch an einer entsprechenden wissenschaftlichen Untermauerung. Fragen nach der Thematisierung von Religion in der sich etablierenden

islamischen Erwachsenenbildung in Deutschland, in säkularen Erwachsenenbildungseinrichtungen und in wirtschaftlichen Bereichen wie der Personalentwicklung gilt es noch wissenschaftlich detailliert zu nachzugehen.

Literatur

Both, D./Bingel, B./Knipping, J. (2000): Was glaubst du denn? Eine spielerische Entdeckungsreise durch die Welt der Religionen. München

Delgado, M./Kustermann, A. (2000) (Hrsg.): Gottes-Krise und Gott-Trunkenheit – Was die Mystik der Weltreligionen der Gegenwart zu sagen hat. Würzburg

Englert, R. (1992): Religiöse Erwachsenenbildung – Situation – Probleme – Handlungsorientierung. Stuttgart

Englert, R./Leimgruber, S. (2005) (Hrsg.): Erwachsenenbildung stellt sich religiöser Pluralität. Gütersloh, Freiburg im Breisgau

Feidel-Mertz, H. (1999): Erwachsenenbildung im Nationalsozialismus. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 2., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Opladen, S. 42–53

Forschungsgruppe Weltanschauungen in Deutschland (2008): Religionszugehörigkeit Deutschland, Bevölkerung 1950, 1961, 1970, 1987, 1990, 2003, 2004, 2005. URL: www.fowid.de/fileadmin/datenarchiv/Religionszugehoerigkeit_Bevoelkerung__1950-2005.pdf (Stand: 29.04.2008)

Friebe, J./Zalucki, M. (2003): Interkulturelle Bildung in der Pflege. URL: www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2003/friebe03_01.pdf (Stand: 24.2.2009)

Hellmann, C. (2001): Religiöse Bildung, interreligiöses Lernen, interkulturelle Pädagogik. Eine religionsgeschichtliche Untersuchung zur religiösen und interkulturellen Erziehung in der Moderne. Frankfurt a.M.

Huber-Rudolf, B. (2002): Muslimische Kinder im Kindergarten. Eine Praxishilfe für alltägliche Begegnungen. München

Jana, M. (2004). Auf dem Weg zu einer interkulturellen Altenpflege. URL: www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2004/jana04_01.pdf (Stand: 24.2.2009)

Kuckert, A. (2003). Interkulturelle Altenpflege. Ein Einblick in die Literatur. URL: www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2003/kuckert03_01.pdf (Stand: 24.2.2009)

Lange, J. (2000): Zwischen Nebel und Aufklärung. Religiöse und weltanschauliche Themen in Volkshochschulen. Aachen

Leimgruber, S. (2003): Interreligiöse Bildung. Eine katholische Perspektive. In: Pohl-Patalong, U.: Religiöse Bildung im Plural. Konzeptionen und Perspektiven. Schenefeld, S. 157–170

Leimgruber, S. (2005): Erwachsenenbildung als interkulturelles und interreligiöses Lernen. In: Englert, R./Leimgruber, S. (Hrsg.). Erwachsenenbildung stellt sich religiöser Pluralität. Gütersloh/Freiburg im Breisgau, S. 279–285

Lott, J. (1984): Handbuch Religion 2. Erwachsenenbildung. Stuttgart u.a.

meine-vhs.de (2008): Kurssuche. URL: www.meine-vhs.de/index.php?sp=&p=&d=13.10.2008&s=religion&submit=submit (Stand: 14.10.2008)

Merk, R. (1998): Grundlagen der Weiterbildung. Weiterbildungsmanagement. Bildung erfolgreich und innovativ managen. 2., überarbeitete Auflage. Neuwied u.a.

Müller-Commichau, W. (1998): Jüdische Erwachsenenbildung im heutigen Deutschland. Köln u.a.

Muslimische Akademie (2008): Die Muslimische Akademie in Deutschland. URL: www.muslimische-akademie.de/index.htm (Stand: 12.10.2008)

Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbandes (Hrsg.) (1973): Die Volkshochschule – Handbuch für die Praxis der VHS-Leiter und -Mitarbeiter. 2. Teil. Frankfurt a.M.

Religionswissenschaftlicher Medien- und Informationsdienst e.V. (2008): Religionen in Deutschland: Mitgliederzahlen. URL: www.remid.de/remid_info_zahlen.htm (Stand: 25.09.2008)

Rothlauf, J. (2006): Interkulturelles Management. Mit Beispielen aus Vietnam, China, Japan, Russland und den Golfstaaten. 2., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. München/Wien

Schwarze, A. (2005): Die religiöse Dimension in interkulturellen und politischen Bildungsveranstaltungen. In: Schmidt-Behlau, B./Schwarze, A. (Hrsg.): Im Dialog zum Miteinander. Ein Leitfaden zur Begegnung mit Muslimen in der Erwachsenenbildung. URL: www.iiz-dvv.de/files/ipe_49.pdf (Stand: 24.2.2009)

Schwarze, A. (2008): Toleranz und Verständigung mit unseren muslimischen Nachbarn. Abschlusskonferenz des EU-SOKRATES-Projektes 11.-13.November 2004. Metz. Ergebnisse aus Deutschland. URL: www.iiz-dvv.de/index.php?article_id=516&clang=0 (Stand: 13.10.2008)

Seiverth, A. (2002): Re-Visionen evangelischer Erwachsenenbildung: am Menschen orientiert. Bielefeld

Spuler-Stegemann, U. (2002): Muslime in Deutschland. Information und Klärungen. Freiburg im Breisgau

Statistisches Bundesamt (2008): Bevölkerung. Bevölkerung nach Altersgruppen, Familienstand und Religionszugehörigkeit. Wiesbaden. URL: www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Content/Statistiken/Bevoelkerung/Bevoelkerungsstand/Tabellen/Content50/AltersgruppenFamilienstand.psml (Stand: 08.10.2008)

Vött, M. (2002): Interreligiöse Dialogkompetenz. Ein Lernprogramm für den muslimisch-christlichen Dialog. Frankfurt a.M.

Weiße, W. (1999) (Hrsg.): Vom Monolog zum Dialog. Ansätze einer dialogischen Religionspädagogik. 2., bearbeitete und erweiterte Auflage. Münster

Weiße, W. (2000) (Hrsg.): Religiöses Lernen in einer pluralen Welt. Religionspädagogische Ansätze in Hamburg. Novemberakademie ’99. Münster u.a.

Wolff, J. (2005): Zeit für Erwachsenenbildung. Evangelische Erwachsenenbildung zwischen Zeit-Diagnosen und Frei-Zeit-Bedürfnissen. Göttingen

Peter Brandt

Das Gottesvolk als Lerngemeinschaft

Biblische Grundlagen lebenslangen Lernens

Der vorliegende Beitrag stellt die gut 2.500 Jahre alten Wurzeln eines Konzepts lebenslangen (religiösen) Lernens vor, das im Buch Deuteronomium der hebräischen Bibel entfaltet ist. Lernen wird dort als existenzieller Selbstvollzug des Gottesvolkes verstanden, das nicht nur Ethik, sondern auch Geschichte und Verfassungslehre umfasst. Im Blick auf die erfolgreiche Wirkungsgeschichte dieser Lernverpflichtung des Gottesvolkes im Judentum lotet der Autor Perspektiven für eine christliche Rezeption aus. Sie ist durch das Anliegen motiviert, eine zum Lerner hingewendete Begründung konfessioneller Erwachsenenbildung biblisch-theologisch zu fundieren.

Die vielgerühmte lebendige jüdische Lernkultur (vgl. z.B. Katz 1975; Koerrenz 1992) gründet auf einer mehr als 2.500 Jahre alten Tradition lebenslangen Lernens, die als ausdrückliche Lernverpflichtung in Kerntexten der Bibel Israels fundiert ist. Den alttestamentlichen Spuren des Lernens widmet sich der vorliegende Beitrag aus einem doppelten Interesse: Aus *historisch-pädagogischer* Perspektive dürfte es interessant sein, nach den Wurzeln und Ursprüngen einer Lernkultur zu fragen, die die *Yeshiva* ebenso hervorgebracht hat wie das Frankfurter Freie Jüdische Lehrhaus Franz Rosenzweigs. Mit einer zuletzt vorgelegten Habilitationsschrift (Finsterbusch 2005) ist die alttestamentliche Forschung zum Lernbegriff ein wesentliches Stück weiter gekommen. Dieser Forschungsstand soll hier für eine historisch-erwachsenenpädagogische Leserschaft zugänglich gemacht werden. Aus der Perspektive *konfessioneller christlicher* Erwachsenenbildung drängt sich die Frage auf, warum die im Alten Testament grundgelegte Lernkultur des Gottesvolkes seitens des Christentums nur eine schwächere Rezeption erfahren hat. Dieser Frage kann in einem einzelnen Zeitschriftenbeitrag nicht zufriedenstellend nachgegangen wären – eine gründliche Analyse neutestamentlicher und kirchengeschichtlicher Quellen wäre dazu ebenso nötig wie ein breites Studium systematisch-theologischer und praktisch-theologischer Literatur. Der Beitrag zeigt aber Wege auf, wie eine am Alten Testament anknüpfende Rezeption der Idee einer „Lernkultur des Gottesvolkes" befördert werden könnte. Dies würde Chancen für eine am Lernbegriff orientierte biblische Begründung religiöser Erwachsenenbildung[1] eröffnen.

1 Die Theorien der konfessionellen Erwachsenenbildung arbeiten sich, wenn sie theologisch argumentieren, meist am *Bildungs*begriff ab, wofür das Prinzip der Gotteben*bild*lichkeit der Genesis (*imago dei*) und dessen paulinische Modifikationen der *imitatio christi* herangezogen werden – das hat sich seit den Arbeiten von Benning 1970 (vgl. S. 74ff.) – katholisch – oder Schiller 1984 (vgl. S. 298ff.) – evangelisch – nicht geändert. Wenn hier die Orientierung am Lernbegriff vorgeschlagen wird, dann nicht als Konkurrenz, sondern als zweites Standbein.

1. Lernen im Alten Testament

Ge- und Verbote an Israel wie „Lernt, Gutes zu tun“ (Jes 1,17) oder „Lernt nicht nach der Heiden Weise“ (Jer 10,2) arbeiten mit dem Verb *lamad* / למד. Dieses Verb ist die zentrale hebräische Entsprechung zum deutschen Wort „lernen“. Daneben gibt es weitere Verben, die mit „lernen“ übersetzt werden können, aber auch mit „erkennen“, „verstehen“, „Einsicht haben“, „weise werden“ oder „erfragen/erforschen“ wiedergegeben werden (vgl. Krispenz 2007). Im Blick auf die gesamte Textfläche der Bibel Israels kristallisieren sich dabei zwei umfassendere Lernkonzeptionen heraus (vgl. ebd.; Finsterbusch 2005):

1) der Erwerb von „Weisheit“ als Lebenskompetenz für einen gelingenden Alltag, v. a. mit dem Verb *bin* / בין
2) das lebenslange Lernen (*lamad* / למד) der Tora als grundlegender, weil identitätsstiftender Selbstvollzug des Gottesvolks.

Die Konzeptionen rücken jeweils ein biblisches Buch ins Zentrum unseres Blickfelds:

1) das Buch der Sprichwörter (oder: „Sprüche“, „Proverbia“, abgekürzt: Spr) bzw.
2) Deuteronomium (oder „5. Buch Mose“, abgekürzt: Dtn).

Der theologische Rang des zweiten ist höher; wenn der vorliegende Beitrag mit dem weisheitlichen Lernkonzept startet, dann deshalb, weil es für nicht theologisch informierte Leser die anschlussfähigere Konzeption darstellt.

1.1 Weisheit – Kompetenzen für den Alltag

Das Sprüchebuch ist als einziges Buch der Bibel dezidiert als Lehr- und Lernbuch konturiert. Diese Funktion des in der Fiktion Salomo zugeschriebenen Buches kommt gleich im Proömium (Spr 1,1–6) zum Ausdruck:[2]

1 Die Sprüche Salomos, des Sohnes Davids, des Königs von Israel:
2 damit man (durch die Sprüche) erkenne, was Weisheit und Erziehung sind,
damit man verstehe, was Worte der Verständigkeit sind,
3 damit man annehme auf Einsicht gerichtete Erziehung,
(nämlich) Gerechtigkeit und Rechtssinn und Geradheit,
4 damit man gebe Einfältigen Klugheit,
dem Jüngling Wissen und Umsicht.
5 Es höre der Weise (die Sprüche) und vermehre (dadurch) Überlieferung
und der Verständige erwerbe sich (dadurch) Lenkungskunst,
6 damit sie verständlich machen Spruch und Anspielung,
die Worte von Weisen und ihre Rätsel.

2 Hier wie im Folgenden wird, wo nicht anders angegeben, die am Urtext orientierte Übersetzung Finsterbuschs wiedergegeben.

Das Proömium bietet zunächst kognitive Ziele einer Befassung/Lektüre (V. 2), dann lebenspraktische Ziele an (V. 3). Die Zielgruppe des Buches sind die Weisen und Verständigen (vgl. Finsterbusch 2005, S. 87), die den Einfältigen und Jünglingen den Gehalt des Buches (Sprüche, Anspielungen, Worte von Weisen und Rätsel) verständlich machen sollen (V. 4–6). Interessanterweise gilt die Lernzumutung hier zuerst den lebenslang lernenden Weisheitslehrern und nur mittelbar den Weisheitsschülern (vgl. Finsterbusch 2005, S. 112).

Der weitere Verlauf des Sprüchebuches wird zeigen, dass lebenspraktische Themen den inhaltlichen Schwerpunkt bilden, der letzte Vers des Proömiums jedoch stellt das ganze Vorhaben unter ein religiöses Vorzeichen (Spr 1,7):

> 7 Die JHWH-Furcht ist der Anfang der Erkenntnis,
> Weisheit und Erziehung verachten (nur) Narren.

Das in Spr 1,1–7 gleich zweimal vorkommende Wort „Weisheit" rückt das Sprüchebuch in den Kontext der antiken Weisheitstradition: Mit dem Begriff der Weisheit

> (…) wird ein in der Antike (…) weit verbreitetes interkulturelles Phänomen bezeichnet, das man praktisches Lebenswissen oder durch Praxis gewonnenes und auf Praxis zielendes Alltagswissen nennen könnte… Damit jemand weise ist, braucht er das rechte Wissen und er muß fähig sein, mit diesem Wissen in rechter Weise umzugehen. Der Weisheit geht es um das rechte Wissen vom Leben. Ihr geht es um das Erlernen, Praktizieren und Weitergeben von Lebenkönnen, von Lebenskunst (Zenger 1998, S. 291).

Dabei spielt der sog. Tun-Ergehen-Zusammenhang eine zentrale Rolle, die Erfahrung, „daß Gutes gut tut (der Gemeinschaft, in der man lebt, und zutiefst dem Guttuenden selbst) und daß Böses Schaden anrichtet (für die Gemeinschaft und zutiefst für den Bösen selbst)" (ebd.). Die Weisheit verwendet viel Mühe darauf, die Ordnungen von Gut und Böse sowie soziale Ordnungen „in ihrer Vielschichtigkeit zu erkennen, zu formulieren und zu lehren" (ebd.). Das die Weisheit des Alten Testaments durchdringende Prinzip ist die „Gottesfurcht", also das „Vertrauen in die lebensförderliche Mächtigkeit eines guten Gottes" als ein „Prinzip, das zur Weisheit führt und zum Tun des weisheitlichen Lebenswissens motiviert" (ebd., S. 292).[3]

Kernbotschaft des Sprüchebuchs ist eine lebenspraktische Bildungspflicht. Sich der Ordnung der Welt „zu öffnen ist die Aufgabe eines jeden Menschen. Sie läßt sich nur in einem Prozeß lebenslanger Erziehung und Bildung verwirklichen" (Schwienhorst-Schönberger 1998, S. 336). In Spr 24,14 lauten Lernauftrag und Lernversprechen (Lutherbibel 1912):

> 14 Also lerne die Weisheit für deine Seele. Wo du sie findest, so wird's hernach wohl gehen, und deine Hoffnung wird nicht umsonst sein.

3 Neben Spr steht eine Reihe weiterer alttestamentlicher Bücher in weisheitlicher Tradition: Hiob, Psalmen, Kohelet sowie die von protestantischer Seite als apokryph bezeichneten Bücher Baruch, Jesus Sirach und Weisheit. Auch im Neuen Testament sind weisheitliche Traditionen erhalten, u. a. deutet das Matthäus-Evangelium Jesus in weisheitlichen Mustern (vgl. z.B. Mt 11).

Das Erlernen der weisheitlichen Lehren garantiert (vgl. Spr 4,10–13) „gelingendes Leben, nämlich moralisch-religiöse Integrität und damit verbunden privates Wohlergehen wie gesellschaftlichen Erfolg“ (Finsterbusch, S. 112f.).

Das meistbenutzte „Lernverb“ *bin* /בין kommt im Sprüchebuch 14-mal vor, dabei ist es weniger stark theologisch infiziert als *lamad* / למד, das in Spr nur einmal vorkommt. Mit *bin* /בין „verbunden tauchen Inhalte auf, die (…) im Zusammenhang einer altorientalischen Gesellschaft verstanden werden müssen“ (Krispenz 2007, Abschnitt 5), Recht, Gerechtigkeit, der rechte Lebensweg oder Erkenntnis. Dass diese dennoch unter einem theologischen Vorzeichen stehen, macht bereits Spr 1,7 als Rahmensetzung deutlich, aber auch „Gottesfurcht“ als Lerngegenstand von *bin* /בין in Spr 2,5. Das heißt, dass die Inhalte „nicht in derselben Weise ‚profan‘ verstanden werden dürfen, wie es z. B. auf die Begriffe ‚Recht‘ und ‚Gerechtigkeit‘ in modernen Gesellschaften zutreffen würde“ (ebd.).

Bei aller dem Lernenden anempfohlenen Sorge um die rechte Lebenskompetenz entfaltet das Sprüchebuch doch kein „ausformuliertes Lehr- und Lernprogramm“ (Finsterbusch, S. 112); weisheitliches „Lehren zielt nicht darauf, religiöse nationale Identität zu stiften“ (ebd.). „Letztlich bleibt auch offen, ob das weisheitliche Lehren und Lernen eine Angelegenheit ganz Israels sein soll“ (ebd., S. 113). Zur Begegnung mit einer entsprechend anspruchsvollen Konzeption müssen wir ins theologische Zentrum der Bibel Israels wechseln, in die fünf Bücher der Tora.

1.2 Die Tora lernen – religiöse und gesellschaftliche Identität für das Gottesvolk

Die fünf Bücher Mose enthalten die kanonische Gründungsgeschichte Israels, für die die „Tora“ eine bleibende identitätsstiftende Institution darstellt. Innerhalb des „Fünfbuchs“ der Tora stellt das fünfte Buch mit dem Titel „Deuteronomium“ einen theologischen Kristallisationskern dar. Im Land Moab verortet, noch „jenseits des Jordan“, lässt das Buch Mose die Ereignisse der israelitischen Vorgeschichte deutend zusammenfassen, bevor das Volk das Land Israel betreten darf. Mose erinnert an die Geschichte der Israeliten mit ihrem Gott als eine Geschichte der Befreiung aus Gefangenschaft, der Besiegelung des Bundes am Berg Sinai (hier: Horeb) und der göttlichen Bundestreue. Im Deuteronomium schwört Mose die Israeliten auf die Weisung Gottes ein, diese mögen die Tora in ihrem Munde – gleichsam als Eintrittskarte für das verheißene Land – identitätsstiftend mitführen. Am Ende des Buches stirbt Mose, sodass das Volk das Land ohne ihn betreten wird – mit der „Tora im Mund“, aber stark genug, alleine zurechtzukommen.

In diesem symbolträchtigen Schlüsseltext wird an prominenter Stelle eine Lernverpflichtung für das Volk ausgesprochen, die das ganze Gottesvolk in die Pflicht nimmt, auf Dauer angelegt ist und mit der Tora Gottes einen Lerngegenstand wählt, der Ursprungsmythos ebenso ist wie staatstragende Erzählung, Hymne (das Lied des Mose)

ebenso wie Rechtsordnung. Zugespitzt könnte man sagen: Die Tora definiert in Bezug auf sich selbst eine dauernde Lernverpflichtung.

> 4,1 Und nun, Israel, höre auf die Satzungen und Rechtsvorschriften, die ich euch zu tun lehre, damit ihr am Leben bleibt und ihr kommt und das Land in Besitz nehmt, das JHWH, der Gott eurer Väter, euch gibt.
> …
> 9 Nur hüte dich und hüte dein Leben sehr, dass du nicht vergisst die Dinge, die deine Augen gesehen haben, und dass sie nicht aus deinem Herzen weichen alle Tage deines Lebens, und du sollst sie (auch) deinen Kindern und Kindeskindern zur Kenntnis bringen.
> 10 (Gemeint ist) der Tag, an dem du am Horeb vor JHWH, deinem Gott, standst, als JHWH zu mir sagte: „Versammle mir das Volk, damit sie lernen, mich zu fürchten alle Tage, die sie auf der Erde leben, und sie sollen ihre Kinder lehren."

Der Gottesberg Horeb, Ort der Sinai-Offenbarung an Mose, wird hier zum Urlernort der Gottesfurcht, ein „Lernen", für das das Verb *lamad* / למד verwendet wird. Dieses Verb kommt im ganzen Buch immerhin an 17 Stellen vor. Es kennzeichnet Lernen in 5,1, einem der Verse, die die Passage mit den Zehn Geboten einleiten:

> 5,1 Und Mose berief ganz Israel und sagte zu ihnen: „Höre Israel die Satzungen und die Rechtsvorschriften, die ich heute in eure Ohren rede, und lernt sie und tut sie sorgfältig."

Hören bedeutet offenbar ohne explizites Lernen keine dauerhafte Aufnahme des Gehörten. Israel soll sich die Satzungen und Rechtsvorschriften durch Auswendiglernen „aktiv und nachhaltig einprägen" (Finsterbusch, S. 161). Bei den „Satzungen und Rechtsvorschriften" handelt es sich (vgl. ebd., S. 169) um die Texteinheit Dtn 6,1 bis 26,16, eine Kompilation aus fünf Lehrreden des Mose. Die Themen dieser fünf Abschnitte zeigen, dass es sich bei dem Lerngegenstand keinesfalls um ein Gesetzbuch im heutigen Verständnis handelt: (1) Liebe und Gehorsam, (2) Segen und Gehorsam, (3) Gabe des Landes trotz Ungehorsam, (4) Leben im Land nur im Gehorsam, (5) Satzungen und Rechtsvorschriften im engeren Sinne.

Bereits zu Beginn der ersten Lehrrede wird die Lernverpflichtung aus 5,1 durch eine simple Vokaltransformierung des Verbs in *limmed* / למד zur kontinuierlichen Lehrtätigkeit. Denn die gleiche Wortwurzel kann je nach Stammesmodifikation „lernen" (*lamad*) oder „lehren" (*limmed*) bedeuten. Jetzt also „lehren die Satzungen und Rechtsverpflichtungen die Israeliten":

> 6,1 Und dies ist das Gebotene, (dies sind) die Satzungen und Rechtsvorschriften, die JHWH, euer Gott geboten hat, euch zu lehren, damit (ihr sie) im Land tut, in das ihr hinüberziehen werdet, um es in Besitz zu nehmen,
> 2 damit du fürchtest JHWH, deinen Gott, indem du alle Tage deines Lebens alle seine Satzungen und seine Gebote hältst, die ich dir befehle, du und dein Kind und dein Kindeskind, und damit deine Tage verlängert werden.
> 3 Und du sollst hören, Israel, und sorgfältig tun, damit es dir gut ergehen wird, und damit ihr euch vermehren werdet, wie JHWH, der Gott deiner Väter, dir gesagt hat – ein Land, in dem Milch und Honig fließen.

Mit Dtn 6,1–3 stehen wir an der Schwelle zu einem Kerntext der Bibel Israels, dem später zum jüdischen Glaubensbekenntnis avancierten „Sch'ma Israel", das gleich als nächster Vers anschließt (Dtn 6,4f.). Die deuteronomischen Lern- und Lehrverpflichtungen befinden sich demnach im Kernbereich alttestamentlicher Theologie.

Die Pflicht zum Lernen der Tora, also der Satzungen und Rechtsvorschriften, macht auch vor dem König nicht halt, wie das „Königsgesetz" (Dtn 17,14–20) ausführt:

> 18 Und wenn er (der König) auf dem Thron seines Königreiches sitzt, soll er sich von dieser Tora, die in der Obhut der levitischen Priester ist, eine Zweitschrift auf eine Schriftrolle schreiben.
> 19 Und sie soll mit ihm sein und er soll in ihr lesen alle Tage seines Lebens, damit er lernt, JHWH, seinen Gott zu fürchten, indem er alle Worte dieser Tora und alle diese Satzungen sorgfältig tut,
> 20 dass sich sein Herz nicht über seine Geschwister erhebt und dass er nicht von dem Gebotenen abweicht nach rechts oder links, (und) damit er die Tage seines Königtums verlängert, er und seine Söhne, inmitten Israels.

Damit radikalisiert der König das Tora-Lernen gegenüber seinem Volk, dessen Mitglieder nach Dtn 31,12 nur alle sieben Jahre beim Laubhüttenfest in Jerusalem „die von den levitischen Priestern und den Ältesten vorgelesene *ganze* Tora hören und lernen" (Finsterbusch 2005, S. 272), während sie tagtäglich mit dem Gesetz bloß „umgehen" sollen (vgl. Dtn 6,6–9, 11, 18–20). Lebenslang ist diese Verpflichtung indes für Volk wie für König.

> 31,9 Und Mose schrieb diese Tora auf und gab sie den Priestern, den Söhnen Levis, die die Lade des Bundes JHWH trugen und allen Ältesten Israels.
> 10 Und Mose gebot ihnen: „Am Ende von sieben Jahren zur Festzeit des Erlassjahres, am Laubhüttenfest,
> 11 wenn ganz Israel kommt, das Angesicht JHWHs, deines Gottes (zu sehen), am Ort, den er erwählen wird, dann sollst du diese Tora ganz Israel gegenüber in ihre Ohren rufen.
> 12 Du sollst das Volk versammeln, die Männer, die Frauen, den Anhang und deinen Fremdling, der in deinen Toren lebt, damit sie hören und damit sie lernen und sie (daraufhin) JHWH, euren Gott, fürchten und sie sorgfältig alle Worte dieser Tora tun."

Zu den Lernern der Tora Gottes gehören ausdrücklich auch Frauen und Ausländer. Für Kinder gibt es im Folgevers 13 eine Spezialbestimmung: Sie sollen JHWH-Furcht lernen, was für Finsterbusch als „gewaltiges Hörerlebnis" im Rahmen einer liturgischen Vorlesung vorstellbar ist.

Im Blick auf den gesamten semantischen Befund im Deuteronomium zu lernen und zu lehren kristallisiert sich למד als eine textbezogene Tätigkeit heraus, die als *lamad* „lernen" und als *limmed* „das zum Lernen bringen" = „lehren" meint. Die hier angezeigte Komplementarität von Lehren und Lernen ist konstitutiv für das pädagogische Programm des Deuteronomiums (vgl. Finsterbusch 2005, S. 311). Die Autorin unterscheidet (ebd., S. 309f.) folgende Bedeutungen des Verbs *lamad*:

> In Bezug auf die (schon gelernten) Gebote bedeutet lernen wiederholen, in Bezug auf die Teile der Tora, mit denen Israel im Alltag nicht aktiv umgehen muss (Dtn 5–11, 28), bedeutet es intensiv zur Kenntnis nehmen, in Bezug auf das Lied (Dtn 32), das Israel rezitieren können muss, bedeutet es

> auswendig lernen bzw. wiederholen. Doch damit ist die Bedeutung des Lernens hier noch nicht erschöpft – um seine volle Bedeutung zu erfassen, sind alle drei im Deuteronomium erwähnten Stationen des *kollektiven Lernens* in den Blick zu nehmen (Horeb – Moab – Jerusalem): (…) Das ganze Volk hat also (als Kollektiv) nach der dtn Fiktion am Horeb gelernt, es lernt „heute" in Moab, es soll künftig in Jerusalem lernen. Nun sind diese drei Lernorte nicht voneinander unabhängige Stationen in der vergangenen, gegenwärtigen und zukünftigen Geschichte des Volkes: Dadurch, dass der Inhalt der Tora als direkte Anrede des dtn Mose an Israel formuliert ist und diese Anrede bei der Verlesung der Tora auch erhalten bleibt, wird gleichzeitig die Identität der am Laubhüttenfest des Siebtjahres Versammelten *definiert*. Sie lernen, wo sie herkommen: von der Versammlung vor JHWH am Horeb (Dtn 5,2), wo sie „heute" stehen: in Moab vor dem dtn Mose, wo sie ab „heute" sein werden: in dem den Vätern von JHWH zugeschworenen Land, und was sie „ab heute" tun sollen: das von Mose gelehrte Gesetz zu befolgen. Die Versammelten lernen somit, dass sie Teil des Volkes sind, an dessen religiöser Identität sie partizipieren und für dessen Existenz sie mit verantwortlich sind.

Das Tora-Lehren und -Lernen des Deuteronomiums ist somit ein äußerst dichtes, an zentraler Stelle der Bibel Israels eingesetztes Programm, das die religiöse und gesellschaftliche Identität des Volkes Gottes fundiert und sichert (vgl. ebd., S. 311). Oder mit den Worten Jan Assmanns (1992, S. 206): Das Lernen der Tora soll jeden Einzelnen des Volkes Israel daran erinnern, „wer er ist und wohin er gehört".

Historisch ist die Konzeption ebenso schwer einzuordnen wie die Entstehungsgeschichte des Buches bzw. der Textkomposition des Pentateuch zu klären ist, in der sie entfaltet wird. Die historisch-kritische Fachdiskussion kann hier nicht wiedergegeben werden (vgl. Braulik 1998). Es dürfte aber so etwas wie eine Ur-Tora als „Staatsgrundgesetz" (ebd., S. 133) gegeben haben, auf die das Volk unter König Joschija von Juda verpflichtet wurde (622 v. Chr.). Sicher ist, dass erhebliche Bearbeitungsschichten aus exilischer, wenn nicht nach-exilischer Zeit die katastrophalen Diaspora-Erfahrungen des Gottesvolkes nach der Zerstörung Jerusalems und Exilierung nach Babylon (586 v.Chr.) spiegeln. „Israel selbst war an der Katastrophe schuld, es hatte den Ausschließlichkeitsanspruch JHWHs auf sein Volk missachtet und nicht nach der im Bund übernommenen Sozialordnung gelebt" (ebd.). Die Lehr- und Lernkonzeption des Deuteronomiums dürfte über die Entstehung des Buches hinweg „mitgewachsen" sein – wichtig ist religionshistorisch: „Diese Konzeption ist aus dem biblischen Umfeld nicht ‚ableitbar'" (Finsterbusch 2005, S. 316, Anm. 1).

2. Wege zu einer „alttestamentlichen Reanimation" der Lernkultur im Christentum

Das Christentum hat in seiner Geschichte keine dem Judentum vergleichbare, im Selbstverständnis als Gottesvolk verinnerlichte *Lern*kultur ausgeprägt, wenngleich es stets eine entscheidende Rolle für die Ausprägung einer *Bildungs*landschaft in den Gesellschaften gespielt hat, in denen es entsprechenden Einfluss ausüben konnte. Bei der Suche nach den Gründen für diese Entwicklung wird man die neutestamentlichen und kirchengeschichtlichen Quellen, die Selbstsicht(en) der Kirche(n) sowie die geistesgeschichtliche Entwicklung im Umfeld in den Blick nehmen müssen, was im Rahmen eines Zeitschriftenbeitrags nicht leistbar ist. Ein Blick ins Neue Testament soll

an dieser Stelle den Nachweis erbringen, dass die Lernkonzeption des Alten Testaments durch das Neue Testament weder grundlegend in Frage gestellt noch explizit verstärkt, sondern eher implizit mitgeführt wird, dass hernach eine „gesamtbiblische Theologie des Lernens“ die Konzeption aus dem Alten Testament als integralen Bestandteil zu bewahren hätte.

2.1 Ein Blick ins Neue Testament

Die Vokabel „Lernen“ ist in den 27 Büchern und Briefen des Neuen Testaments eine Randerscheinung. Dies liegt maßgeblich daran, dass sie vom „Lehren“ losgelöst verwendet wird, das seinerseits eine durchaus hohe Bedeutung hat. Gott, Jesus und die Propheten werden als „Lehrer“ konturiert, „Schriftgelehrte“ als eine einflussreiche Gruppe in der Umwelt Jesu vorgestellt, und die jungen Gemeinden arbeiten sich an „Irrlehren“ und „Irrlehrern“ ab – alles Derivate von διδασκειν. „Lernen“ – μανθανειν – bleibt ein vom Wortstamm her vom Lehren abgekoppelter Begriff, der eher selten verwendet wird.

In den wenigen Fällen wird er von den neutestamentlichen Autoren im Sinne der Erbauung, der Erweiterung der religiösen Kompetenz verwendet. Ob fromm zu leben, ein Schriftwort oder ein Gleichnis gelernt wird – Ziel der Aktivität ist die Vertiefung des Glaubens oder der Erkenntnis religiös bedeutsamer Zusammenhänge. Die meisten Textstellen sind dabei narrativer Art, eine explizite Lernaufforderung Jesu begegnet uns aber im Matthäus-Evangelium (11,29): „Lernt von mir!“ Sie befindet sich ausgerechnet in einem textlichen Umfeld, das von der alttestamentlichen und frühjüdischen Weisheitstradition beeinflusst ist.

Im Blick auf die Frage nach dem Selbstverständnis des Gottesvolkes als Lerngemeinde ist das 14. Kapitel des Ersten Korintherbriefs interessant. Paulus stellt die Gemeindeversammlung als Lernort vor. Thema ist die rechte Ordnung beim Gottesdienst:

> 26 Was soll also geschehen, Brüder? Wenn ihr zusammenkommt, trägt jeder etwas bei: einer einen Psalm, ein anderer eine Lehre, der dritte eine Offenbarung; einer redet in Zungen, und ein anderer deutet es. Alles geschehe so, dass es aufbaut.
> …
> 31 einer nach dem andern könnt ihr alle prophetisch reden. So lernen (μανθανωσιν) alle etwas, und alle werden ermutigt.
> …
> 33 … Wie es in allen Gemeinden der Heiligen üblich ist,
> 34 sollen die Frauen in der Versammlung schweigen; es ist ihnen nicht gestattet zu reden. Sie sollen sich unterordnen, wie auch das Gesetz es fordert.
> 35 Wenn sie etwas wissen wollen (μαθειν), dann sollen sie zu Hause ihre Männer fragen; denn es gehört sich nicht für eine Frau, vor der Gemeinde zu reden.

Die Passage steht im Kontext eines längeren Aufrufs des Paulus an die korinthische Gemeinde, nach „Geistesgaben“ zu streben, „vor allem nach der prophetischen Rede“

(1 Kor 14,1). Die Gemeindemitglieder sollen bestimmte Kompetenzen erwerben, die der gegenseitigen Erbauung dienen. An dieser Stelle kommt der Gemeindeversammlung die Rolle eines Lernorts zu, wie die zitierte Passage zeigt. Indem einem einfachen didaktischen Prinzip folgend die prophetische Rede der Anwesenden geordnet wird (nacheinander, nicht gleichzeitig), wird Lernen möglich. Implizit weist der Text darauf hin, dass zu diesem Lernen auch das Nachfragen gehört – denn dieses wird den Frauen, da sie prinzipiell in der Gemeindeversammlung zu schweigen hatten, explizit untersagt.[4] In 1 Kor 14 spiegelt sich der Selbstvollzug der Gemeinde als Lehr- und Lerngemeinschaft, wie er im Deuteronomium grundegelegt ist, als zeitgenössische Praxis des Neuen Testaments.

Damit lässt das Neue Testament eine implizite Fortsetzung alttestamentlicher „Lern-Theologie" erkennen.[5] Als Teil der Tora gilt die Lernverpflichtung des Deuteronomiums für Jesus ebenso wie für die jüdischen Autoren neutestamentlicher Texte. Mit dem neutestamentlichen Griechisch indes ging die Einheit von Lehren und Lernen, wie sie das hebräische Verb *lamad* / למד spiegelt, verloren; jetzt heißt es διδασκειν und μανθανειν. Und aus „heidenchristlichen" Einflüssen in der jungen Kirche dürfte mit der Polemik gegen das „jüdische Gesetz" auch die dort integrierte Lehr- und Lernkonzeption angefragt worden sein.

2.2 Ekklesiologische und religionspädagogische Perspektiven

Damit sind wir mitten in der theologischen Kerndiskussion um Alten und Neuen Bund angelangt, in der auch die Geltung der Tora für Christen verhandelt wird. Diese kann hier nicht wiedergegeben werden – vgl. z.B. Zenger 1996, der die „Diskussion über eine neue Reintegration der Tora in die christliche Theologie" (ebd., S. 3) in den letzten 20 Jahren vorangebracht hat. Konsens ist: Die Tora als konkrete Gestalt des Heils bleibt Herzstück auch des „Neuen Bundes" (vgl. Braulik 1998, S. 141), der in den Prophetenbüchern des Alten Testaments entworfen ist und von den neutestamentlichen Autoren auf Jesus Christus hin ausgelegt wurde. In diesem Horizont – und angesichts der zeitgenössischen Wiederentdeckung des Alten Testaments – könnte der alttestamentliche Lehr- und Lernbegriff neue ekklesiologische Bedeutung entfalten.

Den protestantischen Kirchen ist „Lerngemeinschaft" kein unbekanntes ekklesiologisches Leitbild. Dem Bund der Evangelischen Kirchen in der DDR hat Bischof Albrecht Schönherr seine Idee der „Kirche als Lerngemeinschaft" im Herbst 1974 vorgestellt (vgl. Rothe 2007; Steinhäuser 1999), was den Begriff „zu einer der programmatischen Formeln protestantischen Kirchenverständnisses avancieren und für die zweite Halbzeit der DDR in Geltung bleiben" ließ (Rothe 2007, S. 478). Dabei wird auch am alttesta-

4 In eine ähnliche Richtung geht 1 Tim 2,11f.: Hier wird von dem pseudonymen Autor dieses Paulus zugeschriebenen Pastoralbriefs der Frau im Zusammenhang mit einem Lehrverbot das Lernen in der Stille geboten.

5 Mit dem Begriff der *Nachfolge* tritt indes eine Konkurrenz auf den Plan, die das *Lernen* in den Hintergrund treten lässt.

mentlichen Tora-Lernen angeknüpft und die „Lücken" des Neuen Testaments auf der Lerner-Seite werden gedanklich durch den Auftrag zur lernenden Annahme der Lehre ergänzt (vgl. ebd., S. 480).

In der „Entschließung zur Förderung der Evangelischen Erwachsenenbildung", am 3. Juli 1998 verabschiedet von der Württembergischen Evangelischen Landessynode,[6] wird „Kirche als Lerngemeinschaft und in Lernpartnerschaft" ebenfalls, jedoch ausschließlich auf dünner neutestamentlicher Grundlage biblisch fundiert.

Im Raum der katholischen Kirche ist Lernen als Selbstvollzug der Kirchen und Gemeinden noch nicht so deutlich herausgearbeitet worden. Dies ist sicher ihrer Struktur zu verdanken, die die Kirche mehr als Lehr(amts)gemeinschaft denn als Gottesvolk erscheinen lässt, das existenziell auf das Lernen seiner Mitglieder angewiesen wäre. Selbst Ekklesiologien, die im Nachklang des Zweiten Vatikanischen Konzils das Unfertige und Kontingente der Kirche betonen, greifen das Bild des lernenden Gottesvolks nicht auf (vgl. z.B. Kehl 1992; Werbick 1994). Die Kirche ist zwar eine Pilgernde, eine *ecclesia semper reformanda*, nicht aber eine Lernende.[7]

Es wäre zu prüfen, in welcher Weise die katholische Kirchenlehre das Bild des lernenden Gottesvolkes für sich zu einem besser tragenden Prinzip machen könnte.[8] Damit könnte auch der Blick frei werden für eine biblisch-theologische Begründung eines lebenslangen Lernens in kirchlicher Trägerschaft, mithin für eine auf den Lerner hin gewendete konfessionelle Erwachsenenbildung.[9] Diese dürfte dann – dem doppelten alttestamentlichen Befund entsprechend – dem Aufbau der Lebenskompetenz (Weisheit) ebenso zu dienen haben wie dem Glaubenlernen im Vergewissern der eigenen Existenz als Gottesvolk (Tora).

Literatur

Assmann, J. (1992): Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen. München

Benning, A. (1970): Der Bildungsbegriff der deutschen katholischen Erwachsenenbildung. Paderborn

Blasberg-Kuhnke, M. (1992): Erwachsene glauben. Voraussetzungen und Bedingungen des Glaubens und Glaubenlernens Erwachsener im Horizont globaler Krisen. St. Ottilien

6 URL: www.elk-wue.de/fileadmin/mediapool/elkwue/erklaerung_der_111.pdf

7 Hier spielt sicher auch das dominierende Prinzip der „Nachfolge Christi" eine Rolle (vgl. o. Anm. 5).

8 Anknüpfungspunkte finden sich in Blasberg-Kuhnke 1992.

9 Erich Feifel band die katholisch-theologische Erwachsenenbildung Anfang der 1970er Jahre an die Idee einer Lerngemeinschaft. „Theologische Erwachsenenbildung hat die Aufgabe, die Kirche in eine Lerngemeinschaft zu verwandeln, in der Meinungs- und Willensbildung im Glauben geschieht" (Feifel 1972, S. 13). Dabei will er den Lernbegriff gegen den damaligen (!) Zeitgeist als nicht allein formal bestimmt verstanden wissen, sondern spezifisch anthropologisch gefüllt (ebd., S. 20). Die Gläubigen sollen für die Angelegenheiten des Glaubens aktiviert werden (ebd., S. 27ff.). Hier setzt Feifel auf die kurz zuvor vom Zweiten Vatikanischen Konzil verabschiedete Konstitution über die Kirche (Lumen Gentium 35), die festhalte, dass „Christus alle Gläubigen zu Zeugen bestelle und sie ausrüste mit dem Glaubenssinn und der Gnade des Wortes, damit die Kraft des Evangeliums aufleuchte" (ebd., S. 30). Der Verweis auf die biblische Quelle eines lebenslangen Lernauftrags bleibt aber aus.

Braulik, G. (1998): Das Buch Deuteronomium. In: Zenger, E. u.a. (a.a.O.), S. 125–141

Feifel, E. (1972): Erwachsenenbildung. Glaubenssinn und theologischer Lernprozeß. Zürich u.a.

Finsterbusch, K. (2005): Weisung für Israel. Studien zu religiösem Lehren und Lernen im Deuteronomium und seinem Umfeld (Forschungen zum Alten Testament 44). Tübingen

Katz, J. (1975): Die jüdische Tradition des lebenslangen Lernens. In: Pöggeler, F. (Hrsg.): Handbuch der Erwachsenenbildung IV, S. 353–359

Kehl, M. (1992): Die Kirche. Eine katholische Ekklesiologie. Würzburg

Koerrenz, R. (1992). Das Judentum als Lerngemeinschaft. Die Konzeption einer pädagogischen Religion bei Leo Baeck. Weinheim

Krispenz, J. (2007): Artikel „Lernen" (letzte Änderung: Nov. 2007). In: WiBiLex. URL: www.wibilex.de (Stand: 22.10.2008)

Rothe, A. (2007): „Kirche als Lerngemeinschaft" 1974 von Albrecht Schönherr. In: Koerrenz, R./Meilhammer, E./Schneider, K. (Hrsg.): Wegweisende Werke zur Erwachsenenbildung. Jena, S. 477–488

Schiller, E. (1984): Theoriediskussionen in der evangelischen Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland. Frankfurt a.M.

Schwienhorst-Schönberger, L. (1998): Das Buch der Sprichwörter. In: Zenger, E. u.a. (a.a.O.), S. 326–335

Steinhäuser, M. (1999): „Kirche als Lerngemeinschaft" – eine praktisch-ekklesiologische Leitformel der Gemeindepädagogik in kritischer Rekonstruktion. URL: www.ak-gemeindepaedagogik.de/Download/Steinh-Lerngemeinschaft.pdf (Stand: 17.10.2008)

Werbick, J. (1994): Kirche – ein ekklesiologischer Entwurf. Freiburg

Württembergische Evangelische Landessynode zur Evangelischen Erwachsenenbildung (1998): Entschließung zur Förderung der Evangelischen Erwachsenenbildung. URL: www.elk-wue.de/fileadmin/mediapool/elkwue/erklaerung_der_111.pdf (Stand: 30.01.2008)

Zenger, E. (Hrsg.) (1996): Die Tora als Kanon für Juden und Christen (HBS 10). Freiburg u. a.

Zenger, E. u.a. (1998): Einleitung in das Alte Testament. 3. Aufl. Stuttgart

DOKUMENT

REPORT

Den Menschen stärken.
Zum Auftrag katholischer Erwachsenenbildung in Europa

Erika Schuster (23.04.2008)

Die Katholische Erwachsenenbildung in Europa versucht, die menschliche Lebenswelt und moralisch-ethische Dimensionen in die Bildungsarbeit einzuschließen. Ihr Ziel ist es, den Menschen Antworten auf wichtige Fragen der Zeit zu geben, ihre Entwicklung als Person zu stärken und die Gesellschaft gerechter zu machen.

Die politischen, gesellschaftlichen, wirtschaftlichen, religiösen und personalen Voraussetzungen katholischer Erwachsenenbildung in Europa sind in den letzten zwei Jahrzehnten in elementarer Bewegung und in einem andauernden Wandel begriffen.

Die Zeitdiagnostiker, Soziologen, Gesellschaftsethiker, Theologen, auch Wirtschaftsmanager kommen nahezu übereinstimmend zur Ansicht, dass die moralisch erschöpfte Gesellschaft (Johann Baptist Metz) des 21. Jahrhunderts als Antwort darauf vor allem innerhalb und zwischen verschiedenen Lebenswelten leben lernen, Lebenskultur entwickeln müsse.

Die Europäische Union reagiert bildungspolitisch auf diese in allen Bereichen des privaten und öffentlichen Lebens spürbaren Phänomene seit dem Lissabonner Vertrag von 2000 durch legislative und finanzielle Maßnahmen mit der Ausschreibung von Projekten.

Was kann katholische Erwachsenenbildung im europäischen Kontext dazu beitragen, den Menschen so zu stärken, dass er sein Leben inmitten von Arbeitslosigkeit, Völkermord, Demokratiebeschränkung, Gewalt, Terrorbedrohung, Euthanasiefragen, Genmanipulation, Ressourcenausbeutung, Naturkatastrophen, Hungersnot … zuversichtlich und menschenwürdig leben kann?

1. Dem Menschen ein Mensch sein

Alle Menschen suchen auf ihre Weise nach einem Leben in Fülle, nach Glück. Dieser Anspruch gilt gleichermaßen für beschädigtes Leben. Es gibt keine Normalbiographien, selten lineare Lebensläufe. Vielfältige Lebenskonzepte, Lebensstile und Milieus müssen auch in ihrer Gebrochenheit und Krisenhaftigkeit von der Erwachsenenbildung ernst genommen und kommunizierbar gemacht werden

2. Zur Gastfreundschaft einladen

Die Sehnsucht nach Heimat prägt sowohl das Leben von Asylantinnen und Asylanten, Migrantinnen und Migranten, von allen, die geistig und räumlich unterwegs sind, als auch das Leben von Einheimischen und Sesshaften. Jeder Aufbruch, jede Herausforderung, jede Lebenskrise, jede Reise, jede Konfrontation mit Neuem führt Menschen hinein in die Spannung zwischen Behaustheit und Unbehaustheit. Erwachsenenbildung muss Orte anbieten, an denen Menschen ausruhen und Kraft schöpfen können, wo sie zu sich und zu anderen finden und von wo aus sie mit neuen Erkenntnissen wieder ausgehen können.

3. In Begegnung auf Augenhöhe Nähe und Fremdheit teilen und Identität entwickeln

Kultur verstehen lernen verlangt von der Erwachsenenbildung, dass sie in den Zeiten einer immer bunter gemischten Gesellschaft Austauschprozesse und Gemeinschaftserfahrungen ermöglicht und zur Konfliktfähigkeit und nicht zur Flucht ermuntert. Durch partnerschaftliche Lernvorgänge kann Teilhabe am Reichtum der Kultur, der Tradition und des Glaubens erwirkt und der Vereinzelung, dem Partikularismus, dem Rassismus und dem Fanatismus gegengesteuert werden.

4. Aus den persönlichen und den gemeinschaftlichen Wurzeln Weite und Zukunft gewinnen

Das ungeheure Tempo in den wirtschaftlichen und technologischen Entwicklungen erleiden viele Menschen als Entfremdung. Sie fühlen sich in den globalen Zusammenhängen von Geld und Macht verloren.

Biographische Zugänge zur individuellen und zur kollektiven Geschichte stabilisieren den Einzelnen und wirken der Geschichtsvergessenheit und der Verlorenheit entgegen. Auch Europas Zukunft hängt davon ab, wie bewusst lokale und regionale Identitäten reflektiert werden. Jeder Versuch, eine europäische Identität zu entwickeln, scheitert an den unbewältigten und unbearbeiteten persönlichen und lokalen Geschichten.

5. Verlässlich die Stimme für Gerechtigkeit in einer immer bunter werdenden Gesellschaft erheben

Im komplexen Gebilde unserer Gesellschaft fühlen sich Einzelne oft ausgegrenzt. Gerade sozial Schwächere sind meist von Informationsflüssen abgeschnitten, weil sie die Zugänge zu Zeitungen, Zeitschriften, Internet aufgrund materieller Defizite, aber auch aufgrund mangelnder Lesefähigkeit nicht nutzen können. Manche wissen

über ihre Rechte nicht Bescheid oder können ihre Anliegen in der Öffentlichkeit nicht angemessen artikulieren. Im Rahmen von Erwachsenenbildungsinitiativen können Menschen erlernen, sich einzeln und gemeinsam gestaltend einzumischen in die politischen und gesellschaftlichen Vorgänge, sich mit den Armen, Schwachen und Fremden zu solidarisieren und diese zur Selbsthilfe zu ermutigen. Gerechtigkeit und Frieden, Demokratie, Gestaltung der Gesellschaft und europäische Einigung sind nur durch die Beteiligung mündiger Bürgerinnen und Bürger erreichbar.

6. Den natürlichen Lebensraum fördern und nachhaltig gestalten

Ökologisches Denken ist ein Denken in Zusammenhängen, nimmt die Beziehung zwischen den Menschen, der Natur, den Dingen, den Strukturen ernst. Ökologisches Denken setzt genaue Wahrnehmung und sensiblen partnerschaftlichen Umgang mit der Natur voraus, erfordert auch eine Haltung der Demut.

Im Blick auf gegenwärtige und zukünftige Generationen muss Erwachsenenbildung durch Information, Aufklärung und Übung der weltweit schonungslosen Ausbeutung des Menschen und der ökologischen Ressourcen nachhaltig entgegenwirken.

7. Jeden/jede zu seinen/ihren ureigensten Fragen begleiten

Erwachsenenbildungseinrichtungen sollten Orte sein, an denen viel gefragt und weniger geantwortet wird, wo gelernt wird, offene Fragen auszuhalten. In Zeiten radikaler Anfragen an die Menschlichkeit durch Bioethik, Humanmedizin, vermeintlicher Ressourcenknappheit... sollen Menschen entscheidungsfähig werden, verschiedene Alternativen zu einem Lösungsweg kennen, zwischen den angebotenen Perspektiven die für sie angemessene und richtige auswählen lernen. Kritische Prüfung, Bewertung und Wahl setzen fragende Menschen voraus.

8. Abschiede leben lernen

In einer Zeit rasend schneller Veränderungsprozesse fällt das Einlassen und das Lassen immer schwerer. Wer erfahren hat, wie vergänglich Beziehungen sind, hat Angst vor dem neuerlichen Schmerz und verzichtet lieber auf zu viel Nähe. Altern, Krankheit, Sterben, Vergänglichkeit und Tod – Prozesse des Wandelns, Abnehmens und des radikalen Endes brauchen in den Bildungsprozessen ihren würdigen Standort und sind nicht Themen zum Beschwichtigen aufgewühlter Seelen.

9. Zur unverwechselbaren eigenen Sprache finden

Wenn es stimmt, dass die Grenzen der Sprache auch die Grenzen der Welt sind, die einem Menschen zugänglich ist, so muss alle Anstrengung der Erwachsenenbildung dahin gehen, Menschen zu ermuntern, für ihre Wahrnehmungen, ihr Fühlen und ihr Denken ihre ureigenste Sprache zu finden. Das ist ein Gradmesser der Authentizität im Stimmengewirr von Worthülsen und Klischees in der öffentlichen Rede.

10. Kunst und Kultur als Schlüssel zur kreativen Weltgestaltung verstehen

Literatur, Bildende Kunst, Musik, Tanz, Film… öffnen manchmal auf verstörende Weise den Blick ins Weite. Sie spiegeln die Nöte der Menschen, lassen in Gegenbildern erkennen, woran gelitten, gereift, aber auch zugrunde gegangen wurde und wird. Sie nehmen oft die seismographische und die prophetische Rolle in unserer Zeit und in unserer Gesellschaft ein. Kunst und Kultur setzen durch die Darstellung alternativer Lebensentwürfe Energien frei, nähren den Möglichkeitssinn und schärfen die kritische Wahrnehmung, die Gabe zu unterscheiden zwischen Sein und Design.

11. Den unzähligen Lebenswelten und Wirklichkeitserfahrungen von Menschen einen konkreten Ort anbieten

Die Virtualität der Medien überwindet die Grenzen von Raum und Zeit, verändert die Vorstellungen von privat und öffentlich, dominiert viele Lebenswelten von Menschen, beeinflusst das Kommunikationsverhalten in der Bahn, auf der Straße, im Beruf, in der Partnerschaft und erzeugt oft Bilder einer Scheinwelt. Die sozialen Lernformen der Erwachsenenbildung bieten die Chance zu realen Begegnungen, zu neuer Verortung und zu einem neuen Umgang mit Zeit.

12. Gebrochene und Gescheiterte trösten

Gebrochenheit, Leid, Schmerz und Sehnsucht nach Heilwerden erfüllen Menschen aller Generationen, Lebenswelten, Bildungsvoraussetzungen. Beim Ringen um eine Lebenshaltung, die trägt, die die Wahrheit ernst nimmt und nicht ausweicht, brauchen Menschen unterstützende Gedanken und Gespräche.

Viele Orte der Erwachsenenbildung können durch ein differenziertes Angebot zu heilenden und tröstenden Orten werden.

13. Den Karren an einen Stern binden

Die nüchterne Realität, die Gesetzmäßigkeiten des menschlichen Lebens und des Zusammenlebens anzuerkennen und sich den neuesten Erkenntnissen von Gesellschaft, Wirtschaft, Wissenschaft verpflichtet zu fühlen, ist das eine. Die Lust, grenzüberschreitende Entwicklungen zu wecken und zu fördern, auszuprobieren, Schnittstellen zwischen Religion, Kirche und den verschiedensten Alltagserfahrungen zu entdecken, Zukunft zu erträumen, das andere. Diese Haltung von erdgebundener Sachlichkeit in Verbindung mit beflügelnder Vision ist aber wesentlich, dass einzelne, Gruppen und Institutionen Zukunft zu gestalten vermögen.

14. Ein Ort in Geistes / Gottes Gegenwart sein

Die katholische Erwachsenenbildung muss die Sehnsucht nach dem Unverfügbaren, das sich jeder Machbarkeit entzieht, in den Menschen wach halten. Ihr Bezug auf den letzten Grund in Gott kann, ohne dass davon gesprochen werden muss, in all ihren Maßnahmen aufleuchten, ob sie von Religion, Theologie oder Kirche handeln oder von Frauenrechten, Hungerkatastrophen, Gewalt im Schulzimmer, Suchtprävention, Kommunikationstrainings.

Katholische Erwachsenenbildung wirkt trotz mancher fester Orte ambulant, nomadisch begleitend, die Bildungsvorgänge ereignen sich auf dem Weg durch die Zeit. Ferment, Sauerteig der Gesellschaft soll katholische Erwachsenenbildung sein, ein Trieb- und ein Geschmacksmittel, wie es für das stärkende Brot des Menschen gebraucht wird.

Die Katholische Erwachsenenbildung in Europa ist in der Europäische Föderation für katholische Erwachsenenbildung, European Federation for Catholic Adult Education (FEECA) mit 11 Mitgliedsorganisationen und gegründet 1963 vertreten. In Deutschland als größtes Mitglied gibt es 750 Bildungseinrichtungen in katholischer Trägerschaft. Erika Schuster ist Präsidentin der FEECA.

Dieser Text ist der Datenbasis des Grundtvig-Projekts InfoService Adult Education (www.infonet-ae.eu) entnommen.

FORUM

Anke Grotlüschen / Judith Krämer

Genese von Weiterbildungsinteressen

Wir berichten über Ergebnisse eines DFG-Vorprojekts[1] zur Genese von Weiterbildungsinteressen. Dabei fokussieren wir auf die Interessegenese während einer Weiterbildungsteilnahme. Als theoretische Eckpunkte werden die Münchner Interessetheorie und die pragmatistische Theorie kurz skizziert. Empirisch erkunden wir, wie Interessegenese mit qualitativen Analysen erforscht werden kann. Auf Basis vorangegangener Forschung stellen wir Charakteristika der drei Interessephasen Latenz, Expansion und Kompetenz dar. Es zeigt sich, dass freiwillig Teilnehmende innerhalb der Expansionsphase stagnieren, während Teile der unfreiwilligen Klientel von der Latenz zur Expansion übergehen.

1. Hinführung zu einem pragmatistischen und habituellen Interessebegriff

Will man Interesse verstehen, befindet man sich im Bereich menschlicher Handlungen, ergo bedient man sich vermutlich einer Handlungstheorie. Daher wird die Theorielage hier kurz skizziert. Ausgehend von der u.E. berechtigten Kritik an einer zunächst behavioristischen und später kognitionspsychologischen Tradition der Motivationsforschung konstatieren Prenzel und Krapp[2] eine neuere Interesseforschung (1992), die sich zwar auf „Herbart, Dewey oder Piaget" bezieht, diese jedoch empirisch und pädagogisch überschreitet (1992, S. 4). Krapp entwickelt den Gedanken weiter (1992).

Die Kernkritik der neueren Interesseforschung an der zuvor dominanten Motivationsforschung lautet, diese sei erstens nur leistungsthematisch ausgerichtet und konstituiere zweitens ein rational-reflexiv kalkulierendes Subjekt (Krapp 1992, S. 10). Ergo definieren die Protagonist/inn/en der neueren Interesseforschung Interesse als gerichtete Person-Gegenstands-Beziehung (Krapp 1992a, S. 300). Offen bleibt aber, inwiefern das Subjekt aktiv gemäß seinen Interessen handelt – und welchen Anteil Irrationalität, Emotion, Verführung, Anziehung, Zugehörigkeit und vielerlei andere Verwerfungen jenseits rational-reflektierter Handlung an der Richtung und Intensität des Interesses haben. Die zur Erklärung verwendeten handlungstheoretischen Konzepte können – so Krapp – „nicht erklären, warum viele Alltagshandlungen ‚unvernünftig' erscheinen oder rationalen Begründungen eindeutig widersprechen" (Krapp 1992, S. 302). Um diese Lücke zu schließen, zieht er die Theorie grundlegender Bedürfnisse von Deci und Ryan heran. Diese Entscheidung verlagert jedoch das Problem in die Biologie: drei Bedürfnisse (Autonomie, Eingebundenheit und Kompetenz) werden als so grundlegend

1 GR 3336/1-1: „Entwicklung von Weiterbildungsinteressen durch formative Leistungsbewertung".
2 Aufgrund der Kürze des Beitrags muss Andreas Krapp als stellvertretender Theoretiker einer ganzen Schule neuerer Forscher/innen gelten.

definiert, dass sie bei mangelnder Erfüllung zur Beeinträchtigung des Wohlbefindens führen – und daraus wird ihre handlungsorientierende Kraft abgeleitet (vgl. Krapp/ Ryan 2002, S. 71ff.).

Nun ist diese Ergänzung handlungstheoretischer Zugriffe u.E. aus drei Gründen irreführend. Erstens erklärt das Konzept der Grundbedürfnisse keineswegs, weshalb Menschen unvernünftig handeln. Die drei genannten Bedürfnisse werden von Dritten ja durchaus als vernünftig anerkannt. Das Theorem löst also das eingeführte Problem nicht. Zweitens wird die Frage der Unvernunft an das Reich der natürlichen Bedürfnisse abgegeben. Dort ist es u.E. aber auch nicht sinnvoll verortet, weil es damit latent der Kritik entzogen ist. Drittens sind zumindest die differenzierteren Handlungstheorien schlicht zu oberflächlich ausgewertet worden: Es ist keineswegs so, dass Handlungstheorie dasselbe ist wie eine utilitaristische Rational-Choice-Theorie, die von a) kognitiven und b) reflektierten Handlungsabsichten ausgeht (vgl. explizit Holzkamp 1993, S. 25). Die Idee eines absichtsvoll handelnden Subjekts enthält eine viel differenziertere Aussage zur Frage von Vernunft: „Von uns wird lediglich angenommen, dass ich von meinem Standpunkt aus nicht ‚begründet' gegen meine eigenen Interessen (wie ich sie wahrnehme) handeln kann" (Holzkamp 1993, S. 246). Diese Setzung sagt bereits, dass es um subjektive Wahrnehmungen geht, die aus der Perspektive Dritter gut und gern als unvernünftig verstanden werden können. Zentral ist jedoch, dass forschende Dritte die Perspektive des Subjekts so differenziert einnehmen können, dass ihnen die subjektive Handlungslogik rekonstruierbar wird. Festgestellte „Unvernunft" ist somit genauer „Unvernunft des handelnden Subjekts aus der Perspektive der betrachtenden oder befragenden forschenden Subjekte". Daher ist Unvernunft nun zu erschließen, indem begründungslogisch die subjektive, geblendete und verschwommene, von spontanen Gefühlen, geliebten Gewohnheiten, blinden Flecken und Luftschlössern durchzogene Logik des handelnden Subjekts rekonstruiert wird.

Wir bleiben also dabei, dass ein pragmatisch-handlungstheoretischer Zugriff sinnvoll erscheint, weisen die bedürfnistheoretische Erweiterung jedoch zurück. Interesse ist u.E. eine wechselseitig gerichtete Beziehung zwischen Selbst und Gegenstand, wobei die Person subjektiv vernünftig handelt, während ihre Position im sozialen Raum ihr Spielräume eröffnet und verschließt.

Unser Interessekonzept enthält also ein wechselseitiges Selbst-Welt-Verhältnis. Die begriffliche Erweiterung auf subjektive Vernunft verdanken wir der begründungslogischen Herangehensweise Holzkamps. Die stärkere Betonung sozioökonomischer Verhältnisse entsteht aus der Rückbindung an Bourdieus Ausführungen zu Interesse, die wir aus Platzgründen hier nicht erörtern können (1987). Die von Krapp zu Recht wahrgenommene Frage, wie sich unvernünftiges Handeln handlungstheoretisch verstehen lässt, delegieren wir also nicht an die Bedürfnistheorie, sondern an den handlungsstrukturierenden und durch die soziale Position im Raum strukturierten Habitus (vgl. Bourdieu 1987, S. 279).

2. Phasen der Interessegenese bei Erwachsenen

Zu Interessen und ihrer Genese liegt eine Reihe von Forschungsarbeiten vor. Sie fokussieren das Interesse bei Kindern und Jugendlichen z.B. hinsichtlich der Fächerwahl (Prenzel/Lankes/Minsel 2000), der Berufswahl (z.B. Abel/Tarnai 1998), der Ausbildungszufriedenheit (z.B. Lewalter/Schreyer 2000) und der Studieninteressen (z.B. Müller 2001). Für die vorliegende Erhebung konzentrieren wir uns auf die Interessegenese bei Erwachsenen, die in organisierte Bildungsprozesse eintreten. Dabei geht es um ihr Interesse am Inhalt der Weiterbildung. Zur Differenzierung des Prozesses der Interessegenese schlagen wir ein Phasenmodell vor.

Phasen- oder Stufenmodelle der Interesseforschung lehnen sich zumeist an entwicklungspsychologische Konzepte an und enden folgerichtig mit Erreichen des Erwachsenenalters[3] (z.B. Gottfredson 1981). Doch auch in höherem Lebensalter entstehen und versanden Interessen. Ebenso sind Lebensläufe heute nicht mehr gleichförmig, sondern sehr vielfältig, sodass kaum von altersspezifischen Entwicklungsaufgaben gesprochen werden kann. Daher halten wir es für sinnvoll, ein altersunabhängiges Phasenmodell zur Diskussion zu stellen.

Es stellt sich damit die Frage, warum etwas zum Gegenstand des Interesses wird. Dabei ist aber weder die Interessiertheit der Person stabil als Persönlichkeitsdisposition noch die Interessantheit des Gegenstands stabil als Objekteigenschaft zu begreifen. Erst durch die Spannung zwischen den vergangenen Erfahrungen der Person und den im Gegenstand verkörperten vergangenen und zukünftigen Bedeutungen lässt sich diese Beziehung besser fassen. So bildet sich Interesse als „inter-esse“ (dazwischensein) bei John Dewey (1913) ab. In einer genuin pragmatistischen Grundhaltung deutet er Handlungen (pragma) als Abfolge, nicht als statische, isolierbare Einheiten. Darin spiegelt sich ein gewisser evolutionstheoretischer Fortschrittsglaube, der nur eingeschränkt auf die heutige Zeit übertragen werden kann. Zurückzuweisen ist z.B. die Annahme, mit jeder neuen Handlung werde das Bisherige übertroffen und verbessert. Beizubehalten ist jedoch die Annahme, dass jede Handlung aus vorangegangenen Handlungen folgt und in nachfolgende Handlungen mündet. Damit erhält das Phänomen „inter-esse“ eine neue Ebene: Von der statischen Konzeption der Münchner Interessetheorie gelangen wir nunmehr zu einer prozessualen, pragmatischen Interessetheorie, symbolisiert durch ein Phasenmodell und die Wechselseitigkeit von Selbst und Welt.

Die Genese von Interessen lässt sich in einer vorsichtigen Annäherung in Phasen unterteilen (Grotlüschen, in Vorbereitung). Wir rekurrieren hier auf eine größere, aber

3 Eine Ausnahme bildet das Konzept von Havighurst von 1948 (Oerter/Montada 1998, S. 326), das auch das frühe, mittlere und höhere Erwachsenenalter konzipiert und ihm berufliche und familiäre typische Aufgaben zuordnet. Das Konzept geht jedoch von einer klassischen Biographie aus und lässt etwa Patchwork-Familien oder tiefgreifende berufliche Wechsel nicht zu. Ähnliche Konzepte gibt seit Jahrhunderten, ein berühmtes Beispiel sind die sieben Alter des Menschen von J. A. Comenius (Orbis sensualium pictus 1685, S. 74).

bisher unveröffentlichte qualitativ-empirische Arbeit mit anderer Datenlage, aus der wir vorläufige Phasen extrahiert haben. Die Daten bestehen aus retrospektiven Interesseerzählungen junger Erwachsener. Um die Qualität der Daten und die Tragfähigkeit der dort gewonnenen Phasen noch einmal zu prüfen, haben wir hier aktuell verlaufende Interessegenesen zu dokumentieren versucht. Diese sollen zeigen, ob nur im Rückblick Interessephasen benannt werden, oder ob die Phasen auch im laufenden Prozess erkennbar sind.

In der retrospektiven Studie hat sich gezeigt, dass Interessen von einer Berührung mit dem Gegenstand ausgehen. Interessen können also nicht von selbst entstehen, sondern setzen das Wissen um die Existenz des potenziell interessanten Gegenstands voraus; es entsteht eine Latenzphase. Bei gelingender Interesseentwicklung folgt eine Expansionsphase, die vor allem zur Vertiefung der Gegenstände führt. Hier werden Teilbereiche ausgewählt und fokussiert. Ein zweites Element besteht in der Verallgemeinerung: Der eben noch individuell und unmittelbar betrachtete Gegenstand wird nun in abstraktere und übergreifende Konzepte eingeordnet. Bei weitergeführter Interesseentwicklung wird die Kompetenzphase[4] erreicht, in der die Personen aktiv gestaltend in ihre Umwelt eingreifen und sich für ihr Interessengebiet nötige Spielräume verschaffen. Hier zeigen sich umfangreiches Wissen und eine starke Beteiligung bis hin zur Passion. Erwachsene pointieren mehr als Studierende ihre Einbindung in Fachnetzwerke. Eine diffus gefühlte Freiwilligkeit und Selbstbestimmung ist weiterhin konstituierend für den Interessebegriff, jedoch nicht mit objektiver Freiwilligkeit zu verwechseln. Das zeigt sich besonders an der Ausstiegsoption, die von den Befragten symbolisch als Kennzeichen ihrer Selbstbestimmung gesetzt wird: Ein Ausstieg ist zwar theoretisch möglich, aber praktisch kaum machbar, weil man sowohl soziale Bezüge als auch fachliche Anerkennung und körperliche bzw. emotionale Ausgeglichenheit verlieren würde.

4 Wir orientieren uns an einem pädagogischen Kompetenzbegriff, der Mündigkeit und verantwortliches Handeln in einer Gesellschaft einschließt (z.B. Deutscher Bildungsrat 1970, s.a. Zeuner 2006). Damit grenzen wir uns vom funktionalen Kompetenzbegriff sensu Klieme et al. (2007) ab. Die Bezeichnung als funktional-pragmatischer Kompetenzbegriff weisen wir ebenfalls mit Blick auf den pädagogischen Pragmatismus zurück: Bei John Dewey dominiert die Ausrichtung auf Demokratie und somit eine Normativität. Der funktionale Kompetenzbegriff sensu Klieme ist daher eben nicht pragmatistisch (vgl. auch Bellmann 2007, S. 186).

Dimension	Latenz	Expansion	Kompetenz
Einflüsse der sozio-ökonomischen Lage und ihre Umsetzung als subjektive Prämissen	Erste **Berührungen** mit dem Gegenstand finden statt, werden jedoch noch wieder vergessen. **Einflüsse** Dritter werden als Zufall deklariert.	**Einflüsse** werden negiert.	**Einflüsse** werden reflektiert berichtet oder aktiv mitgestaltet (Prävalenz).
Subjektiv wahrgenommener Freiheitsgrad der Handlung	Die **Ausstiegsoption** wird abgewogen.	Die **Ausstiegsoption** wird nicht in Erwägung gezogen.	Die **Ausstiegsoption** ist praktisch nur mit großen Einschränkungen realisierbar.
Art der interesserelevanten Handlungen	Die Hinwendung zum Gegenstand des Interesses ist instabil, kann wieder versanden: Es finden **Umwege** und **Pausen** in der Interessegenese statt.	Schritte der Interesseentwicklung werden als lineare Abfolge berichtet (**Vertiefung** und **Verallgemeinerung**).	Die Person generiert **Wissen** über den Gegenstand, kann **Fragen** formulieren, **Bezüge** herstellen, nutzt abstrakte **Begriffe** und unterzieht Positionen einer **Kritik**.
Bedeutung des Gegenstands im Zusammenhang mit parallelen, vorangegangenen oder zukünftigen Handlungen	Der Gegenstand wird mit **Attraktion** oder **Aversion** konnotiert (Faszination des Neuen, Herausforderung, bei negativem Verlauf entsteht Enttäuschung).	Der Gegenstand erhält **Relevanz** (z.B. durch Zugehörigkeitswünsche, Individuationschancen, Selbstbetrachtung, Erhalt und Ausbau eigener Fähigkeiten). Die Bezüge zu vergangenen und zukünftigen Lebensinteressen werden klarer (Mittelbarkeit).	Die emotionale und kognitive Beteiligung kumuliert im **Involvement**. Soziale Beteiligung wird als **Netzwerk** berichtet. **Spielräume** werden ausgeweitet, Grenzen überwunden. Das Interessegebiet wird fachlich vertreten (**Lobbying**).

Tabelle 1: Phasen der Interessegenese und ihre Charakteristika. Die Phasen – als Hauptkategorien – enthalten unterschiedliche Ausprägungen von Subkategorien.

Mit dem bisher gewonnenen, durchaus noch modifizierbaren Phasenmodell finden nunmehr Erhebungen in möglichst breit variierten Settings statt.

3. Chancen und Grenzen der Erhebung von Interesseentwicklungen

Das DFG-Vorprojekt hat nicht zuletzt zum Ziel, methodische Zugriffe zur Differenzierung einer pragmatischen, handlungstheoretischen Theorie der Interessegenese zu erproben und zu variieren. Hier skizzieren wir die Erkenntnisse, die in die Weiterentwicklung der Methode einfließen. Die Verläufe von Interessen an Kursinhalten haben wir mit einer qualitativen und quantitativen Vorher-Nachher-Befragung in verschiedenen Weiterbildungsveranstaltungen erhoben. Drei verschiedene Veranstaltungstypen wurden einbezogen. Es handelt sich um eine wissenschaftliche Weiterbildung zum Thema Lebenslanges Lernen (WWB), eine Eignungsfeststellung für langzeitarbeitslose Migrant/inn/en (MWB) sowie zwei Aufstiegsfortbildungen für Kaufleute (HWB & FWB). Die Gruppenbefragung erfolgte am Anfang und gegen Ende der Weiterbildungen. Wir haben Videoaufnahmen eingesetzt, um den Befragten einen Bezugspunkt anzubieten: Sie haben die Aufnahme der Anfangsbefragung gegen Kursende erneut betrachtet und sollten sich selbst dazu in Bezug setzen. Damit hat die Videoaufnahme ausschließlich den Wert einer Fokussierung des Interviews. Methodisch ist sie darüber hinaus nicht weiter von Bedeutung.

	WWB Wissenschaftliche Weiterbildung	MWB Kompetenztraining für Migrant/inn/en	HWB Handelsfachwirt/in	FWB Finanzbuchhaltung
Zeitdauer	40 Wochen	8 Wochen	55 Wochen	36 Wochen
Unterrichtsstunden	168 h	150 h	540 h	320 h
Freiwilligkeit	freiwillig	vom Arbeitsamt vermittelt	freiwillig	freiwillig
Teilnehmende	25	13	14	20
Kosten	850 €	-	2.680 € zzgl. Prüfungsgebühr	1.450 € zzgl. Prüfungsgebühr
Zielgruppe	Dozent/innen und Arbeitnehmer/innen der Erwachsenenbildung	Langzeitarbeitslose Migrant/inn/en	Arbeitnehmer/innen aus dem kaufmännischen Bereich	Arbeitnehmer/innen oder Berufswiedereinsteiger/innen im Rechnungswesen
Alter in Jahren	40–60	25–55	20–40	20–30
Herkunft	vermutlich ohne Migrationshintergrund	mit Migrationshintergrund	vermutlich ohne Migrationshintergrund	vermutlich ohne Migrationshintergrund
Geschlecht	gemischt	Frauen	gemischt	gemischt
Bildungsabschlüsse	vorwiegend Hochschulabschluss	vorwiegend kein schulischer Abschluss	Berufsschulabschluss	Berufsschulabschluss

Tabelle 2: Veranstaltungen und Teilnehmende

In der anfänglichen Videografie wurde gefragt, ob die Teilnehmenden Bezüge zwischen ihrer Lebenssituation und den Lerninhalten sehen. Dies folgt der Annahme, dass solche Bezüge Interesse begründen (Dewey 1913, S. 23), aber auch der, dass Interessen erst ab einer gewissen Grundkenntnis über den Gegenstand entstehen. Die zweite Runde erfolgte, nachdem die Teilnehmenden das am Kursbeginn Aufgenommene gesehen hatten. Über das Medium Film wurde eine Distanz zum Gesagten geschaffen. Durch die Konfrontation mit dem selbst Geäußerten in Bild und Ton versuchten wir, die Reflexionsleistung der Teilnehmenden zu unterstützen. Die Befragten konnten nunmehr zu ihren eigenen, früheren Aussagen Position beziehen.

Qualitativer Erhebungsteil				
Kürzel	WWB Wissenschaftliche Weiterbildung	MWB Kompetenztraining für Migrant/inn/en	HWB Handelsfachwirt/in	FWB Finanzbuchhaltung
Teilnahme (Anzahl der Personen, nicht Anzahl der Datenpaare)	n=24 von 25 (alle Anwesenden)	n=9 von 13 (Absagen trotz Anwesenheit)	n=8 von 14 (alle Anwesenden)	n=8 von 20 (Absagen trotz Anwesenheit)
Setting der Befragung	Gruppe	Gruppe	Gruppe	einzeln
Fragestellung:	E: Was nützt es mir, mich wissenschaftlich mit dem Thema XY auseinander zu setzen? A: Wie hat sich mein Interesse am Themengebiet XY verändert?	E: Welchen Zusammenhang sehen Sie zwischen Ihrer Lebenssituation und den Kursinhalten? A: Welchen Bezug zur Lebenssituation sehen Sie jetzt?	E: dito A: steht noch aus	E: dito A: steht noch aus

Tabelle 3: Die Kurse und Untersuchungssaufbau

Die „gestaffelte Videoanalyse" erfolgte bei den ersten Erhebungen als Gruppenbefragung. Dies führt dazu, dass die Teilnehmenden sich kurz fassen und gegenseitig inspirieren. Die Aufnahmen sind gebündelt und geben Auskunft über die räumlichen und atmosphärischen Gegebenheiten des Kurses. Nicht überprüfbar bleibt so allerdings der Einfluss der sozialen Erwünschtheit auf das Gesagte. Ein weiteres Problem ist, dass schüchterne Menschen sich in der Gruppe weniger aktiv artikulieren. Um eine intensivere Interviewsituation herzustellen, fand die Befragung der Teilnehmenden im letzten Kurs (FWB) einzeln statt. Doch auch das hat Nachteile. Die Teilnehmenden kommen aus dem Kursgeschehen in einen unvertrauten Raum und sitzen eher eingeschüchtert einer Interviewerin und Kamerapersonen gegenüber. Zugleich mussten die Interviewten befürchten, Unterrichtsstoff zu versäumen.

Auch die Formulierung der Interviewfrage änderten wir im Laufe unserer Untersuchungsreihe: Die erste Befragung begann mit der Frage: „Was nützt es mir, mich wissenschaftlich mit dem Thema (Kursthema) auseinanderzusetzen?“ In manchen Antworten wurde ein zweckrationaler Nutzenbegriff unterstellt, der dann teilweise kritisiert wurde. Diese reflektiert offene Haltung der Teilnehmenden erlaubte, das Material trotz der Fragestellung zu verwenden, erforderte aber eine Verbesserung. In der darauf folgenden Erhebung fragten wir: „Welchen Zusammenhang sehen Sie zwischen ihrer Lebenssituation und den Kursinhalten?“ Die Daten der Erhebungsteile sind durch die variierte Fragestellung zwar nicht mehr direkt vergleichbar, dafür ist die Qualität der später gewonnenen Daten präziser.

Bei Vorher-Nachher-Interviews gehen zudem Datenpaare durch späte Einstiege und frühe Abbrüche verloren. Weitere Grenzen liegen in geringen Deutschkenntnissen, der Angst vor der Kamera und sozialer Erwünschtheit (ähnliche Einschränkungen berichten auch Heinemann 2007, Baethge/Baethge-Kinsky 2004, S. 29).

Die Erhebung hat den Zweck, eine geeignete Methode zu gewinnen, mit der akut verlaufende Entwicklungen des Interesses an Kursinhalten erhoben werden können. Wir haben u.E. durch die breite Variation der Settings die Chancen und Grenzen solcher Erhebungen gut ausleuchten können. Besonders deutlich wird, wie minimal die erkennbaren Elemente der Interessegenese sind – wenn man Längsschnitte von maximal einem halben Jahr betrachtet. Die auffindbaren Spuren berichten wir nun exemplarisch entlang der oben eingeführten Phasen. Nichtsdestotrotz haben wir mehrjährige Längsschnitte gestartet, um zu prüfen, ob die Interessegenese dann in deutlicheren Variationen verläuft. Wenn dies nicht der Fall ist – was wir derzeit annehmen – gehen wir von „Interesseträgheit“ aus. Die Genese von Interessen verläuft zwar in differenzierbaren Phasen, aber offensichtlich nur sehr langsam.

4. Zaghafte Bewegung innerhalb der Interessephasen

Die oben eingeführten Phasen der Interesseentwicklung (Latenz, Expansion, Kompetenz) wurden an die Daten angelegt. Sie sind zugleich einem Variierungsprozess unterworfen, über den aber hier aufgrund der Kürze nicht berichtet werden kann.

4.1 Überschrittene Latenzphase und Eintritt in die Expansionsphase

In der Wissenschaftlichen Weiterbildung dominieren Teilnehmende, die ihr Interesse bereits bis zur Expansionsphase entwickelt haben. Das ist kaum verwunderlich, da sie nun bereit sind, Kosten und Mühen auf sich zu nehmen, um ihre Themen zu vertiefen. Das Charakteristikum der Latenzphase, nämlich das Untergehen und Wiederauftauchen des Themas in Umwegen und Pausen, taucht vielmehr bei Teilnehmerinnen der Kurse für Migrantinnen auf. Begründetes Desinteresse zeigt sich schon in der Anfangsbefra-

gung bei zwei Frauen, die später die Teilnahme abbrechen (MWB2e, MWB3e). Eine dritte Abbrecherin äußert ihre Zweifel am Sinn des Kurses mit Blick auf ihr Alter:

> Ich bin 51 Jahre alt. Die BAgIS hat mich hergeschickt. (…) Und für mich ist es schade, dass ich ganz spät so was gekriegt habe. Wäre für mich besser vor zehn, fünfzehn Jahren so was gegeben hätte (MWB4e).

Auch relativ sprachmächtige und selbstsichere Frauen erklären ihre Zweifel. Für sie kommt der Kurs zu spät, die wesentlichen Weichenstellungen ihres Lebens scheinen vorbei zu sein:

> Und ich finde das nicht gut. Ich bin nicht eine Karrierefrau. Ich bin 41 Jahre alt. (…) Es ist ein bisschen vorbei. Aber ich komme gerne hierher. Also, zur Unterhaltung. Ich lerne und die Sprache wird besser. (….) Und natürlich haben wir erlernt, was ist mit anderer Kultur. Das ist gut. Was ist jetzt weiter, wie läuft es weiter. Ich habe keine Ahnung. Vielleicht, also, ich finde was. Was Schönes, was Besseres für mich (MWB1e).

Trotzdem klingt die Hoffnung auf etwas Besseres durch, hier finden also Berührungen mit biographischen Veränderungen statt. Charakteristisch für die Latenzphase ist die Widersprüchlichkeit der Befragten: Einerseits äußert sie, alles sei vorbei, andererseits lernt sie tapfer weiter und genießt das auch. Das Interesse an Integration ist mit der Angst vor dem Scheitern gekoppelt und mäandert daher noch. In der Ausgangserhebung äußert die Teilnehmerin:

> Jetzt ich hab gelernt, das ist leicht, weiterzumachen. Ausbildung oder was Besseres finden. (…) Ich habe Computer gelernt. Das war sehr gut. Macht sehr Spaß. Die Kinder, die lassen mich zu Hause mit dem Computer beschäftigt sein. Ja. Das war gut. Sehr gut. (MWB1a)

Insgesamt klingt sie nun zuversichtlicher, die Bezüge zwischen den Weiterbildungsinhalten und ihren Lebensthemen sind klarer geworden. Auch hat der Bildungsinhalt Eintritt in ihr Privatleben gefunden, sprich, sie tritt in die Expansionsphase ein. Dieselbe Übergangssituation findet sich bei zwei weiteren Frauen. Die erste befindet sich auf einem für Latenzphasen typischen Umweg:

> An für sich wollte ich was für mich was tun. Also, so eine Ausbildung als Schwesternhelferin (…). Mit dem Traum was ich so möchte, das ist für mich erledigt, habe ich vergessen, also, weil könnte ich mir nicht leisten. Da brauchst du Schulabschluss, ne, dass du das machen kannst (MWB7e).

Sie findet nunmehr in eine Ausbildung, die den Schwesternhelferinnen-Status integriert:

> Aber dabei krieg ich auch den Krankenschwesterschein, ne, also das Zertifikat ja. Das kriege ich. Und das freue ich sehr. Muss ich ehrlich sagen. Das war mein Traum, dass ich hier in Deutschland einen Beruf habe (MWB7a).

Mit Eintritt in die Expansionsphase sind nun jedoch die Umwege beendet. Eine dritte Migrantin erlebt ähnliche Umwege, steckt also anfangs auch noch in einer Latenzpha-

se, in der Einflüsse relativ nüchtern berichtet werden und die eigene Lage emotional unbeteiligt geschildert wird:

> Und mich hat auch die BAgIS hierher geschickt. (…) Aber wie es weitergeht, weiß ich noch nicht, das wird sich erst entscheiden (MWB8e).

Auch sie beginnt eine Altenpflegeausbildung. Hier stellt sich dieser Schritt jedoch als Umweg heraus, bevor sie zu einer aussichtsreicheren Entscheidung gelangt:

> Ja, nach den zwei Monaten für die Altenpflege hat es bei mir nicht geklappt, weil ich keine Schichtarbeit machen wollte, wegen meinen Kindern. (…) aber... März fange ich wahrscheinlich als Kindererzieherin eine Ausbildung (...) an. Also, ich hätte nicht gedacht, dass es solche Möglichkeiten gibt ... (MWB8a)

Hier zeigt sich die Funktion von Latenzphasen: Sie klären den Informationsstand über die verschiedenen potenziellen Interessegebiete. Es wird immer noch abgewogen, ob man sich vom gewählten Gegenstand vielleicht doch wieder abwendet.

4.2 Vertiefende und verallgemeinernde Expansionsphase

In der Expansionsphase vertiefen und verallgemeinern die Beteiligten ihre Kenntnisse über ihre Interessegebiete. Die Befragten sehen bei der Verallgemeinerung nicht mehr nur sich selbst und ihre eigene Lage, sondern können das eigene Dasein im größeren Zusammenhang verorten. Charakteristisch sind Begriffe wie „in größerem Rahmen bzw. Zusammenhang“, „in anderer Perspektive bzw. Blickwinkel“, etwas „allgemeiner sehen“, einen „weiteren Horizont“ haben. Eine Teilnehmerin hatte eingangs ihre spezifische Lage zum Ausdruck gebracht und formuliert zum Seminarende:

> Also, dass ich das äh … ja vorher persönlicher gesehen hab und jetzt doch, ähm … ja allgemeiner sehe, also … (WWB20-5)

Hier zeigt sich, dass sie ihre Lage nun im Spektrum der fachwissenschaftlichen Befundlage verorten kann. Eine weitere Person äußert:

> (…) hat´s meine Perspektive ein bisschen verändert, also ich hab das Gefühl ich kann äh ich kann so`n Blick mehr drüber werfen über dieses (Thema, AG), in einem größeren Zusammenhang, was ich vorher nicht so getan hab (WWB 25-4).

Diese Kategorie der Verallgemeinerung ist mit acht Codings die stärkste Kategorie innerhalb der Expansionskategorie. Das mag der Wissenschaftlichkeit der Veranstaltung geschuldet sein, scheint uns aber ein bemerkenswertes und unerwartetes Ergebnis zu sein. Die Teilnehmenden sagen hier offenbar mehrheitlich, dass die eingetretene Veränderung als Horizonterweiterung zu charakterisieren ist.

4.3 Kritische Kompetenzphase

Die Kompetenzphase der Interessegenese ist in der Analyse nur mäßig erkennbar. Kompetenz im Interesseverlauf zeigt sich u.E. anhand der Kategorien „Fragen und Wissen". Fragen tauchen in der WWB zwar auf, bleiben aber unspezifisch. Die Wissenskategorie enthält ebenfalls eher oberflächliche Äußerungen. Neu aufgetreten ist nun eine Kategorie „Kritik". Hier stellt sich heraus, dass Teilnehmende sich das Thema zum Teil so zu eigen gemacht haben, dass sie eine bessere Differenzierung verlangen, als z.B. quantitative Großerhebungen leisten:

> (…) sobald wie ... Statistiken und so was drankommen, merk ich, dass in mir irgendwas immer hochgeht. Von ... nein, das greift es ja nicht. Also, was ich einfach ... es werden immer Sachen raus gelassen. Es stimmt für mich einfach nicht. Es gibt immer so diesen Widerstand zu ... diese ... die Welt so ... so in Kategorien zu sehen. So das habe ich gemerkt, da bin dann wieder so richtig aufgewacht (WWB3-11).

Hier wird deutlich, dass die Befragte sich kritisch einbringt und daraus Energie schöpft. Diese streitbare Haltung, mit der die Teilnehmerin für eine differenzierte Betrachtung des interessierenden Themas eintritt, zeigt u.E. ihre Fachkompetenz (auch: WWB25-2). Auch hierin deutet sich an, dass die souveräne Orientierung im Themengebiet einschließlich der Abgrenzung gegenüber als unzulänglich eingeschätzten Ansätzen für diese Befragten von Bedeutung ist. Ein weiteres Kennzeichen der Fachkompetenz ist der Einsatz von Begriffen, genauer gesagt von Fachtermini. Doch zu dieser Teilkategorie fanden sich keine Codings.

Diese exemplarisch vorgestellten empirischen Zugriffe zeigen bei aller Vorläufigkeit, dass Interessen sich eher langsam generieren und dass es sich dabei um einen wechselseitig inspirierten Prozess zwischen absichtsvoller Person und einschränkender oder auch inspirierender Welt handelt. Eine breitere Absicherung dieser ersten Zugriffe ist dennoch dringend geboten.

Literatur

Abel, J./Tarnai, Ch. (Hrsg.) (1998): Pädagogisch-psychologische Interessenforschung in Studium und Beruf. Münster u.a.

Baethge, M/Baethge-Kinsky, V. (2004): Der ungleiche Kampf um das lebenslange Lernen. Münster

Bellmann, J. (2007): Der Pragmatismus als Philosophie von Pisa? Anmerkungen zur Plausibilität eines Deutungsmusters. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 11, H. 3, S. 421–437

Bourdieu, P. (1987): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt a.M.

Comenius, J. A. (Nachdruck 1989): Orbis sensualium pictus. o.O.

Deutscher Bildungsrat (1970): Empfehlungen der Bildungskommission; Strukturplan für das Bildungswesen. Bonn: Bundesdr.

Dewey, J. (1913): Interest and Effort in Education. Boston u.a.

Gottfredson, L. S. (1981): Circumscription and Compromise: A Developmental Theory of Occupational Aspirations. In: Journal of Counseling Psychology Monograph, H. 6/1981, S. 545–547

Heinemann, M. B. (2007): Zur Integrationswirkung von Integrationskursen. Empirische Erhebung in Integrationskursen einer Bremer Weiterbildungseinrichtung zur Untersuchung ihrer Wirkung auf die gesellschaftliche Integration der TeilnehmerInnen. Unveröffentlichte Diplomarbeit. Bremen

Holzkamp, K. (1993): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt a.M.

Klieme, E./Hartig, J. (2007): Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft 8/2007, S. 11–29

Krapp, A. (1992a): Das Interessenkonstrukt. Bestimmungsmerkmale der Interessenhandlung und des individuellen Interesses aus der Sicht einer Person-Gegenstands-Konzeption. In: Krapp, A./Prenzel, M. (Hrsg.) (1992): Interesse, Lernen, Leistung. Neuere Ansätze der pädagogisch-psychologischen Interessenforschung. Münster, S. 297–329

Krapp, A. (1992): Konzepte und Forschungsansätze zur Analyse des Zusammenhangs von Interesse, Lernen und Leistung. In: Krapp, A./Prenzel, M. (Hrsg.) (1992): Interesse, Lernen, Leistung. Neuere Ansätze der pädagogisch-psychologischen Interessenforschung. Münster, S. 9–52

Krapp, A./Ryan, R. M. (2002): Selbstwirksamkeit und Lernmotivation. Eine kritische Betrachtung der Theorie von Bandura aus der Sicht der Selbstbestimmungstheorie und der pädagogisch-psychologischen Interessentheorie. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 44, S. 54–82

Lewalter, D./Schreyer, I. (2000): Entwicklung von Interessen und Abneigungen - zwei Seiten einer Medaille? In: Schiefele, U./Wild, K.-P. (Hrsg.) (2000): Interesse und Lernmotivation. Münster, S. 53–72

Müller, F. H. (2001): Studium und Interesse. Eine empirische Untersuchung bei Studierenden. Münster u.a.

Oerter, R./Montada, L. (1998): Entwicklungspsychologie. 4. Aufl. Weinheim

Prenzel, M./Lankes, E.-M./Minsel, B. (2000). Interessenentwicklung in Kindergarten und Grundschule: Die ersten Jahre. In: Schiefele, U. /Wild K. P. (Hrsg.) (2000): Interesse und Lernmotivation. Münster, S. 11–13

Zeuner, Ch. (2006): Citizenship Education in Kanada: Zwischen Integration und Selektion. In: Forneck, H. J./Wiesner, G./Zeuner, Ch. (Hrsg.) (2006): Teilhabe an der Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler, S. 65–82

Silke Schreiber-Barsch

Ein Idyll von Inklusion und Exklusion?

Die Aufgabe von Erwachsenenbildung und Jacques Rancières Logik des Unvernehmens

In der gegenwärtigen bildungspolitischen wie wissenschaftlichen Argumentation zur Frage von Inklusion/Exklusion ist eine zirkuläre Begründungslogik aus den Segmenten Demokratie – soziale Inklusion – Bildung zu beobachten. Der Beitrag untersucht die Wechselwirkungen der Segmente und im Besonderen die ambivalente Position der Erwachsenenbildung in diesem Spannungsfeld. Davon ausgehend sind anhand der Thesen eines französischen Vertreters der politischen Philosophie, Jacques Rancière, die zugrunde liegenden Prämissen der zirkulären Logik infrage zu stellen. Dies eröffnet eine veränderte Perspektive auf die Aufgabe von Erwachsenenbildung im Kontext von Inklusion/Exklusion, und zwar als Praxis des Streits über die Gestaltung des öffentlichen Raumes.

In der öffentlichen Debatte ist gegenwärtig ein breiter Konsens über die Brisanz der Frage von Inklusion/Exklusion zu beobachten. Im Zuge tief greifender Transformationsprozesse der postindustriellen Gesellschaft werden gesellschaftliche Spaltungen diagnostiziert, in deren Begleitung ein sogenanntes „neues Prekariat", eine „neue Unterschicht" bzw. eine „neue Armut" zu registrieren seien. Auch wird mit dem Begriffspaar in Kontroversen argumentiert – vergleichbar mit den Diskussionen um erodierte Normalarbeitsverhältnisse, die Zukunftsfähigkeit sozialstaatlicher Sicherungssysteme oder die überfällige Neupositionierung nationalstaatlicher Identität angesichts jahrzehntelanger Migrationsrealität. Die Auseinandersetzung um Exklusion, Marginalisierung oder klassenstrukturelle Differenzierungen („underclass") ist jedoch keineswegs neu (vgl. Paugam 1996; Kronauer 2002), auch die europapolitische Ebene stellt bereits seit Ende der 1980er Jahre Aktions- und Förderprogramme unter das vielschichtige Ziel sozialer Inklusion.

Inklusionsstrategien finden sich derart begründet in einem Ensemble von *ökonomischen Motiven* (Beschäftigungsfähigkeit und Humankapital, Entlastung der Sozialsysteme), *demokratietheoretischen Argumenten* (Konsolidierung und Legitimierung des demokratischen Gesellschaftsmodells), *sozialpolitischen Intentionen* (Förderung sozialer Kohäsion, Sicherung des Sozialstaatsprinzips) sowie *subjektiven Kategorien* (Entfaltung der Persönlichkeit und individueller Lebensmuster durch Teilhabe bzw. Teilnahme an gesellschaftlichen Ressourcen und Strukturen). Entsprechend liest sich im „3. Armuts- und Reichtumsbericht" (Bundesregierung 2008), dass es „Kern sozial gerechter Politik" sei, „ökonomische und soziale Teilhabe- und Verwirklichungschancen für alle Mitglieder in der Gesellschaft zu ermöglichen" (ebd., S. I). Hierbei komme

dem Bereich der Bildung (neben dem der Beschäftigung) eine Schlüsselfunktion für die Prävention von Armut und sozialer Ausgrenzung, für Teilhabe und Integration zu (vgl. ebd., S. IV; 187).

Deutlich wird zweierlei: erstens die begriffliche Vielfalt rund um die Dimension Inklusion/Exklusion, bei der die Varianten Integration/Ausgrenzung und Einschluss/Ausschluss häufig synonym bzw. komplementär, jedoch nicht zwingend konform verwendet werden. Zweitens dokumentiert sich der Auftrag an den Bildungsbereich, eine Schlüsselfunktion bei Inklusionsstrategien zu übernehmen.

Ausgangspunkt des Beitrags ist deshalb erstens die Hypothese, dass eine zirkuläre Begründungslogik aus drei Segmenten angewendet wird, die sich wechselseitig legitimieren und dynamisieren. Sie ist wie folgt angelegt: Demokratie durch soziale Inklusion durch Bildung durch Demokratie durch soziale Inklusion usw. Zu klären ist hier, in welcher reziproken Dynamik die Segmente stehen und im Besonderen, welche Position die Bildung, in diesem Falle die Erwachsenen-/Weiterbildung, übernimmt. Es gilt also festzustellen, welchen Prämissen (etwa Aufgabenzuweisungen der anderen Segmente) sie folgt bzw. sich möglicherweise widersetzt und welche Schlussfolgerungen bezüglich ihrer Funktion daraus abgeleitet werden können. Dies geschieht entlang der zweiten Hypothese, wonach erst das Infragestellen der gängigen Sichtweisen der Aspekte „Demokratie“ und „soziale Inklusion“, vollzogen anhand von Jacques Rancière (2002), eine veränderte Perspektive auf den Part der Erwachsenenbildung eröffnet. So werden zunächst (1) politikwissenschaftliche sowie soziologische Befunde herangezogen, um die unterstellte Zirkularität sowie im Speziellen die Segmente „Demokratie“ und „Soziale Inklusion“ zu untersuchen. Ausgehend davon ist (2) auf den Umgang mit der Dimension Inklusion/Exklusion in Praxis wie Theorie der Erwachsenenbildung zu verweisen. Die dort ersichtlichen Ambivalenzen begründen, weshalb (3) anhand der Thesen von Rancière eine veränderte Perspektive auf die Segmente der zirkulären Logik weiterführend erscheint. Davon ausgehend lassen sich (4) für die Erwachsenenbildung Schlussfolgerungen zu deren Funktion hinsichtlich der Dimension Inklusion/Exklusion ableiten.

1. Befunde aus Politikwissenschaft und Soziologie

1.1 Ambivalenzen des deliberativen Demokratie-Modells

In der Annahme einer zirkulären Begründungslogik gilt bei der Frage von Inklusion/Exklusion das Ideal der „Demokratie“ als eine der grundlegenden Prämissen. Demokratie soll ein möglichst hohes Maß an Partizipation aller Gesellschaftsmitglieder an demokratischen Prozessen sicherstellen – und legitimiert sich zugleich über dessen Gewährleistung (vgl. Young 2002, S. 5f.). Das leitende Prinzip ist folglich die Inklusion, die Maßnahmen in Bezug auf jene erforderlich macht, die als nicht-demokratisch (Ablehnung der demokratischen Werte und Strukturen) bzw. als noch nicht demokratiefähig (Ermangelung der Kompetenzen für Partizipation) gelten.

Diese Relation zwischen Inklusion/Exklusion und Demokratie hat Young (2002) eingehend untersucht und die gängige Unterteilung zwischen aggregativen und deliberativen Demokratie-Modellen aufgenommen (vgl. ebd., S. 18ff.). Mit der Kritik an ersteren sowie an ihren liberalen Demokratiekonzepten, bei denen Entscheidungsfindung allein über die numerische Mehrheit der individuellen Präferenzen stattfindet, habe sich in den letzten Jahrzehnten das deliberative Modell mit seinem Verständnis des prozeduralen Zustandekommens politischer Entscheidungen etablieren können. Entscheidungsfindung geschehe hier „by determining which proposals the collective agrees are supported by the best reasons" (ebd., S. 23). Mit den „best reasons" erhalte die Kategorie der politischen Kommunikation und Interaktion einen zentralen Stellenwert, d.h. die Deliberation als diskursive Form der kollektiven Entscheidungsfindung im öffentlichen Raum, aus der sich wiederum deren Legitimität speise. Im deliberativen Modell erhöhe sich ergo die Wahrscheinlichkeit, das Leitprinzip der Inklusion sowohl nominell als auch praktisch sowie die Wertschätzung kollektiver Entscheidungsfindungen zu realisieren (vgl. ebd., S. 26).

Doch just der Prozess der Deliberation lasse Inklusion/Exklusion zugleich zum kritischen Faktor werden. Fraglich sei nicht mehr nur, *wer* als zum demos zugehörig erachtet werde, sondern zudem, über welche Fähigkeiten im Sinne von Zugangsvoraussetzungen die Individuen verfügen müssten, um an Deliberation teilnehmen zu können bzw. zu dürfen. Dies provoziere externe Exklusion, bei der Individuen der Zugang zu Prozessen der Kommunikation und Entscheidungsfindung von vornherein verweigert werde; zentral sei jedoch die oft ignorierte interne Exklusion:

> Though formally included in a forum or process, people may find that their claims are not taken seriously and may believe that they are not treated with equal respect. The dominant mood may find their ideas or modes of expression silly or simple, and not worthy of consideration (ebd., S. 55).

Trotz formalen Zugangs fehle es so an Möglichkeiten zur Einflussnahme auf demokratische Entscheidungsprozesse.

Young hebt derart die Interdependenz zwischen „Demokratie" und „Inklusion" hervor und unterstreicht die Gleichzeitigkeit von Inklusion/Exklusion als *interne* Prozesse des demokratischen Systems. Das Ideal der deliberativen Demokratie generiere unter dem Leitprinzip der Inklusion im gleichen Zuge Exklusion in der Praxis seiner politischen Kommunikation und Interaktion.

1.2 Dialektik von Inklusion/Exklusion

Die Diagnose einer Dialektik von Inklusion/Exklusion als *interne* Prozesse des gesellschaftlichen Systems (im Gegensatz zu einem binären Verständnis beispielsweise in der Systemtheorie; vgl. Kronauer 2002, S. 124ff.) findet sich ebenso bei Vertretern soziologischer Ansätze.

Laut Schnapper (1996) handelt es sich bei Exklusion nicht um einen absoluten Zustand oder eine statische soziale Gruppe, sondern um einen Prozess und damit um höchst differente und wandelbare, d.h. nicht irreversible Formen von Inklusion/Exklusion. Zugleich sei das Prinzip der Inklusion grundlegend für die demokratischen Nationalstaaten, fundamentiert in der – potenziell für jeden offenen – Zuerkennung der bürgerlichen Rechte (vgl. ebd., S. 25f.). Ähnlich argumentiert Castel (2000; 2005). In Abgrenzung zum Exklusionsbegriff, den er als zu dichotomisch empfindet, spricht er von „désaffiliation" als Entkopplung vom Zentrum als Gegenteil des sozialen Zusammenhalts. Und er betont: „Niemand, nicht einmal der ‚sozial Ausgegrenzte', existiert jedoch außerhalb der Gesellschaft. *Die Entkollektivierung selbst ist eine kollektive Situation*" (ebd., 2005, S. 66; Herv. i. Orig.). Die Gesellschaft bediene sich hierbei negativ etikettierter Exklusionsschemata und dies, obwohl die als sozial ausgegrenzt Definierten „nichts anderes gemeinsam haben als denselben Mangel" (ebd.). Die Klassifizierungen verlagerten die Verantwortlichkeit für Entkopplung bzw. (Wieder-)Annäherung an das Zentrum auf die derart Etikettierten und verschleierten gesellschaftsinterne Exklusionsprozesse, generiert durch die institutionellen und organisationalen Akteure selbst. Um die Prozesshaftigkeit und Diversität zu unterstreichen, verwendet Castel (2000) den Ansatz divergenter gesellschaftlicher Zonen der Inklusion/Exklusion.

Somit stelle sich, wie Kronauer (2002) resümiert, die traditionelle soziale Frage heute als „Problem der Exklusion" (ebd., S. 11), welches nicht zuletzt die Legitimierung und die sozialen Fundamente der Demokratie infrage stelle (vgl. ebd., S. 227). Inklusion sei anhand der Kategorien Partizipation und Interdependenz begrifflich zu fassen, d.h. über

> (…) Zugehörigkeit durch Einbindung in die wechselseitigen Abhängigkeiten der gesellschaftlichen Arbeitsteilung (…) und in unterstützende Nahbeziehungen (Interdependenz); daneben und zugleich Zugehörigkeit durch Teilhabe an gesellschaftlich angemessenen Lebenschancen, vermittelt über soziale Rechte (Partizipation) (ebd., S. 228).

Dieses Verständnis von Inklusion/Exklusion entlang der Koordinaten Interdependenz sowie Partizipation findet im Folgenden Verwendung.

2. Erwachsenenbildung und die Dimension Inklusion/Exklusion

Wie positioniert sich vor diesem Hintergrund der Part der Erwachsenenbildung in der eingangs unterstellten zirkulären Begründungslogik?

Laut Wrana (2006) fungiert „Inklusion" bei der Entwicklung des Weiterbildungssystems als Leitziel von Praxis wie Theorie – zum einen im Rahmen extern an das Feld herangetragener Aufgabenzuweisungen, zum anderen als internes Selbstverständnis. So zeigten sich in der Theorie der Erwachsenenbildung verschiedene Strukturierungsvarianten im Umgang mit der Differenz Inklusion/Exklusion (vgl. ebd., S. 89f.). Diese operierten, je nach konzeptioneller Orientierung, mit Unterscheidungen wie „innen" vs. „außen"

bzw. „fest“ vs. „beweglich“. Das begründe ein differentes Verständnis der Funktion von Weiterbildung, etwa im Sinne eines Rückholens in das gesellschaftliche Zentrum mithilfe subjektorientierter Lernstrategien oder in der Auffassung von Weiterbildung als Instrument. Dieses könne die (habitustheoretisch verstandenen) Festschreibungen der Individuen auf soziale Positionen der Gesellschaft dynamisieren und ermögliche individuelle Handlungsspielräume.

Zudem demonstrierten bildungspolitische Dokumente, dass sich das in den 1960er und 1970er Jahren vorherrschende Leitziel einer Vollinklusion durch Weiterbildung in den 1980ern auf das einer Weiterbildung der Exkludierten verschoben habe, also derjenigen, die an der gesellschaftlichen Peripherie bzw. außerhalb dieser verortet werden (vgl. ebd., S. 90ff.).

Empirische Ergebnisse der Weiterbildungspraxis lassen darüber hinaus ein noch weitaus komplexeres Bild sichtbar werden, wonach eher die Inklusion der bereits Inkludierten als die der von Exklusion Bedrohten bzw. Betroffenen stattfindet. Erwachsenenbildung (re-)produziert Inklusion *und* Exklusion sowohl anhand externer als auch interner Faktoren.

Dies manifestiert sich im Trend zur Individualisierung der Verantwortung für Inklusion bzw. für dessen Scheitern in Form von Exklusion. Während Inklusion mit einer positiven Rückkopplung durch das Weiterbildungssystem und mit öffentlicher Wertschätzung belohnt werde (das lernwillige Subjekt als „Normalzustand“ bzw. als verantwortungsvoller Bürger), bedeute dies im Umkehrschluss doppelte Exklusion von Ressourcen der Weiterbildung wie von öffentlichen Unterstützungsleistungen (vgl. ebd., S. 96). Diese Mechanismen finden sich weithin bestätigt, sei es unter dem Schlagwort des „Matthäus-Effektes“ (Ehmann 2001) oder unter dem der sozialen Kontrolle als gesellschaftliche Moralisierung der Partizipationsnotwendigkeit an Lebenslangem Lernen (vgl. Coffield 1999), welches eine soziale Sanktionierung von scheinbar lernunwilligen Subjekten nur folgerichtig erscheinen lässt.

Zudem hat sich im Kontext reduzierter staatlicher Mittel bei gleichzeitiger Hinwendung zu Zielgruppenkonzepten in der Erwachsenenbildung die Tendenz verstärkt, sogenannte Problem-, Rand- oder Zielgruppen als inklusionsbedürftig zu etikettieren. Doch im gleichen Maße, so Schiersmann (1999), wie die Zielgruppenarbeit vermehrt Beachtung bei Inklusionsstrategien erfahre, erhöhe sich das Risiko, „eher zur Vermeidung als zur Aufdeckung und Lösung gesellschaftlicher Konflikte und sozialer Problemlagen“ (ebd., S. 559f.) beizutragen. In den Fokus geraten „potentielle Loyalitätsverweigerer“ (ebd.) des demokratischen Systems. Mit der Etikettierung inklusionsbedürftiger Zielgruppen, die vermeintlich die demokratische wie sozialstaatliche Stabilität bedrohen, hat sich neben einer Defizitorientierung auch das Bild scheinbar homogener Gruppen – die Migrant/inn/en, die politisch Desinteressierten usw. – verfestigen können (vgl. Kap. 1.2). Dies ist jedoch nur allzu häufig inkompatibel mit der individuellen Selbstwahrnehmung und dem daran geknüpften Lernverhalten. Edwards u.a. (2001) bemerken zu

Recht: „Not all would want to be included in what is on offer“ (ebd., S. 425). Genauso legen Bolder/Hendrich (2000) dar, dass Widerstand gegen öffentlich propagierte Inklusionsstrategien wie die des Lebenslangen Lernens weniger einen Kompetenzmangel als vielmehr eine aktive, subjektiv begründete Handlungsstrategie darstellen könne, „subkulturell sinnträchtig als auch individuell vernünftig“ (ebd., S. 32).

Die Tendenz zur Förderung inklusionsbedürftiger Zielgruppen bricht sich insofern an der Realität von Teilnahmestrukturen. Es ist eben gerade *nicht* eine erhöhte Teilnahme derjenigen zu konstatieren, die üblicherweise als von Exklusion bedroht bzw. betroffen deklariert werden. Mittel für die nach dem SGB III geförderte Weiterbildung werden gekürzt, und die Differenzen bei den Teilnahmestrukturen in Bezug auf soziodemografische und beschäftigungsbezogene Kriterien verharren in traditionellen Mustern (vgl. BMBF 2005). Die verfestigten Strukturen von Teilnahme/Nicht-Teilnahme/Nie-Teilnahme (Schröder u.a. 2004) markieren folglich eher die Verstetigung einer Inklusion der bereits Inkludierten.

Welche Konsequenzen werden aus solchen Diagnosen abgeleitet? Insgesamt scheint sich die Priorität weniger auf die Auseinandersetzung mit den zugrunde liegenden Prozessen und Prämissen als vielmehr auf deren Symptome zu richten. Diskutiert werden Regelungsmechanismen zur Förderung von Inklusion wie Zugang, Beratung, Finanzierung u.ä. Solche praxisorientierten, adressatenbezogenen Konzepte für eine Erhöhung von Teilhabe und Teilnahme an Weiterbildung (vgl. z.B. Barz/Tippelt 2004) übernehmen eine wichtige Funktion. Gleichwohl ist ebenso kritisch zu hinterfragen, ob sich Erwachsenenbildung möglicherweise in einem „Idyll“ (s.u.) von Inklusion/Exklusion eingerichtet hat, also inwieweit Exklusion als quasi-natürlicher Teil des Systems akzeptiert wird.

Zu resümieren ist erstens, dass sich die unterstellte Hypothese einer zirkulären Begründungslogik aus Demokratie – soziale Inklusion – Bildung durchaus begründen lässt. Zweitens zeigt die Position der Erwachsenenbildung zahlreiche Ambivalenzen auf, sodass ein veränderter Blickwinkel anhand der folgenden Thesen weiterführend erscheint.

3. Rancière und die Logik des Unvernehmens

Der französische Philosoph Jacques Rancière (geb. 1940) hat mit seinen Arbeiten zur politischen Philosophie und zur Ästhetik weithin Bedeutung erlangt. Über den französischen Diskurs hinaus ist er vor allem seit Ende der 1990er Jahre (mit der Übersetzung seiner Werke) bekannt geworden. Hier interessieren seine Arbeiten „Das Unvernehmen“ (2002)/„La Mésentente“ (1995), die einen kontrastierenden Blickwinkel auf das Segment der Demokratie eröffnen (im Detail siehe z.B. Hewlett 2007; Nordmann 2006).

Kernstück seines Ansatzes ist die Differenzierung zwischen seinem persönlichen Verständnis von Politik (synonym gesetzt zu Demokratie) und dem gängigen Verständnis von Politik/Demokratie, das er als „Polizei" bzw. „polizeiliche Ordnung" bezeichnet.

Die polizeiliche Ordnung entspreche dem gegenwärtigen „idyllischen Zustand der Politik" (Rancière 2002, S. 105), d.h. der „konsensuellen Demokratie" (ebd.). Eine solche Politik meine die

> (…) Gesamtheit der Vorgänge, durch welche sich die Vereinigung und die Übereinstimmung der Gemeinschaften, die Organisation der Mächte, die Verteilung der Plätze und Funktionen und das System der Legitimierung dieser Verteilung vollziehen (ebd., S. 39).

Dieser gibt Rancière den Namen Polizei, was er weder abwertend, noch als Ausdruck eines „Staatsapparates", sondern eher im neutralen Sinne (ebd., S. 40) verstanden wissen will (ebd.). Die polizeiliche Ordnung bestimme die Verteilung der Plätze in der Gemeinschaft und das System der Legitimierung dieser Verteilung. Sie sei

> (…) eine Ordnung des Sichtbaren und des Sagbaren, die dafür zuständig ist, dass diese Tätigkeit sichtbar ist und jene andere es nicht ist, dass dieses Wort als Rede verstanden wird, und jenes andere als Lärm (ebd., S. 41).

Diese Ordnung weise also jedem seinen Platz zu, aus ihrer Sicht bestehe kein „Außen", keine Exklusion. Jedoch verweigere sie qua zugeteiltem Platz bestimmten Teilen der Gemeinschaft das Gehör. Hierin liege das „Unvernehmen" begründet, denn die Äußerungen dieser Teile würden nicht als „Rede", sondern lediglich als „Lärm" wahrgenommen, was deren Einflussnahme auf institutionelle Orte, auf öffentliche Teilhabe blockiere (vgl. hierzu Young 2002, Kap. 1.1). Die Negation, dass es einen solchen „Anteil der Anteillosen" (la part des sans-part) gebe, mache den „anfänglichen Skandal" (Rancière, ebd., S. 27) der polizeilichen Ordnung aus.

Konträr hierzu versteht Rancière unter Politik/Demokratie keinen „normalen" Dauerzustand (vgl. ebd., S. 29) und keine institutionelle Ordnung. Vielmehr sei Politik/Demokratie als eine episodisch aufflackernde Tätigkeit durch einen Anteil der Anteillosen, als ein sporadischer Zustand zu verstehen, der sich just in dem Bruch mit der polizeilichen Ordnung konstituiere.

Und zwar in dem Moment, in dem der Anteil der Anteillosen beginne, sich dazuzuzählen, also die a priori definierte Verteilung radikal infrage stelle. Die politische Praxis sei folglich

> (…) jene, die einen Körper von dem Ort entfernt, der ihm zugeordnet war oder die die Bestimmung eines Ortes ändert; sie lässt sehen, was keinen Ort hatte gesehen zu werden, lässt eine Rede hören, die nur als Lärm gehört wurde (ebd., S. 41).

Politik/Demokratie entstehe also dann, „wenn es einen Ort und Formen für die Begegnung zwischen zwei ungleichartigen Vorgängen" (ebd., S. 42) gebe und zwar zwischen

der polizeilichen Ordnung und dem Vorgang der Gleichheit (letztere meine die „offene Gesamtheit der Praktiken, die von der Annahme der Gleichheit jedes sprechenden Wesens mit jedem anderen und durch die Bemühung, sie zu bewahrheiten, geleitet ist"; [ebd.]). Politische Gerechtigkeit als Prinzip der Gemeinschaft existiere insofern nicht dort, wo es allein darum gehe,

> (…) zu verhindern, dass die Individuen (…) sich nicht gegenseitig Unrecht zufügen, und damit die Waage der Gewinne und Verluste wieder ins Gleichgewicht zu bringen (ebd., S. 17).

Sie bestehe vielmehr dort, wo die Verteilungslogik selbst im Namen der Gleichheit infrage gestellt werde. Ein Anteil der Anteillosen konstituiere sich in seiner Identität als demokratisches Subjekt insofern just in dem Moment des Bruches mit der polizeilichen Ordnung. Dies sei der Prozess der politischen Subjektivierung als Fähigkeit, „den Widerspruch zweier Logiken sichtbar zu machen" (ebd., S. 52).

Rancière spricht sich für eine Rückkehr des so verstandenen Politischen aus, denn es sei erst der „Streit um das Dasein der Politik, durch den es Politik" gebe (ebd., S. 27), ein „Konflikt über die Zählung der Teile selbst" (ebd., S. 110). Demokratie meine eben nicht die Orientierung am Konsens und das Schlichten von Konflikten beispielsweise anhand rationaler Vernunftprinzipien. Im Gegenteil, Demokratie konstituiere sich im „Unvernehmen", im Streit um die Verteilungslogik der Gemeinschaft. Der Anteil der Anteillosen, der sich in diesem Momentum begründe, bilde einen Teil, dessen Existenz bislang nicht anerkannt worden ist. Er intendiert also nicht eine (verbesserte) Inklusion in das Gegebene, sondern eine Revision der Ordnung selbst. Zu interpretieren ist dies gleichwohl nicht als Ideal eines permanenten Chaos oder anarchischer Zustände. Leitend ist das Prinzip der Gleichheit als Prinzip des Bruchs mit der polizeilichen Ordnung, nicht die Auflösung jeglicher Prinzipien. Rancière betont, dass es „eine schlechtere und bessere Polizei" gebe (ebd., S. 42), auch wenn sie in ihrer besseren Form immer noch „nicht weniger das Gegenteil der Politik" darstelle (ebd.). Dennoch sei die polizeiliche Ordnung nicht notwendigerweise schlecht, jeder Prozess der Demokratisierung könne eine verbesserte polizeiliche Ordnung begründen.

Gegenüber diesen Thesen regt sich im Diskurs – neben Kontrastierungen mit Bourdieu (vgl. z.B. Nordmann 2006[1]) und weiteren französischen Philosophen (vgl. Hewlett 2007) – auch Kritik. Rancière beachte ökonomische Kategorien und deren Einfluss auf einen Bruch mit der polizeilichen Ordnung zu wenig (vgl. ebd., S. 106; S. 147) bzw. verwende die Abgrenzungskategorien zwischen polizeilicher Ordnung und dem Momentum politischer Praxis sehr restriktiv und statisch (Rancière zeigt letzteres exemplarisch auf, verweigert aber beispielsweise aktuellen sozialen Bewegungen [Globalisierungskritikern, den „sans-papiers" in Frankreich u.ä.] die Anerkennung als solche; (vgl. Nordmann 2006, S. 138; Noudelmann, Rancière 2003). Zudem ist der Radikalität

1 Rancière definiere beispielsweise konträr zu Bourdieu die Problematik nicht darin, „que ‚les dominés' soient rendus incapables de développer un discours politique propre, il est que leur parole est strictement inaudible, …, parce qu'ils sont définis socialement comme incapables de parler" (Nordmann 2006, S. 13).

seines emanzipatorischen Bildungsverständnisses in „Der unwissende Lehrmeister" (2007) nicht ohne weiteres zu folgen. Dennoch, eine Perspektivverschiebung auf die Frage von Inklusion/Exklusion anhand seiner Thesen erscheint weiterführend, wie abschließend zu skizzieren ist.

4. Schlussfolgerungen

Gefragt wurde, ob sich Erwachsenenbildung möglicherweise in einem „Idyll" von Inklusion/Exklusion eingerichtet habe, also inwieweit Exklusion als quasi-natürlicher Teil des Systems akzeptiert wird, indem Inklusionsstrategien entlang dominanter Exklusionsschemata (Castel) ausgerichtet werden und sie diese in Gestalt von Förderinitiativen, der Identifikation inklusionsbedürftiger Gruppen usw. reziprok verstärken und legitimieren.

Solch eine Akzeptanz scheint auf, wenn beispielsweise in einem Diskussionsforum zum Thema geäußert wird, die Weiterbildung lebe davon, dass von Exklusion Bedrohte eben nicht teilnähmen; man bleibe eben gerne „unter sich". Die Weiterbildung wolle aus sich heraus auch nicht zwingend inkludierend sein. Die normative Orientierung sei eine politische Frage, die sich in der öffentlichen Förderung bestimmter Angebote niederschlage (DIE 2008, S. 12). Oder wenn Tønnessen (2007), übertragbar ebenso auf den deutschen Kontext, zur politischen Bildung in Norwegen bemängelt, dass der „Integrationsprozess" bisweilen dadurch blockiert werde, „dass einzelne Einwanderer recht deutlich zu erkennen geben, dass sie Probleme damit haben, norwegische Grundwerte zu akzeptieren" (ebd., S. 41). Demgemäß richte sich Erwachsenenbildung primär auf bereits Inkludierte (vgl. Kap. 2) bzw. auf solche, die öffentlich als inklusionsbedürftig definiert werden, genauso wie Demokratieerziehung/Bürgerschaftsbildung für jene gelte, die als nicht-demokratisch bzw. noch nicht demokratiefähig deklariert werden (vgl. Kap. 1.1). Ziel ist das „Heranziehen" an das gesellschaftliche Zentrum und dessen Zugangsvoraussetzungen (Beispiel: Sprach- oder Einbürgerungstests) – also eine (verbesserte) Inklusion in das Bestehende ohne die Option einer Gestaltung und Infragestellung der Strukturen und Konditionen.

Rancière bricht mit genau diesen Prämissen: Demokratie konstituiere sich eben nicht in der Konsolidierung bestehender Strukturen und in der Logik des Konsenses, sondern in dem Moment eines Bruches mit letzterem als Form politischer Praxis zum Ziele der Revision der existenten „Ordnung des Sichtbaren und Sagbaren" (ebd. 2002, S. 41). Dies bedeute einen Perspektivwechsel im Selbstverständnis der Erwachsenenbildung, den auch Messerschmidt (2006) einfordert:

> Migrant(innen) beanspruchen Zugehörigkeit an Orten, an denen sie nicht vorgesehen sind, sie beanspruchen Gleichheit in Verschiedenheit. Interkulturelle Arbeit wird zur politischen Bildung, wenn sie Differenz nicht auf das Problem gegenseitiger Verständigung reduziert, sondern den Raum der Differenzen als ein gesellschaftliches Terrain erkennt, in dem Bewegungen entstehen, die sich gegen ihre Vereinnahmung wie gegen ihre Festschreibung, gegen ihre Integration wie gegen ihre Ausgrenzung zur Wehr setzen (ebd., S. 56).

Erwachsenenbildung darf sich, so ist hier zu folgern, nicht auf einen Reparaturbetrieb an Symptomen gesellschaftlicher Exklusionsschemata reduzieren lassen, auf die „Zuteilung" von Demokratie an sogenannte inklusionsbedürftige Empfänger und die Zuweisung von a priori definierten Plätzen und Identitäten. Dies bedeute qua Einordnung in das Bestehende für Teile der Gemeinschaft nur die Option des „Lärms" (Rancière), der als eine Art Hintergrundrauschen öffentlich ignoriert bzw. negiert werde und keinen Zugang zu Teilhabe und Deliberation (vgl. Kap. 1.1) impliziere. Vielmehr gehe es im Anschluss an Rancière darum, Möglichkeits- und Aushandlungsräume für Orte und Formen der Auseinandersetzung zwischen den Logiken von Polizei, d. h. der existenten Ordnung einer Gemeinschaft, und Demokratie, also eines Anteils der bislang Anteillosen, zu eröffnen. Und somit handelt es sich darum, ein öffentliches „Sicht- und Hörbarwerden" ihrer Existenz und eine Ent-Identifikation, wie von Messerschmidt beschrieben, zuzulassen, die die Option politischer Praxis unter der Logik des Streits in sich tragen und derart eine demokratische Gestaltung und tatsächliche Revision des öffentlichen Raumes erlauben würden.

Gleichwohl bliebe die Rolle der Erwachsenenbildung prinzipiell ergebnisoffen, denn ein Bruch mit der bestehenden Ordnung als Prozess der politischen Subjektivierung eines Anteils der Anteillosen kann nur von diesen selbst herbeigeführt werden. Wo lassen sich Beispiele solcher Brüche in ihrer Verstrickung mit Erwachsenenbildung identifizieren? An dieser Schlüsselstelle sind, in Auseinandersetzung mit der kritischen Haltung von Rancière selbst (s.o.), weiterführende Forschungsfragen anzusetzen, die das gängige „Idyll" von Inklusion/Exklusion hinterfragen und eine Brechung des üblichen Aufgabenverständnisses von Erwachsenenbildung in Bezug auf diese Dimension erlauben.

Literatur

Barz, H./Tippelt, R. (2004): Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. Bd. 1 u. 2. Bielefeld

BMBF (2005): Berichtssystem Weiterbildung IX. Bonn

Bolder, A./Hendrich, W. (2000): Fremde Bildungswelten. Opladen

Bundesregierung (2008): Lebenslagen in Deutschland. Der 3. Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung. URL: www.bmas.de/coremedia/generator/26742/property=pdf/dritter__armuts__und__reichtumsbericht.pdf (Stand: 05.07.2008)

Castel, R. (2000): Die Fallstricke des Exklusionsbegriffs. In: Mittelweg 36, H. 3, S. 11–25

Castel, R. (2005): Die Stärkung des Sozialen. Hamburg

Coffield, F. (1999) (Hrsg.): „Why's the Beer always Stronger up North?" Bristol

DIE (2008): Das Normalarbeitsverhältnis: Sündenbock oder Rettungsring? In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 1, S. 12

Edwards, R./Armstrong, P./Miller, N. (2001): Include Me Out: Critical Readings of Social Exclusion, Social Inclusion and Lifelong Learning. In: International Journal of Lifelong Education, H. 5, S. 417–428

Ehmann, C. (2001): Bildungsfinanzierung und soziale Gerechtigkeit. Bielefeld

Hewlett, N. (2007): Badiou, Balibar, Rancière. London

Kronauer, M. (2002): Exklusion. Frankfurt a.M.

Messerschmidt, A. (2006): Transformationen des Interkulturellen. In: Forneck, H.J./Wiesner, G./Zeuner, C. (Hrsg.): Teilhabe an der Erwachsenenbildung und gesellschaftliche Modernisierung. Baltmannsweiler, S. 51–64

Nordmann, C. (2006): Bourdieu / Rancière. Paris

Noudelmann, F./Rancière, J. (2003): Entretien avec Jacques Rancière. In: Rue Descartes, H. 42, S. 86–99.

Paugam, S. (1996) (Hrsg.): L'exclusion, l'état des savoirs. Paris

Rancière, J. (1995): La Mésentente. Paris

Rancière, J. (2002): Das Unvernehmen. Frankfurt a.M.

Rancière, J. (2007): Der unwissende Lehrmeister. Wien

Schiersmann, C. (1999): Zielgruppenforschung. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen, S. 557–565

Schnapper, D. (1996): Intégration et exclusion dans les sociétés modernes. In: Paugam, S. (Hrsg.): L'exclusion, l'état des savoirs. Paris, S. 23–41

Schröder, H./Schiel, S./Aust, F. (2004): Nichtteilnahme an beruflicher Weiterbildung. Bielefeld

Tønnessen, R. T. (2007): Politische Bildung in Norwegen. In: kursiv Journal für die Politische Bildung, H. 4, S. 40–44

Wrana, D. (2006): Die Differenz Exklusion/Inklusion in der Theorie der Erwachsenenbildung. In: Forneck, H. J./Wiesner, G./Zeuner, C. (Hrsg.): Teilhabe an der Erwachsenenbildung und gesellschaftliche Modernisierung. Baltmannsweiler, S. 83–97

Young, I.M. (2002): Inclusion and Democracy. Oxford

REZENSIONEN

Altern und Bildung

Sammelrezension aktueller Literatur

Die Themen „demografischer Wandel“, „die Rolle der Bildung in alternden Gesellschaften“ und „das Lernen im Alter“ werden in Publikationen zur Erwachsenenbildung immer häufiger aufgegriffen. Im Folgenden werden drei Bücher vorgestellt, die trotz unterschiedlicher Ziele doch gemeinsam für einen „Mentalitätswechsel“ (Kruse 2008) plädieren, der die Potenziale und nicht die Defizite alter Menschen in den Mittelpunkt der Betrachtungen rückt. Die wichtige Rolle der Weiterbildung und des Lernens im Alter bei der Verwirklichung individueller Entwicklungspotenziale, der bewussten Gestaltung der dritten und vierten Lebensphase und der Erhaltung der Selbständigkeit wird in allen drei Büchern hervorgehoben.

Die vorgestellten Publikationen unterscheiden sich in ihren Absichten und potenziellen Adressatengruppen. Kruse stellt als Herausgeber des Titels „Weiterbildung in der zweiten Lebenshälfte“ Diskurse und konzeptionelle Überlegungen aus Gerontologie und Erwachsenenbildung vor. Kade untertitelt ihr Buch „Altern und Bildung“ mit der Bezeichnung „Eine Einführung“ und gibt einen gründlichen Überblick zum Altern, zur Altersbildung und zum Lernen im Lebenslauf. Fauss stellt einen „Leitfaden“ für die Nutzung der Potenziale im Alter vor und will älteren Menschen Mut zum Lernen machen. Alle drei Beiträge verarbeiten Forschungsergebnisse, doch stehen als Adressaten mehr die wissenschaftliche Gemeinde, die pädagogisch Tätigen bzw. Studierenden oder der alte Mensch selbst im Mittelpunkt des Interesses.

Kruse, Andreas (Hrsg.)
Weiterbildung in der zweiten Lebenshälfte
Multidisziplinäre Antworten auf Herausforderungen des demografischen Wandels. (W. Bertelsmann Verlag) Bielefeld 2008, 248 Seiten, 26,90 Euro, ISBN 978-3-7639-1947-5

Kruse als Herausgeber spannt den Bogen von der Rolle der Bildung als Beitrag zur Antizipation der altersbezogenen Entwicklungsaufgaben über die Weiterbildungserfordernisse im späten Berufsleben bis zum Beitrag der Bildung zur Erhaltung kognitiver Aktivität im Alter. Das Buch beleuchtet außerdem Ansätze zur Altersbildung in Österreich, der Schweiz, Russland und Spanien. Kruse stellt einführend konzeptionelle Überlegungen zum Alter und Altern vor. Er verweist darauf, dass durch die gestiegene Lebenserwartung Phasen der Morbidität hinausgeschoben und teilweise komprimiert werden. Den Menschen erwachsen dadurch „gewonnene Jahre“ der Gesundheit und Aktivität, die auch für die Gesellschaft bedeutsame Potenziale darstellen. Allerdings sind diese ungleich verteilt, denn ältere Menschen mit höherem Bildungsabschluss haben deutlich geringere Risiken für Krankheit und Einschränkungen im Alter als Personen mit niedrigem Bildungsniveau. Kruse erklärt diese Entwicklung mithilfe der sogenannten Humankapitalhypothese, die bei höherem Bildungsniveau mehr gesundheitsförderliche Lebensstile, mehr Kontrollüberzeugungen und mehr durch Eltern übertragene Entwicklungsmöglichkeiten sieht. Er belegt die Hypothese durch empirische Forschungsergebnisse. Der Begriff Humankapital ist zunächst irritierend, wird er doch häufig als Produktionsfaktor betrachtet und hier nahtlos auf die Nacherwerbsphase transferiert. Doch gerade darin erweist sich die Stärke des konzeptionellen Ansatzes von Kruse, der konsequent auf Veränderungskapazitäten und Wachstumsprozesse im Alter setzt.

Die folgenden Beiträge untermauern den potenzialorientierten Ansatz, der die Gestaltungsräume für die Bildung älterer Menschen betont: Iller zeigt für den Beruf und die Erwerbstätigkeit auf, dass bei einer „alternsgerechten Laufbahngestaltung“ (S. 73) die Bildung einen wichtigen Beitrag zur Erhaltung der Beschäftigungsfähigkeit leisten kann. Schmitt beschreibt, wie positive und negative Altersbilder auf die Entwicklungsgewinne bzw. -verluste wirken (S. 51) und Werner belegt anhand empirischer

Ergebnisse, dass Bildungsaktivitäten durch arbeitsplatzbezogene Lernmodule (S. 113) und verbesserte Bildungsberatung noch wirksamer werden könnten. Die nachfolgenden Beispiele aus internationalen Diskursen bestätigen deutsche Forschungsansätze: Dellenbach u.a. interpretieren Ergebnisse der Heidelberger ILSE-Studie vor dem Hintergrund der Situation in der Schweiz und zeigen, dass kognitiv stimulierende Aktivitäten, insbesondere in Form des informellen Lernens, Potenziale zur Erreichung persönlich bedeutsamer Ziele im Alter wecken können. Kolland stellt soziale Determinanten der Weiterbildungsbeteiligung in Österreich vor. Kalbermatten erarbeitet ein handlungsorientiertes Bildungsverständnis für das Lernen Älterer in der Schweiz, Coleman/Podolskij geben Beispiele für die Wiederherstellung der Identität in Lebensgeschichten bei russischen Kriegsteilnehmenden und Fernándes-Ballesteros entwickelt Empfehlungen zum optimalen Altern.

Ingesamt gibt der Band einen sehr guten Überblick über Ergebnisse aus der Gerontologie und Bildungswissenschaft und kann die Relevanz des potenzialorientierten Ansatzes nachdrücklich belegen.

Kade, Sylvia
Altern und Bildung
Eine Einführung
(W. Bertelsmann Verlag) Bielefeld 2007, 253 Seiten, 24,90 Euro, ISBN 978-3-7639-3329-7

Sylvia Kade ist durch zahlreiche Veröffentlichungen zum Thema „Altern und Bildung" bekannt geworden. In dem vorliegenden Band integriert sie frühere Veröffentlichungen zum Lernen im Alter bzw. zu Bildungsangeboten für Ältere und präsentiert einen umfassenden Überblick zur Altersbildung. Sie geht dabei über den selbst gewählten Untertitel „Eine Einführung" hinaus und erarbeitet ein weiterführendes Konzept der „Altersbildung", das sie aus aktuellen Diskursen zum demografischen Wandel und aus sozial konstruierten Altersbildern ableitet. Einen besonderen Schwerpunkt der Analyse von Bildungsangeboten für Ältere setzt sie beim „Lernen des Älterwerdens" (S. 51), das sich historisch von der Betreuung von Bildungsbenachteiligten zur lebensweltorientierten Pädagogik entwickelt habe. Den Beleg liefern Inhaltsanalysen der Programme von Volkshochschulen und konfessionellen Bildungsträgern, mit denen sie bereits 1992 begonnen hat und die nun aktuell ergänzt werden. Hier zeigt sich eine besondere Stärke der Autorin, die darin besteht, durch kontinuierliche Beobachtung längerfristige Veränderungen der Altersbildung analysieren zu können.

Den Kern der Veröffentlichung bilden die Kapitel zur „differentiellen Bildung" und zur „Bildungsdidaktik" (S. 115, 156). Kade unterscheidet vier Paradigmen der Altersbildung, die Bildungs-, Orientierungs-, Entwicklungs- und Bewältigungsparadigmata (S. 116), denen sie das Orientierungs-, Identitäts-, Handlungs- und Interaktionswissen zuordnet. Sie zeigt den Strukturwandel des Lernens im Alter für das autonome und das abhängige Alter auf (S. 132), um schließlich eine Bildungsdidaktik des Lernens im Lebenslauf vorzustellen. Zur Strukturierung nutzt sie eingängige Kategorien wie „Bildung für mich, für uns und mit anderen" und betont schlussfolgernd die besondere Rolle des Erfahrungswissens und der Intergenerationalität im Umgang mit dem Lernen Älterer.

Kade geht in ihrer Publikation von einer relativ strengen Abgrenzung zwischen der Erwerbsphase und der „Lebensphase Alter" aus. Vieles deutet aber heute darauf hin, dass das Alter zunehmend ökonomisiert und vom technischen Wandel durchdrungen wird. Die Lebensarbeitzeit verlängert sich, ältere Menschen müssen zunehmend durch Nebentätigkeiten geringe Renteneinkünfte ausgleichen, und die Organisation von Unterstützung bei Pflegebedürftigkeit wird für Angehörige zu einer quasi professionellen Aufgabe. Statt Freizeit und Konsum prägen immer mehr Familienhilfe, bürgerschaftliches Engagement und Ehrenamt das Altersbild. Die organisierte Weiterbildung scheint diese Entwicklungen nachzuvollziehen und präsentiert immer mehr Angebote zum Alltagsmanagement für Ältere. Kade benennt diese Entwicklungen, doch argumentiert sie mit vielen Situationsbeschreibungen für eine altersspezifische Bildung, die an der Vielfalt im Alter und an einer neuen Altenkultur orientiert ist.

Fauss, Monica
Lernen ist Leben
(Patmos Verlag) Düsseldorf 2007, 187 Seiten, 16,00 Euro, ISBN 978-3-491-36002-0

Monika Fauss richtet sich mit ihrem Buch stärker an die älteren Menschen selbst. Sie will informieren, Rat geben und ermutigen. Fauss referiert den Stand der Forschung in Bezug auf die Altersbildung, indem sie Ergebnisse der Hirnforschung aufnimmt, Veränderungen im Lebenslauf aufzeigt und Auswirkungen für die dritte und vierte Lebensphase untersucht. „Altersfreundliche Lernformen" (S. 49) sieht sie beim informellen und selbstbestimmten Lernen. Sie registriert einen Fehlbestand an breit angelegten Bildungsangeboten. Dabei nimmt sie Bezug auf den 5. Bericht zur Lage der älteren Generation, der die Situation älterer Menschen sowohl in der betrieblichen Bildung als auch in der nachberuflichen und der vierten Lebensphase darstellt. Außerdem gibt Fauss einen Überblick über bestehende Angebote für Menschen über 50 Jahre und stellt einen Leitfaden sowie Perspektiven zum selbstbestimmten Lernen vor.

Die Stärke dieser Veröffentlichung liegt in der Zusammenführung zahlreicher Einzelinformationen in sprachlich gut verständlicher Form. Insofern werden die selbst formulierten Ziele erreicht. Schwächen zeigen sich bei der Referierung von Einzelergebnissen. So wird im Text z.B. die VHS-Statistik von 2003 als Beleg geringer Weiterbildungsbeteiligung Älterer benannt, während die Analyse des DIE einen deutlichen Trend steigender Teilnahme Älterer ausmacht (vgl. DIE 2008). Auch werden generelle Aussagen zur Lernfähigkeit Älterer (S. 24) heute von der Neurophysiologie differenzierter beschrieben und die Begriffe informelles und non-formales Lernen werden allgemein auseinander gehalten und nicht als „ähnlich lautend" (S. 50) definiert.

Im Kapitel „Wie mache ich weiter? Ein Leitfaden zum selbstbestimmten Lernen" entwickelt die Publikation ihren Ratgebercharakter mit vielen ausgewählten Projektbeispielen. Nützlich ist in diesem Zusammenhang auch das Adressen- und Linkverzeichnis am Ende des Buches. Fauss gelingt es, bei der Vielfalt der Projekte einen informativen Überblick herzustellen.

Resümee
Alle drei Veröffentlichungen orientieren sich an einem neuen Bild des Alterns in der späten Berufs- und Lebensphase. Sie fordern die Abkehr von Defizitmodellen des Alters, die zwar wissenschaftlich schon lange widerlegt sind, doch hartnäckig den gesellschaftlichen Alltag dominieren. Die Autoren sehen eine besondere Rolle der Bildung im demografischen Wandel und belegen, dass eine Verschwendung der Potenziale älterer Menschen in unserer alternden Gesellschaft nicht zu rechtfertigen ist. Sie beabsichtigen aber nicht, Rezepte für das Alter und die Altersbildung bereitzustellen, sondern leisten relevante Beiträge zur Diskursförderung in Theorie und Praxis.

Jens Friebe

Rezensionen

Brödel, Rainer/Yendell, Alexander
Weiterbildungsverhalten und Eigenressourcen
NRW-Studie über Geld, Zeit und Erträge beim lebenslangen Lernen
(W. Bertelsmann Verlag) Bielefeld 2008, 228 Seiten, 29,90 Euro, ISBN 978-3-7639-3330-3

In Deutschland wird das Individuum immer stärker in die Finanzierung von Weiterbildung eingebunden. Diese Entwicklung vollzieht sich nicht zufällig, sondern ist vielmehr Folge einer offen formulierten bildungspolitischen Programmatik, die eine verstärkte Nachfragesteuerung zum Ziel hat. Mit dieser Entwicklung geht auch die Sorge einher, dass Individuen mit eingeschränkter finanzieller Leistungsfähigkeit vor dem Hintergrund steigender Weiterbildungsentgelte in sozial selektiver Weise von Weiterbildung ausgegrenzt werden könnten. Zugleich liegt die paradoxe Situation vor, dass das empirische Wissen über die von den Individuen eingesetzten zeitlichen und monetären Ressourcen für Weiterbildungszwecke überaus begrenzt ist.

Vor diesem Hintergrund verdient die von der nordrhein-westfälischen Landesregierung in Auftrag gegebene Untersuchung von Brödel/Yendell erhöhte Aufmerksamkeit, da im Rahmen einer repräsentativen Individualbefragung für das Bundesland NRW nicht nur das formelle und informelle Weiterbildungsverhalten, sondern auch die eingesetzten Zeit- und Geldressourcen von Individuen für Weiterbildungszwecke erfragt wurden. Hierfür wurden in der Zeit von September bis Oktober 2004 Personen befragt, die in Nordrhein-Westfalen wohnten und ein Lebensalter zwischen 16 bis 64 hatten (S. 11). Die Studie basiert auf 1.101 realisierten Telefoninterviews, wobei 10.000 zufällig nach dem „Gabler-Häder-Design" generierte Telefonnummern als Stichprobengrundlage dienten (S. 21). Der so gezogene Querschnitt unterlag gegenüber der Grundgesamtheit der NRW-Bevölkerung an einigen Stellen Repräsentativitätsverzerrungen, die mit spezifischen Gewichtungen aufgefangen wurden (S. 23). Statistisch kamen insbesondere die Verfahren der Varianz- und Faktorenanalyse zum Einsatz. Aufgrund unterschiedlicher Stichprobendefinitionen wird jedoch der Vergleich mit dem bundesweit ausgerichteten „Berichtssystem Weiterbildung" erschwert.

Im Ergebnis kommt die Untersuchung auf der Basis der gewichteten Stichprobe für NRW zu einigen interessanten Befunden: So zeigt die Studie, dass 73 Prozent der Individuen in ihrem bisherigen Leben an Weiterbildungsmaßnahmen teilgenommen haben. Die Gesamtteilnahmequote an organisierter Weiterbildung lag in den letzten zwölf Monaten vor dem Erhebungszeitraum bei 37,7 Prozent (S. 35). Der zeitliche Weiterbildungsaufwand der Individuen betrug in den zurückliegenden zwölf Monaten durchschnittlich 80 Stunden. Hervorzuheben ist, dass dabei die Nicht-Teilnehmer berücksichtigt wurden und überdies kein signifikanter Unterschied zwischen den Geschlechtern ausgemacht werden konnte. Außerdem sind drei Viertel der Probanden dazu bereit, in Zukunft mehr Zeit für Weiterbildungszwecke aufzuwenden. Die Erhebung greift auf einen weiten Kostenbegriff zurück und stellt fest, dass die Individuen in dem betrachteten Zeitraum von Oktober 2003 bis September 2004 durchschnittlich 678 Euro für Weiterbildung ausgegeben haben. Dieser Durchschnittswert verdeckt jedoch die dahinterliegende Kostenstruktur, da ein Drittel der Weiterbildungsaktivitäten kostenfrei war und über die Hälfte der Interviewten nicht mehr als 100 Euro inklusive aller zusätzlichen Kosten aufgewendet haben (S. 48). Eltern, die Betreuungsleistungen bei ihren Kindern übernehmen müssen, nahmen signifikant seltener an Weiterbildungsaktivitäten teil. Für die Weiterbildungsteilnahme war dabei weniger von Bedeutung, ob es betreuungsbedürftige Kinder im Haushalt gab; vielmehr spielte der Aspekt eine Rolle, ob die Betreuungsleistung der Kinder gleichsam auf Dritte übertragen werden konnte.

65,4 Prozent der Befragten äußerten sich positiv zum „Bildungssparen". Dieser Begriff bezeichnet das regelmäßige, ggf. mit staatlichen Zuschüssen verbundene Sparen für die eigene Weiterbildung. Dabei stimmen in der jüngsten Gruppe der 16- bis 22-Jährigen 87 Prozent, in der Altersklasse der 23- bis 35-Jährigen 69,3 Prozent, in der Gruppe der 36- bis 50-Jährigen 63,3 Prozent und in der ältesten Altersklasse der 51- bis 64-Jährigen schließlich noch 52,8 Prozent dem Bildungssparen zu (S. 155). Obwohl – nicht ganz überraschend – die positive

Einschätzung des Bildungssparens mit dem Alter abnimmt, so ist doch die hohe Zustimmung in allen Altersgruppen der NRW-Bevölkerung bemerkenswert.

Zwar ist die Studie von Brödel/Yendell auf NRW beschränkt, doch weist sie eine Vielzahl von interessanten empirischen Befunden zu den eingesetzten und beabsichtigten Zeit- und Geldressourcen von Individuen – insbesondere beim Bildungssparen – aus, die auch für die bundesweite Weiterbildungslandschaft von großem Interesse sind. Die Analyse ist gut strukturiert. Auch an Statistik weniger Interessierte können den Argumentationsgang gut nachvollziehen. Darüber hinaus fördern die Vielzahl der Abbildungen und Tabellen sowie der Abdruck der Interviewfragen mit Häufigkeitsauszählungen die Lesefreundlichkeit und Verwertbarkeit der Publikation. Die Untersuchung kann daher Leser/inne/n aus Wissenschaft, Politik und Praxis uneingeschränkt empfohlen werden.

Stefan Hummelsheim

Cortina, Kai S./Baumert, Jürgen/Leschinsky, Achim/Mayer, Karl Ulrich/Trommer, Luitgard (Hrsg.)
Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland
(Rowohlt Verlag) Reinbek 2008, 848 Seiten, 19,95 Euro, ISBN 978-3-499-62339-4

Mit diesem Band wird eine vollständig überarbeitete Version des Vorgängers aus dem Jahre 2003 vorgelegt. Das Standardwerk verschafft einen Überblick über das deutsche Bildungssystem, seine Leistungen und seine Probleme. Es liefert Strukturbeschreibungen, Entwicklungstrends sowie bildungsrechtliche und bildungspolitische Grundinformationen.

Die Gliederung des Bandes folgt im Wesentlichen dem institutionellen Gefüge des deutschen Bildungssystems, weicht von dieser Systematik aber ab, wenn es um grundlegende Aspekte geht, die sich nicht sachgerecht über formale Zuständigkeiten abbilden lassen (zum Beispiel bei der Rolle von Personen mit Migrationshintergrund oder die soziale Einbettung bildungspolitischer Trends). Ein zielgerichtetes Lesen wird durch die gewohnte Gliederung erleichtert. Das umfängliche Sachregister erlaubt zudem über die Stichwortsuche auch das schnelle Auffinden von sektorübergreifenden Fragestellungen.

In siebzehn Kapiteln liefern insgesamt 21 Autor/inn/en gründliche und kritische Einblicke in die Funktionsweise des deutschen Bildungswesens und seine ökonomischen, sozialen und regionalen Effekte. Zu den Autoren gehört die Crème der deutschen Bildungsforschung (z.B. Martin Baethge, Jürgen Baumert, Peter Faulstich, Klaus Klemm, Karl Ulrich Mayer). Das Themenspektrum reicht von „Vorschulische Erziehung“ über „Gesamtschule – Erweiterung statt Alternative“ bis zu „Weiterbildung“. Daneben gibt es Querschnittsthemen wie „Der institutionelle Rahmen des Bildungswesens“ oder „Soziale und regionale Ungleichheit im deutschen Bildungssystem“.

Das Thema „Weiterbildung“ wird mit knapp vierzig Seiten von Peter Faulstich behandelt. Dies geschieht datenbasiert, kompetent, meinungsfreudig und mit klarem Blick für Zuspitzungen und Trendwechsel. Eine Kostprobe mag dies belegen: „Während noch in den 1960er Jahren die Notwendigkeit und der Stellenwert dieses Lernbereichs vielfach in Frage gestellt wurden, hat sich die Erwartungshaltung vor allem im beruflichen Bereich umgekehrt: Wer an Weiterbildung nicht teilnimmt, muss dies begründen. Weiterbildung wird als Chance und Beleg für Kompetenz- und Persönlichkeitsentfaltung interpretiert.“ (S. 647f.) Natürlich können die Einzelthemen (z.B. historische und gesetzliche Grundlagen, Träger-, Angebots- und Teilnahmestrukturen) nur in verknappter Form behandelt werden, weil der zur Verfügung stehende Raum sehr begrenzt ist. Daher erübrigt sich auch eine Kritik im Detail. Stattdessen wird die drohende Verengung der Weiterbildung thematisiert. Peter Faulstich befasst sich damit in seinem Perspektivenabschnitt: „Alternative Muster von Lernbiographien, bei denen Weiterbildung im Zentrum steht, können sich dann dem Konzept vom ‚Lebenslangen Lernen’ nähern. Der Weiterbildung käme dann weit häufiger als bisher die Funktion zu, grundlegende biographische Neuorientierung zu unterstützen in einem Lernumfeld, das nicht nur obligate Fortbildungs- und Umschulungsmaßnahmen erzwingt, sondern auch als persönliche Chance zur Horizonterweiterung empfunden wird“ (S. 678).

Natürlich leiden solche datenbasierten Publikationen darunter, dass zum Zeitpunkt des Erscheinens einige Zahlen schon wieder überholt sind. Natürlich fehlt das eine oder andere Detail, die Pointierung der einen oder anderen Sichtweise. Natürlich hätte der Weiterbildung als Ausweis ihrer wachsenden Bedeutung mehr Platz eingeräumt werden müssen. Doch dies mindert nicht den Wert des Buches als Grundlagenwerk für Wissenschaft, Praxis und Politik zu allen zentralen Fragen des deutschen Bildungswesens.

Dieter Gnahs

Egetenmeyer, Regina
Informal learning in betrieblichen Lernkulturen
Eine interkulturelle Vergleichsstudie
(Schneider Verlag Hohengehren) Baltmannsweiler 2008, 233 Seiten, 19,80 Euro,
ISBN 978-3-8340-0405-5

In dieser Dissertation bietet die Verfasserin drei herausfordernde Perspektiven: Sie thematisiert das wenig bearbeitete Konzept des informellen Lernens, legt eine internationale Vergleichsstudie vor und tut dies in Form einer qualitativ-empirischen Untersuchung. Die Forschungsfrage lautet: „Wie unterscheidet sich informal learning zwischen betrieblichen Lernkulturen in unterschiedlichen kulturellen Kontexten in Europa?“

In einem ersten Schritt arbeitet Egetenmeyer an der Begriffsklärung von „informal learning“; mit der Wahl dieses Begriffes will sie die Perspektive des lernenden Subjektes betonen. Warum der englischsprachige Begriff der deutschen Bezeichnung „informelles Lernen“ vorgezogen wird, bleibt allerdings unklar: Die englischsprachige Diskussion ist bei diesem Thema ähnlich buntscheckig wie die deutsche und bietet auch keine verlässliche Begrifflichkeit. Hilfreich – auch für eine Fortführung der Diskussion – ist die Zusammenstellung der verschiedenen in der Literatur zu findenden Positionen und Studien.

Nach einer kurzen Klärung des verwendeten Lernkultur-Begriffes stellt Egetenmeyer das methodische Design ihrer explorativen Studie dar: In drei Betrieben der Voith Turbo GmbH in Deutschland, Spanien und England wurden 19 Führungskräfte zu unterschiedlichen Aspekten informellen Lernens befragt. Die Auswertung dieser Daten erfolgte in den von Mayring 2003 entwickelten Standardschritten einer qualitativen Inhaltsanalyse.

Fast die Hälfte des Textteils macht eine Analyse der Interviews aus. Ausgewertet werden die aus dem Material induktiv erschlossenen Kategorien Lerngegenstände, Lernmotive, Lernwege, Ressourcen und informelle Lernkontrolle. Diese werden als Juxtapositionen hintereinander aufgeführt: Im deutschen Betrieb ist es so, im englischen so, im spanischen so. Dieses auf dem von Mayring angelegten, sehr systematischen, inhaltsrepetierenden Vorgehen strapaziert nach einiger Zeit den Atem des Lesers trotz interessanter Zitate und strukturierender Zusammenfassungen. Andere qualitative Forschungstraditionen, z.B. die amerikanische von Sharon Merriam, ermutigen die Forscher stärker, ihren eigenen Eindrücken zu folgen und damit das qualitative Entdecken zu wagen. So beeindruckt beispielsweise bei den „Lerngegenständen“ die Identifikation mit der „Voith culture“ (S. 83) – was qualitativ eben doch etwas anderes ist als das in die gleiche Kategorie eingeordnete Erlernen von Personennamen. Dieses überstarke Systematisieren reißt die Zusammenhänge auseinander.

Die Juxtaposition wird in der komparatistischen Methodendiskussion eher zurückhaltend bewertet („The real value of comparative study emerges only from ... the attempt to understand why the differences and similarities occur...“. Charters/Hilton 1989). Das bestätigt sich, wenn die Verfasserin den Vergleich und sogar Erklärungen wagt. Damit wird es dann in den Schlusskapiteln (ab S. 200) richtig interessant: Sie bezieht ihre aus dem Datenmaterial herausgearbeiteten Unterschiede und Ähnlichkeiten informellen Lernens auf die Bildungstraditionen der untersuchten Länder („… die Lernwege im deutschen Betrieb intendieren eher den Perspektivwechsel, im britischen die Zielerreichung, im spanischen die Beziehungsherstellung“) und versucht, sie dadurch zu verstehen und ihr Entstehen zu erklären. Damit gewinnen die vielfältigen Einzelbeobachtungen eindrucksvoll an Erklärungskraft und Zusammenhang. Und sie bestätigt die Warnung der Komparatistik. Bildungsarbeit ist in hohem Maße kulturabhän-

gig: einfaches „Borrowing“ oder Exportieren – das ist zu simpel.

Diese Arbeit ist – trotz einiger kritischer Anmerkungen – sicherlich ungewöhnlich, ertragreich und zur Weiterführung anregend. Die Verfasserin arbeitet selbstreflexiv, selbstkritisch, methodenreflektiert und mutig. In einem zeigt sie sich deutlich als Pädagogin: Sie betrachtet bei den Inhalten des informellen Lernens ausschließlich Positives. Dies aber ist zu eng: Auch innere Kündigung, Unkollegialität, Disengagement – oder auch Staatsverdrossenheit, Beamtenmentalität, Selbstzweifel, Hinterhältigkeit – werden informell gelernt. In ihrem professionellen Bemühen, die Welt zu verbessern, übersehen Pädagogen oft dieses informelle Erlernen von Negativem und Schädlichem. Das Konzept des informellen Lernens ermöglicht es, gerade auch das Zustandekommen solch unerwünschter Lernergebnisse zu erkennen, zu erklären und vielleicht zu verändern. Hier liegt die Herausforderung für eine nächste Dissertation. Mit der vorliegenden Arbeit stellt die Verfasserin eine „Brille“ und einen empirischen Zugriff (wie Rolf Arnold im Vorwort treffend formuliert) bereit, die helfen, die komplexen lebenslangen und lebensbreiten Bildungsprozesse erwachsener Menschen umfassender in den Blick zu nehmen und für den forschenden und handelnden Umgang zu erschließen.

Jost Reischmann

Fejes, Andreas/Nicoll, Katherine (Hrsg.)
Foucault and Lifelong Learning
Governing the subject
(Routledge) London/New York 2008,
Seiten, 47,95 Dollar, ISBN 978-0-415-42403-5

Die Rezeption der Arbeiten Michel Foucaults durch die Erziehungswissenschaft bezog sich zunächst primär auf die Schule und ging eher von den früheren Arbeiten Foucaults zum Thema „Überwachen und Strafe“ aus. Mit der Weiterführung des auf die späteren Arbeiten Foucaults zurückgehenden Konzepts der Gouvernementalität ergab sich eine Perspektive, die sich für eine Betrachtung und Analyse des Lebenslangen Lernens jenseits von bildungspolitischen Verlautbarungen eignet. Während diese Perspektive im deutschen Sprachraum eher noch vereinzelt (am prominentesten durch Hermann J. Forneck und Daniel Wrana) eingenommen wird, scheint sie sich in der englischsprachigen internationalen Literatur zur Erwachsenenbildung stärker durchgesetzt zu haben.

Der Band „Foucault and Lifelong Learning“, herausgegeben von Andreas Fejes von der Universität Linköping, Schweden, und von Katherine Nicoll (Universität Stirling, Schottland) enthält die Beiträge eines international besetzten Kolloquiums, das im Februar 2006 – übrigens ohne Beteiligung deutscher Forscher – stattfand. Die alle Beiträge verbindende Grundannahme sieht Lebenslanges Lernen als vielfältigen Diskurs, der das Wissen über einen bestimmten Bereich zu einem bestimmten historischen Moment repräsentiert. Diskurse schaffen nicht nur Einteilungen und verleihen Bedeutungen, sie konstruieren auch die Subjektivität der Individuen – im Fall des Lebenslangen Lernens (so wie es aktuell etwa in der sogenannten Lissabon-Strategie propagiert wird) geht man vom Menschen als aktivem, selbstverantwortlichen Lerner aus.

Im Zentrum steht die Frage nach der Macht – hier die Frage nach der Art und Weise, wie die Idee des Lebenslangen Lernens verbreitet wird und welche Machtbeziehungen im täglichen Leben der Individuen dadurch gefördert werden. Die von Foucault inspirierte Sicht auf Wissen und Macht schließt den Anspruch auf Ausschließlichkeit ebenso aus wie die Annahme, wissenschaftliches Schreiben bewege sich außerhalb von diskursiven Machtbeziehungen. In diesem Sinn bieten die Beiträge weniger eine neue Theorie als alternative Lesarten zum bestehenden Diskurs des Lebenslangen Lernens an: So werden konfessionelle Praktiken, wie sie sich beispielsweise in Lernberatungen oder Lernjournalen finden, als Mittel der auferlegten Selbst-Regulation und damit als Machteffekte gesehen. Bildungspolitische Forderungen wie die nach Mobilität und Flexibilität erscheinen unter dieser Perspektive als neoliberale Technologien, die den ökonomischen Machthabern zugute kommen. Das von Foucault inspirierte Denken ist aber nicht einfach herrschaftskritisch, sondern beobachtet die vielfältigen, bidirektionalen Machtrelationen zwischen Politik und Wirtschaft, zwischen Politik und Individuum und zwischen den Individuen selbst. Das Zusammenspiel von externer und interner Lenkung und die Ambivalenzen eines unterneh-

merisch-selbstverantwortlichen Lernhabitus werden auf diese Weise herausgearbeitet.

Die Autoren der Beiträge sind sich in dieser Sicht auf das Lebenslange Lernen weitgehend einig. Das führt dazu, dass das Konzept der Gouvernementalität wiederholt referiert, aber als solches kaum diskutiert, geschweige denn kritisiert, sondern auf verschiedene Bereiche angewendet wird: auf bildungspolitische Dokumente, auf Unterrichts- und Beratungskonzepte, aber auch auf Konstrukte wie das der Motivation. Die gewählten Beispiele aus Schweden, dem Vereinigten Königreich oder Australien lassen sich relativ problemlos auf deutsche Verhältnisse übertragen. Der Band demonstriert somit die breiten und differenzierten Nutzungsmöglichkeiten des gewählten Ansatzes – am eindrucksvollsten in Bezug auf die Disziplinierung durch E-Learning (Beitrag von Katherine Nicoll) und auf das akademische Schreiben über das Lebenslange Lernen (Nicky Solomon am Beispiel ihrer eigenen Publikationen).

In einem gut verständlichen Englisch geschrieben, eignet sich der Band auch für deutsche Kollegen zur Einübung einer Perspektive, die sowohl vor selbstgerechten Entlarvungen als auch vor der unkritischen Übernahme offizieller Euphemismen bewahrt. Fraglich bleibt, ob diese Sicht allein mit Mitteln der – über den Weg vom Französischen ins Englische zumindest für deutsche Leser nicht unbedingt klarer gewordenen – Foucaultschen Begrifflichkeit eingenommen werden kann.

Sigrid Nolda

Felden, Heide von (Hrsg.)
Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung
(Verlag für Sozialwissenschaften) Wiesbaden 2008, 228 Seiten, 29,90 Euro,
ISBN 978-3-531-15611-8

Im Titel verspricht die Herausgeberin Heide von Felden – Professorin für Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Erwachsenenbildung an der Johannes Gutenberg Universität in Mainz –, „Perspektiven" erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung aufzuzeigen. Perspektiven erfordern per se einen anderen Zugang als Positionen oder Bereiche, die sich auf eine explizit erziehungswissenschaftliche Biographieforschung beziehen. Perspektiven wollen ebenso Aussichten für die Zukunft liefern wie Überblick gewähren oder verschiedene Sichtweisen einer Thematik aufzeigen. Im Folgenden soll überprüft werden, inwiefern die neun Beiträge dieses Sammelbandes, die in die beiden Bereiche „theoretische Überlegungen" und „methodische Differenzierungen" aufgeteilt sind, dieser Vorgabe gerecht werden.

In der Einleitung widmet sich Heide von Felden der geschichtlichen Einbettung, den zugrunde liegenden Wurzeln und den gängigen Traditionslinien erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung. Sie zeigt vorherrschend diskutierte Konzepte auf und widmet sich ausführlich den theoretischen und methodischen Diskussionslinien dieses speziellen Felds. Begrifflichkeiten wie Biographizität und Biographische Kompetenz werden vorgestellt sowie Biographie als Bildungsprozess im Rahmen bildungstheoretischer Konzepte diskutiert. Spezielle methodische Fragen werden aufgeworfen: nach der Konstruiertheit erster oder zweiter Ordnung des Erzählten, nach gegenseitiger Einflussnahme von Forschenden und Beforschten und der Reflexion dieser Geschehnisse, nach Emergenz und Produktion von Wissen (wieder auf beiden Seiten des Forschungsprozesses), aber auch nach einerseits validen, andererseits ökonomischen Verfahren der Auswertung. Das sind Fragen, die sich in der aktuellen Diskussion im weiten Feld der qualitativen Methoden wiederfinden.

Ein wesentliches Moment scheint dabei die Positionierung von speziell erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung und ihrer Abgrenzung zu sozialwissenschaftlichen Biographieforschungstraditionen zu sein. Diese beiden Richtungen sind prinzipiell nicht unterschiedlich, sie fokussieren jedoch verschiedene Momente und haben ein je anderes Ziel. Der Unterschied zwischen einem soziologischen und einem pädagogischen Forschungsinteresse wird an den Zielen der beiden Disziplinen sichtbar. Soziologische Analysen zielen auf eine möglichst unverzerrte Erhebung und Darstellung sozialer Sachverhalte und Tatsachen ab – jeweils mit dem Bewusstsein der Perspektivengebundenheit, Performativität und der permanenten eigenen Konstruktion aller Forschungsergebnisse –, jedoch unter der An-

nahme der bloßen Rekonstruktion. Sowohl Ausgangspunkt als auch Ziel pädagogischer Analysen liegen im jeweiligen Feld selbst. Als genuin pädagogische Fragen stehen in der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung Lern- und Bildungsprozesse im Mittelpunkt des Forschungsinteresses. Wie können Bildungsprozesse zu jenem Zeitpunkt, an dem sie sich ereignen, empirisch erforscht werden? Das können die Beiträge in diesem Band ein Stück weit beantworten.

Im ersten Beitrag widmet sich Peter Alheit der Frage nach dem Wandel von autobiographischen Schriften in der Moderne. Er bezieht sich auf den in der Einleitung des Sammelbandes angesprochenen Sachverhalt, dass Biographien sozusagen ein Produkt des Zusammenspiels zwischen Individuum und Gesellschaft sind, in dem sich Subjektivierungsprozesse ebenso wie strukturelle Bedingungen materialisieren. In der Moderne ist eine Pluralisierung autobiographischer Formate festzustellen. Das ist jedoch nicht gleichbedeutend mit dem Verlust von Möglichkeiten der Selbstrepräsentation. Vielmehr wird eine Vielfalt neuer Ausdrucksformen generiert, die sich in den unterschiedlichsten Formaten zeigen können.

Detlef Garz beleuchtet einen theoretischen Ausschnitt der Diskussion, indem er den gesellschaftlichen Aspekt von Biographie noch stärker in den Blick nimmt und über „Pfade" biographischer Entwicklung sowie deren historische Einbettung – und hier vor allem über die Entstehung von Neuem – schreibt. Dieter Nittel thematisiert anhand der Darstellung eines Forschungsprojekts die interessante methodologische Frage nach dem Verhältnis von Wahrheit und Wirklichkeit in den Erzählungen der Beforschten. Im Beitrag von Heide von Felden findet sich eine Verbindung von Lerntheorie und Biographieforschung. Elemente eines theoretischen Lernbegriffs werden an empirisches Material – in Form von Rekonstruktionen – herangetragen, um theoretische Begriffe handhabbar zu machen, sie weiter zu differenzieren, auszuweiten und neue Erkenntnisse über das Lernen zu erhalten. Birgit Griese beschäftigt sich mit den erzähltheoretischen Grundlagen der Biographieforschung, indem sie die Werke von Fritz Schütze – welche die Basis für die Entstehung der Biographieforschung darstellen – analysiert.

Im Teil der methodischen Differenzierungen stellen Jochen Kade und Christiane Hof den Bezug von Biographie und Lebenslauf einerseits und dem äußerst aktuellen Thema des Lebenslangen Lernens andererseits her. Sylke Bartmann und Katharina Kunze beschäftigen sich in ihrem Aufsatz mit Biographisierungsleistungen. Sie analysieren Argumentationen in Interviews und stellen eine Typologie von Formen dar, die diese Argumentationen präsentieren können. Im vorletzten Beitrag geht Astrid Seltrecht der bisher wenig beachteten Frage nach dem Nichtlernen im biographischen Kontext nach. Sie stellt drei Phänomene des Nichtlernens im institutionellen Kontext vor: Nicht-Teilnahme, Nicht-Teilnehmen-Können und intelligente Lernverweigerung. Diese theoretischen Zugänge werden in Fallbeispielen konkretisiert. Die Autorin kommt zu dem Schluss, dass Phänomene des Nicht-Lernens eine wichtige Funktion zur Stabilisierung biographischer Kontinuität einnehmen können. Anne Schlüter widmet sich im letzten Teil dieses Sammelbandes der Auswertung von narrativen Interviews. Sie beschäftigt sich mit Fragen wie jener des Stellenwerts der Eingangssequenz von Interviews bei der Interpretation, jener des Zusammenhangs zwischen Text und tatsächlichem Leben der Interviewten und jener nach strukturellen Tatsachen in individuellen Aussagen.

Die Beiträge in diesem Sammelband bieten einen gelungenen Überblick über aktuelle Diskussionen auf dem Gebiet der deutschsprachigen erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung und benennen interessante theoretische und methodische Positionen, an denen der Diskurs weitergeführt werden kann und soll.

Eveline Christof

Friedenthal-Haase, Martha (Hrsg.)
Evangelische Akademien in der DDR
Bildungsstätten zwischen Anpassung und Widerstand
(Evangelische Verlagsanstalt) Leipzig 2007, 712 Seiten, 48,00 Euro, ISBN 978-3-374-02465-0

Folgt man den aktuellen Regieanweisungen des renommierten Historikers Hans-Ulrich Wehler, so gebührt der DDR-Geschichte aufgrund der fehlenden inneren Modernisierungsfähigkeit

kein eigenständiger Rang in der deutschen Nationalgeschichtsschreibung, sehr wohl aber eine Bedeutung als Spezial-Gegenstand einer seiner Auffassung nach florierenden DDR-Geschichtsschreibung. Eine eigenständige Alltags- und Gesellschaftsgeschichte der DDR als Teil der deutschen Nationalgeschichte zu schreiben, ist seiner Ansicht nach aufgrund des Misserfolgs der DDR nicht gerechtfertigt (siehe: Hans-Ulrich Wehler [2008]: Deutsche Gesellschaftsgeschichte, 5. Bd., Bundesrepublik und DDR 1949–1990, München, S. XV f.).

Versucht man, Wehlers Verdikt auf die Forschungen zur Geschichte der DDR-Erwachsenenbildung zu übertragen, so ist festzustellen, dass bis auf wenige Ausnahmen nichts floriert und es keine überzeugenden Ansätze gibt, die Aktivitäten der Erwachsenenbildung in die Alltagsgeschichte, geschweige denn in die Gesellschaftsgeschichte der DDR einzuordnen. Bislang existiert die neuere Erwachsenenbildungshistorie als gesellschaftsgeschichtliche Nischengeschichte, die in mehreren Studien segmentiert ist: in einer lokalgeschichtlichen Abhandlung zu Programmplänen an der VHS Dresden (Gieseke 2003), einer Arbeit zur DDR-Erwachsenenbildung auf der Basis von Zeitzeugenbefragungen ehemaliger Funktionsträger/innen (Opelt 2005), einer bildungssoziologischen Studie zu den Arbeiter- und Bauernfakultäten (Miethe 2007) und einer Anzahl kleiner Arbeiten zur Geschichte der evangelischen Erwachsenenbildung in der DDR (Friedenthal-Haase 2003; Nagel 1998; Rothe 2000). Der Umfang der Darstellung, der bearbeitete Quellenfundus an schriftlichen und mündlichen Überlieferungen, der Geltungsanspruch für die evangelische Akademiearbeit der DDR und die bildungstheoretischen Vorannahmen der hier vorzustellenden Publikation bedeuten in diesem Kontext einen Quantensprung für die historische Erwachsenenbildungsforschung zur DDR. Dank der DFG-Förderung war es möglich, die schriftlichen Aktenüberlieferungen zu den sechs evangelischen Landesakademien und der evangelischen Forschungsakademie vollständig auszuwerten und so eine Geschichte der einzelnen Einrichtungen zu erstellen. Die Förderung ermöglichte es außerdem, durch eine behutsame Interpretation von themenorientierten Leitfadeninterviews mit Leiter/inne/n und pädagogischen Mitarbeiter/inne/n den Blick auf das Selbstverständnis der Einrichtungen zu öffnen und zu hinterfragen. Auch der Quellenanhang von mehr als 200 Seiten mit seinen ausgewählten Dokumenten und Abbildungen hilft, einen detaillierten Überblick zu gewinnen.

Die Geschichte der evangelischen Akademien in der DDR ist nach den Forschungsbefunden quasi als Parallelgeschichte zur westdeutschen Geschichte des Protestantismus nach 1945 zu verstehen. Beide unterscheiden sich demnach nicht grundsätzlich in ihrem protestantisch-humanistischen Bildungsbegriff und auch nicht in der Methodik der Teilnehmerorientierung. Die Arbeit der evangelischen Akademien wird paradigmatisch als Erfolgsgeschichte von Bildung unter Verhältnissen der Unfreiheit charakterisiert. Im Protestantismus fügt sich demnach in gewisser Weise eine – von Wehler bestrittene – deutsch-deutsche Geschichte zusammen, die sich möglicherweise auch als Rahmen einer gemeinsamen Nationalgeschichtsschreibung ausbuchstabieren lässt. Dazu passt auch, dass im Untertitel das Begriffspaar „Anpassung und Widerstand“ verwendet wird, das im Gutachten zur Erwachsenenbildung des deutschen Ausschusses zum Erziehungs- und Bildungswesen von 1960 einen prominenten Ort einnimmt und für die Entwicklung der Erwachsenenbildung der BRD ideologisch eine zentrale Bedeutung hatte. Die Übertragung dieses Bildungstheorems auf die evangelische Akademiearbeit in der DDR wird insbesondere durch die Selbstaussagen der interviewten Leiter/innen und pädagogischen Mitarbeitenden plausibilisiert. Sie betonen parallele bildungsgeschichtliche Wurzeln und Praxisformen.

Zu untersuchen, inwieweit diese Parallelisierung einer kritischen Überprüfung standhält, war nicht mehr Gegenstand des Forschungsprojekts. Dazu wäre es unter anderem notwendig, eine Wirkungsgeschichte der evangelischen Institutionen und ihrer Veranstaltungsformen – eben auch als Eigensinn einer durch die Teilnehmenden repräsentierten Zuschreibung – zu rekonstruieren. Zu denken ist dabei insbesondere an die Individualisierungsbedürfnisse und -formen in einer ansonsten uniformen Öffentlichkeit und ihre Chancen im teilöffentlichen Raum der evangelischen Akademien. Diese bislang nicht geschriebene Alltagsgeschichte als Teil der Gesellschaftsgeschichte der DDR sichtbar zu machen, bleibt weiterhin ein not-

wendiges Projekt nicht nur der evangelischen historischen Erwachsenenbildungsforschung. Die Publikation legt hierfür Grundlagen, fordert aber auch dazu auf, die dafür angenommenen bildungstheoretischen und protestantischen Vorannahmen kritisch zu hinterfragen.

Klaus Heuer

Gessler, Michael/Stübe, Britta A.
Diversity Management – Berufliche Weiterbildung im demografischen Wandel
(Waxmann Verlag) Münster u.a. 2008, 152 Seiten, 19,90 Euro, ISBN 978-3-8309-2012-0

Die Erwerbsbevölkerung wird zunächst älter und dann weniger, so könnte man in groben Zügen die Prognosen des demografischen Wandels in den westlichen Industrienationen zusammenfassen. Und weil diese Prognosen nicht mehr nur Zukunftsvisionen für die nächsten fünfzig Jahre betreffen, sondern in einigen Regionen und Branchen bereits spürbare Folgen zeitigen, stellen sich die berechtigte Fragen: Wie reagieren Unternehmen auf diese veränderten Rahmenbedingungen? Sehen sie angesichts des demografischen Wandels Handlungsbedarf, vor allem in der Personalarbeit, und wenn ja, was tun sie, um den Personalbedarf an die veränderten Rahmenbedingungen anzupassen?

Antworten auf diese Fragen verspricht das Buch von Gessler/Stübe. Den Autor und die Autorin interessiert hierbei vor allem, ob „Age Diversity Management" und berufliche Weiterbildung für Ältere in Unternehmen praktiziert werden, um die Arbeitsfähigkeit älterer Beschäftigter langfristig zu erhalten und die Potenziale Älterer zur Innovationsfähigkeit in den Unternehmen zu nutzen. Zu Recht wird dabei in der Studie zwischen der Wahrnehmung von Alter und der Bedeutung altersdifferenzieller Leistungsfähigkeit einerseits und den konkreten Handlungen bzw. Handlungsplänen der Unternehmen andererseits unterschieden. So zeigt sich in der zugrunde liegenden empirischen Untersuchung, dass es eine Diskrepanz zwischen wahrgenommenem Handlungsbedarf und den realisierten oder geplanten Handlungen gibt.

Die Studie fasst im ersten Teil einige wichtige Hintergrundinformationen zum demografischen Wandel zusammen und geht auf konzeptionelle Überlegungen des Diversity Managements ein, die in einem weiteren Unterkapitel auf Altersvielfalt übertragen werden. Anstatt in diesem Unterkapitel mit dem Titel „Age Diversity Management" eine Konkretisierung oder Weiterentwicklung des Konzeptes zu bearbeiten, werden in einer nicht ganz schlüssigen Abfolge verschiedene Ergebnisse der Gerontologie und der alternsbezogenen Weiterbildungsforschung zusammengetragen, die inter- und intra-individuelle Unterschiede des Alterns aufzeigen und die Bedeutung von Weiterbildung und Training als Einflussfaktoren verdeutlichen. Ohne dies besonders auszuweisen, wird dabei auf eine eigene „Alterskompetenzstudie" Bezug genommen, die offenbar zeigt, dass mit zunehmendem Alter komplexere und für den Unternehmenserfolg relevantere Aufgabenstellungen bearbeitet werden. Dieses interessante Ergebnis verliert sich allerdings in der ansonsten weitgehend deskriptiven Wiedergabe unterschiedlichster Forschungsansätze.

Vorinformierte Leser/innen werden die eine oder andere Maßnahme des Alternsmanagements wiederfinden. Ob die Autoren darin Ansätze eines Age Diversity Management sehen bzw. was genau darunter zu verstehen ist, erfahren wir leider nicht. Angesichts der oben skizzierten Frage nach dem Verhältnis von Problemwahrnehmung und tatsächlich vorfindbaren Maßnahmen hätte man auch eine Auseinandersetzung mit den einschlägigen Forschungsergebnissen erwartet. Es überrascht insofern, dass die zahlreichen Projekte und Erfahrungen im In- und Ausland zur Einführung eines alternssensiblen Personalmanagements hier überhaupt keine Erwähnung finden. Stattdessen werden im zweiten Teil des Buches die Ergebnisse einer eigenen explorativen Untersuchung in Unternehmen vorgestellt. Sie basiert auf zehn leitfadengestützten Interviews mit Expert/inn/en aus kleinen, mittleren und Großunternehmen unterschiedlicher Branchen, alle im Lande Bremen ansässig. Da die Studie keinen Anspruch auf Repräsentativität erhebt, ist diese regionale Einschränkung unproblematisch. Kenner der regionalen Wirtschaftstruktur könnten dennoch zu Recht einwenden, dass die Anpassungserfordernisse im Zuge des demografischen Wandels, der diese Region ähnlich wie einige ostdeutsche Regionen sehr bald

und sehr massiv treffen wird, zumindest erwähnenswert wären.

Die Ergebnisse aus den Unternehmen sind insofern vor allem für das Verständnis der Binnensicht der Betriebe relevant. Es zeigt sich, dass die Einstellungen gegenüber älteren Beschäftigten widersprüchlich sind und eine konsistente personalpolitische Strategie noch nicht zu erkennen ist. Als positiv ist sicherlich herauszustellen, dass eine Wertschätzung der Leistung Älterer insgesamt überwiegt, wenngleich von einem „Age Diversity Management" kaum gesprochen werden kann.

Das Buch ist gut lesbar, vor allem regt es zum Weiterdenken an, weil vieles nicht explizit angesprochen und der Forschungsstand nicht systematisch reflektiert wird. Wer sich einen systematischen Überblick über das Konzept oder gar die Realisierungschancen von „Age Diversitiy Management" erhofft, wird allerdings enttäuscht sein.

Carola Iller

Grotlüschen, Anke/Beier, Peter (Hrsg.)
Zukunft Lebenslangen Lernens
Strategisches Bildungsmonitoring am Beispiel Bremens
(W. Bertelsmann Verlag) Bielefeld 2008, 253 Seiten, 29,90 Euro, ISBN 978-3-7639-3334-1

Bekanntlich vertritt der britische Soziologe Michael Power die These, wir lebten in einer Audit Society. Auch in der Weiterbildung werden die Beobachtung *des* Systems und *im* System gleichermaßen erweitert und intensiviert. Einige Beispiele für Ersteres sind die Harmonisierung der europäischen Bildungsberichterstattung zwischen Adult Education Survey und Berichtssystem Weiterbildung, die regelmäßigen OECD-Berichte „Education at a Glance", der indikatorengestützte Bildungsbericht für Deutschland und die vom DIE begonnenen Trendberichte zur Weiterbildung. Für Letzteres stehen die Karriere des Qualitätsmanagements und das angekündigte PISA für Erwachsene. Der vorliegende, von Anke Grotlüschen und Peter Beier herausgegebene Sammelband berichtet über ein Projekt, das am Beispiel der Region Bremen ein indikatorengestütztes, strategisches Bildungsmonitoring aufbauen möchte.

Im einleitenden Beitrag nennt *Peter Beier*, Referent der Geschäftsführung der Arbeitnehmerkammer Bremen, vor allem strategische Gründe für die in Auftrag gegebene Expertise: Weiterbildung benötige eine heute nicht mehr selbstverständliche Lobby; daher sei im Blick auf die Leitidee des Lebenslangen Lernens zu fragen, anhand welcher Indikatoren die Leistungsfähigkeit der Weiterbildung sowie ihr Innovationsbedarf und ihre Innovationsfähigkeit bewertet werden können (S. 12). Unter dem Titel „Vom regionalen Gutachten zum strategischen Monitoring" stellt *Anke Grotlüschen* als Auftragnehmerin das Erhebungskonzept vor und skizziert die Besonderheiten eines plan- und regelmäßigen sowie dauerhaften Bildungsmonitorings gegenüber traditionellen Länderstudien. Gemäß Auftrag werden „Kooperation und Clusterbildung", „Brokerage und Beratung", „Modularisierung und Durchlässigkeit" sowie „Finanzierung und Sparen" als Themenfelder bestimmt, die indikatorengestützt abgebildet werden (sollen). Methodisch stützt sich die Expertise auf einen Mix aus Primärerhebungen und Sekundäranalysen. Dazu gehören u.a. Experteninterviews mit Mitarbeiter/inne/n in Weiterbildungseinrichtungen, eine standardisierte Befragung der abhängig Beschäftigten Bremens sowie Re-Analysen vorliegender (Programm-) Datenbanken und Statistiken (z.B. Landesstatistik Weiterbildung, Mikrozensus, DSW-Sozialerhebung). Zusätzlich wurden Workshops mit Vertreter/inne/n der politischen Ressorts und Praktiker/inne/n durchgeführt.

Der zweite Teil des Bandes enthält Beiträge, die sich teils explizit auf die Themenfelder der Expertise beziehen, teils Vorschläge für weitergehende Erhebungen entwickeln, teils lediglich potenzielle Gegenstandsbereiche eines regionalen Bildungsmonitorings ohne expliziten Bezug zur vorliegenden Expertise behandeln. In der ersten Rubrik bietet *Joachim Ludwig* eine theoretische, begriffliche und prozessuale Klärung von Bildungs- und Lernberatung und kritisiert vor diesem Hintergrund Teile der Datenerhebung (z.B. S. 73). *Dieter Gnahs* gibt einen Überblick über die aktuellen Praxen der Kompetenzdiagnostik in der (europäischen) Erwachsenenbildung, die vom Arbeitszeugnis über den Profilpass bis hin zu einem methodisch aufwändigen PISA für Erwachsene reichen. *Anke Hanft, Willi Gierke* und *Wolfgang*

Müskens berichten über einen Oldenburger Modellversuch zur Verzahnung beruflicher und wissenschaftlicher Weiterbildung. *Sabine Schmidt-Lauff* erörtert institutionelle und individuelle Aspekte der Zeitnutzung beim Lebenslangen Lernen. *Rainer Brödel* berichtet über empirische Befunde aus einer nordrhein-westfälischen Studie zur Zahlungsbereitschaft der Adressaten. Eine nächste Rubrik bilden mögliche Inhaltsbereiche eines Bildungsmonitorings zur Weiterbildung. *Karin Büchter* beschäftigt sich allgemein mit Strukturen und Funktionen einer segmentierten beruflichen Weiterbildung. *Monika Wagener-Drecoll* präsentiert einen persönlich gefärbten Bericht über die Pionierarbeit in der Alphabetisierung an der Volkshochschule Bremen. *Christine Zeuner* referiert auf der Grundlage bildungspolitischer Dokumente die europäische Diskussion über Citizenship Education im Verhältnis zur bundesdeutschen Tradition politischer Bildung. *Wiltrud Gieseke* stellt breit gelagerte empirische Befunde aus einem deutsch-polnischen Projekt zu Anbieter- und Angebotsstrukturen kultureller Bildung vor. Der dritte Abschnitt enthält Beiträge, die sich auf andere Regionen beziehen: *Peter Faulstich* referiert Befunde einer gemeinsam mit Dieter Gnahs verfassten Expertise zur Situation der Weiterbildung in Hessen und vergleicht sie mit dem ebenfalls von ihm zu Beginn der 1990er Jahre verfassten Länderbericht. *Henning Feldmann* und *Michael Schemmann* weisen am Beispiel einer Bochumer Regionalstudie auf die Notwendigkeit synchroner und diachroner Vergleiche hin, um anbieter-, angebots- und teilnehmerbezogene Daten angemessen interpretieren zu können. *Bernd Käpplinger* hält ein sachkundiges Plädoyer für Programmanalysen in Forschung sowie Politik- und Praxisberatung.

Die Fülle von Einzelbefunden, die in den beiden zentralen Beiträgen von *Anke Grotlüschen* und *Eva Kubsch* gemeinsam vorgestellt werden („Zukunft Lebenslangen Lernens", „Teilnahmestrukturen in Bremen"), kann hier nicht referiert werden. Die eingeladenen Beiträge sind zumeist lesenswert; es wird aber nicht immer deutlich, warum man sie *in diesem Band* lesen muss. Daher soll im Folgenden vor allem das vorgeschlagene Konzept für ein regionales Bildungsmonitoring erörtert werden. Der Klappentext formuliert als Ziel der Studie, die Leistungsfähigkeit des Bildungssystems in Bremen indikatorengestützt zu ermitteln. Hinter diesem (möglicherweise auch der Außenlegitimation geschuldeten) weit ausgreifenden Versprechen bleibt die Expertise deutlich zurück. Eher wird man Rainer Brödel folgen, der im Vorwort davon spricht, dass hier ein regionales Monitoring „in Ansätzen" realisiert wurde. Das ist innovativ und zweifellos verdienstvoll. Zugleich bleiben Fragen offen. Zunächst fehlt es an einer klaren Vorstellung darüber, wie die Leistungsfähigkeit *des* Bildungssystems (bzw. der Weiterbildung) *systematisch* zu erfassen ist. Hierzu könnte man an übliche Unterscheidungen von Angebot, Nutzung und Wirkung von Lerngelegenheiten oder an die in OECD-Studien bevorzugte Unterscheidung von Input, Prozess und Output von Bildungsprozessen anknüpfen. Entscheidet man sich für solche Heuristiken, so sind die hier gewählten Themenfelder und ihre Indikatoren zwar nicht unplausibel, doch wirken sie in der Zusammenstellung etwas willkürlich. Zudem ist die Aufbereitung und Interpretation von Monitoringdaten keineswegs trivial. So werden in dem Beitrag zu Teilnahmestrukturen z.B. Daten zu *Belegfällen* und *Teilnehmern* miteinander in Beziehung gesetzt, was zu unzulässigen Vergleichen führt. Bedauerlicherweise erfahren wir auch nur wenig darüber, wie die Arbeitnehmerkammer als Auftraggeber auf die Expertise reagiert und was sie aus ihr gelernt hat. So bleibt es eine empirisch offene Frage, ob eine zunehmende Selbst- und Fremdbeobachtung der Weiterbildung die Rationalität des Handelns stärkt oder „nur" dessen Legitimation (was nicht eben wenig wäre), oder allgemeiner: unter welchen Bedingungen aus methodisch kontrolliert erzeugten *Daten* und *Informationen* handlungs- und entscheidungsrelevantes *Wissen* wird. Das Verdienst der Studie ist es, solche Fragen für die regionale Handlungsebene mit angestoßen zu haben.

Josef Schrader

Haeske, Udo
‚Kompetenz' im Diskurs
Eine Diskursanalyse des Kompetenzdiskurses
(Pro Business) Berlin 2008, 334 Seiten,
19,99 Euro, ISBN 978-3-86805-994-6

Kompetenz ist nach wie vor ein viel diskutiertes Thema in der Erwachsenenbildung. Veränderungen in der Gesellschaft und auf dem

Arbeitsmarkt haben zu einem Perspektivenwechsel vom Lehren hin zum Lernen geführt. Vor dem Hintergrund der Notwendigkeit lebenslangen Lernens und stetiger Aktualisierung der Fähigkeiten und Fertigkeiten ist auch das Interesse am Konstrukt „Kompetenz" gestiegen. Die Zahl der Veröffentlichungen zum Thema ist groß und reicht von Forschungsarbeiten zur Kompetenzentwicklung über Analysen von Kompetenzkonzepten bis hin zu Ansätzen zur Kompetenzvalidierung oder -bilanzierung.

In dieser Veröffentlichung, die als Dissertation an der Universität Bielefeld in der Fakultät für Pädagogik eingereicht wurde, wird das Thema jedoch auf eine andere als die derzeit populäre Weise bearbeitet. Es werden nicht Ansätze zu Kompetenzkonzepten und Kompetenzzugangsverfahren diskutiert, sondern die Arbeit geht vielmehr der Frage nach, welche Wirkungen und Implikationen mit der Verwendung des Begriffs Kompetenz für das Subjektverständnis verbunden sind und wie der Begriff und seine Verwendung historisch geprägt wurden. Dabei bezieht sich die Arbeit überwiegend auf die Verwendung des Kompetenzbegriffs in berufspädagogischen Debatten. Als methodischer Ansatz wurde die Diskursanalyse nach Foucault gewählt. So wird versucht, zu explizieren, welches implizite Subjektverständnis mit dem Kompetenzdiskurs einhergeht. Dies ist vor allem aus pädagogischer Sicht ein willkommener Forschungsansatz, findet man doch in vielen Kontexten den Kompetenzbegriff vielmehr als Worthülse ohne tieferes Begriffsverständnis denn als wissenschaftlich fundierten und reflektierten Begriff.

Haeske geht in seinem Buch darauf ein, wie eng der Kompetenzdiskurs mit anderen Konzepten wie Qualifikation, Bildung oder Schlüsselqualifikation verwoben ist. Er rekonstruiert im Ergebnis die Formationsregeln des Diskurses und kategorisiert, nach welchen Logiken Kompetenz ausgelegt und verstanden wird. Bei seiner Analyse identifiziert er „die unentwegte Arbeit an der Kompetenz, die Totalisierung des Lernens und die *Selbst*-Verantwortung als wichtiges Merkmal der Selbstorganisation" (S. 266) als herausragende Imperative im Kompetenzdiskurs. So kann man aufgrund dieser Darstellungen den Kompetenzdiskurs „als Ausdruck des kapitalistischen Geistes" (ebd.) verstehen.

Im Anhang des Buches findet man u.a. eine Liste mit Veröffentlichungen, die den Begriff „Kompetenz" im Titel tragen. Indem er eine Kurzbeschreibung davon gibt, was in den jeweiligen Veröffentlichungen behandelt wird, stellt Haeske auf interessante Weise kritisch dar, wie unter den Kompetenzdiskurs subsumiert häufig andere Diskurse thematisiert werden, man sich aber des Kompetenzbegriffs bedient.

Der Autor beschreibt seine Arbeit selbst als Wanderschaft (S. 10). Diese Metapher passt auch auf das Lesen des Buches: Die Auseinandersetzung mit der Lektüre kommt einer – teilweise sehr anspruchsvollen – Wanderung gleich, die viele neue Eindrücke und Ausblicke in Bezug auf den Kompetenzdiskurs gewährt, die uns ohne die Anstrengungen der Wanderschaft durch eine Diskursanalyse nach Foucault verwehrt geblieben wären.

Anne Strauch

Hippel, Aiga von
Medienpädagogische Erwachsenenbildung
Eine Analyse von pädagogischem Auftrag, gesellschaftlichem Bedarf und Teilnehmendeninteressen
(Landesmedienanstalt Saarland) Saarbrücken 2007, Schriftenreihe der LMS, Bd. 14, 282 Seiten, ISBN 3-937633-05-7, URL: www.lm-saar.de/front_content.php?idcat=98

Dieses Buch leistet einen wesentlichen Beitrag zur Adressatenorientierung in der medienpädagogischen Erwachsenenbildung. Durch die Veränderungs- und Gestaltungspotenziale der neuen Medien sind Einrichtungen der Erwachsenenbildung gefordert, auf die Interessen ihrer Zielgruppen an Nutzung, Gestaltung und Reflexion von Medien flexibler und nachfrageorientierter einzugehen. Es stellt sich daher die Frage, wie Erwachsene in non-formalen Lernprozessen mit gezielten Angeboten der Erwachsenenbildung Medienkompetenz erwerben. Oberstes Ziel der vorliegenden Studie ist die „Förderung von Medienkompetenz Erwachsener durch medienpädagogische Erwachsenenbildung" (S. 15). Der Begriff der Medienkompetenz wird deshalb umfassend eingeführt und als Aufgabe Lebenslangen Lernens aufgefasst. Medienpädagogische Erwachsenenbildung, so die Autorin Aiga von Hippel, ist zum einen die

Förderung der Medienkompetenz Erwachsener und zum anderen die Förderung medienpädagogischer Kompetenz. In der vorliegenden Studie liegt der Fokus medienpädagogischer Erwachsenenbildung auf „der Förderung von Medienkompetenz aller Bürger" und nicht auf der medienpädagogischen Fortbildung für pädagogische Berufe (S. 19). Durch ihr umfassendes und sorgfältig ausgeführtes Forschungsdesign vermittelt uns die Autorin Erkenntnisse darüber, wie Institutionen der Erwachsenenbildung Adressat/inn/en erreichen können, um deren Medienkompetenz zu fördern.

Von Hippel geht davon aus, dass der Aufbau von Medienkompetenz sowohl eine gesellschaftliche als auch eine pädagogische Aufgabe ist und strukturiert ihre Studie entlang des Programmplanungsdreiecks von gesellschaftlichem Bedarf, pädagogischem Auftrag und Interessen der Teilnehmenden. Kapitel 1 stellt das Programmplanungshandeln in medienpädagogischer Erwachsenenbildung vor. Von Hippel entwickelt Horst Sieberts „Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung" (2000) weiter, wobei sie die Diskurskomplexe zur Medienkompetenz nach Gapski (2006) einbezieht. In Kapitel 2 diskutiert sie das Verhältnis von Medien und Erwachsenenbildung zunächst als ein Konkurrenzverhältnis und macht dann die enge Verbindung von Medienpädagogik und Erwachsenenbildung deutlich. Für die Mediennutzung und das Weiterbildungsverhalten Erwachsener sind die Lebenswelt, die soziale Lage und die Einstellung der Menschen ganz entscheidend. Daher sind Kenntnisse der unterschiedlichen Mediennutzungsmotive sowie Wissen über bevorzugte Inhalte und Präsentationsweisen wichtige Voraussetzungen für eine Zielgruppenorientierung in der Weiterbildung. Kapitel 3 behandelt ausführlich den gesellschaftlichen Bedarf im wirtschaftlich-medientechnischen Diskurs als eine der Instanzen des Programmplanungsdreiecks. In Kapitel 4 werden verschiedene Konzepte und die Messbarkeit von Medienkompetenz analysiert. Auch die internationale Diskussion um Media Literacy wird beleuchtet. Kapitel 5 setzt sich auf der Grundlage der Adressatenforschung und vorliegender Studien mit den Motiven und Interessen der Teilnehmenden an medienbezogenen Erwachsenenbildungangeboten auseinander. In Kapitel 6 wird anhand der Auswertung bisheriger Studien deutlich, welche Institutionen der Erwachsenenbildung medienpädagogische Angebote bereitstellen. Von Hippel stellt die Notwendigkeit tiefergehender Programmanalysen fest. Im Methodenkapitel 7 beschreibt sie wesentliche Instrumente der empirischen Bildungsforschung und erläutert diese in Bezug auf ihr Forschungsvorhaben. Sehr ausführlich und beispielhaft folgt in Kapitel 8 die Programmanalyse im Medienkompetenzzentrum der Landesmedienanstalt Saarland (LMS) durch eine Teilnehmerbefragung. Die Ergebnisse geben umfassenden Aufschluss über die strukturellen Rahmenbedingungen der Teilnehmenden; untersucht wurden dazu die medienpädagogischen Angebote hinsichtlich Zufriedenheit, Lernerfolg und Transfer. Die Diskussionen und Ergebnisse der vorangegangenen Kapitel zielen in Kapitel 9 letztlich auf ein „integratives Konzept zum Umgang mit medienpädagogischer Erwachsenenbildung" (S. 190 ff.). Kapitel 10 wertet die Ergebnisse der exemplarischen Programmanalyse medienbezogener Angebote von sechs Institutionen aus. Es zeigen sich durchaus Parallelen zu bisherigen Studien, aber auch neue Erkenntnisse über Themen und Medienkompetenzdimensionen. Nachdem Kapitel 1 bis Kapitel 6 den aktuellen Diskussions- und Forschungsstand widerspiegeln und die Kapitel 7 bis 10 den empirischen Teil der Arbeit darstellen, gibt das abschließende elfte Kapitel handlungsleitende Orientierungen für die medienpädagogische Erwachsenenbildung.

Von Hippel hat ihre Studie sehr systematisch und übersichtlich aufgebaut. Sie bietet durch die Orientierung am Programmplanungsdreieck einen roten Faden für den Leser und die Leserin. Besonders lesefreundlich sind die prägnanten Ankündigungen der jeweiligen Unterkapitel und die Zusammenfassungen am Ende jedes Kapitels. Außerdem stellt von Hippel im Anhang umfangreiches Beispielmaterial zur Verfügung, mit dem sie ihre empirische Präzision dokumentiert und sehr brauchbare Muster für Erhebungen zur Verfügung stellt.

Die Autorin macht auf weiterführende Forschungsbereiche aufmerksam, die Mediennutzung, Medienkompetenz und medienpädagogische Erwachsenenbildung stärker miteinander verschränken. Daher ist die Studie den in der Wissenschaft tätigen Erwachsenenbilder/inne/n und Medienpädagog/inn/en zu emp-

fehlen. Da von Hippel aus ihren Forschungsergebnissen handlungsorientiertes Wissen für die adressatenorientierte Programmplanung herausarbeitet und eine Reihe von Anregungen für pädagogische Handlungsstrategien in der medienpädagogischen Erwachsenenbildung gibt, ist dieses Buch sicherlich für die Praxis relevant. Deshalb ist es auch für Anbieter von Erwachsenenbildungsangeboten empfehlenswert.

Claudia de Witt

Autorinnen und Autoren der Beiträge

Dr. Peter Brandt, Leiter des Daten- und Informationszentrum des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen in Bonn, brandt@die-bonn.de

Prof. Dr. Anke Grotlüschen, Professorin für Erwachsenenbildung in kulturellen und sozialen Kontexten am Fachbereich Erziehungswissenschaften der Universität Hamburg, anke.grotlüschen@uni-hamburg.de

Prof. (emer.) Dr. Jörg Knoll, Professor am Lehrstuhl für Erwachsenenpädagogik an der Universität Leipzig, knoll@uni-leipzig.de

Judith Krämer, wissenschaftliche Mitarbeiterin und Promovierende am Institut für Erwachsenen-Bildungsforschung (IfEB) am Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Bremen, jkraemer@uni-bremen.de

Evelyn Paetzoldt, Päd. Mitarbeiterin der Heimvolkshochschule Konrad-Martin-Haus des Caritasverbandes für das Bistum Magdeburg, evelynpaetzoldt@gmx.de

Dr. Silke Schreiber-Barsch, hat am Institut für Allgemeine Pädagogik und Erwachsenen-/Weiterbildung der Universität Flensburg promoviert und ist in der international-vergleichenden Erwachsenenbildungsforschung tätig, s.schreiber@uni-flensburg.de

Autorinnen und Autoren der Rezensionen

Mag. Dr. Eveline Christof, wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Forschungseinheit Aus- und Weiterbildungsforschung im Institut für Bildungswissenschaften der Universität Wien, eveline.christof@univie.ac.at

Dr. Jens Friebe, wissenschaftlicher Mitarbeiter im Programm „Inklusion durch Weiterbildung" des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen in Bonn, friebe@die-bonn.de

Prof. Dr. Dieter Gnahs, Abteilungsleiter des Forschungs- und Entwicklungszentrum des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen in Bonn, gnahs@die-bonn.de

Dr. Klaus Heuer, wissenschaftlicher Mitarbeiter im Daten- und Informationszentrum des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen in Bonn, heuer@die-bonn.de

Stefan Hummelsheim, wissenschaftlicher Mitarbeiter im Forschungs- und Entwicklungszentrum des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen in Bonn, hummelsheim@die-bonn.de

PD Dr. Carola Iller, akademische Rätin am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Heidelberg, iller@ibw.uni-heidelberg.de

Prof. Dr. Sigrid Nolda, Professorin am Institut für Sozialpädagogik, Erwachsenenbildung und Pädagogik der frühen Kindheit der Universität Dortmund, SNolda@fb12.uni-dortmund.de

Prof. (emer.) Dr. Jost Reischmann, Professor am Lehrstuhl für Andragogik an der Universität Bamberg, jost.reischmann@uni-bamberg.de

Prof. Dr. Josef Schrader, Professor am Fachbereich Erwachsenenbildung der Universität Tübingen, josef.schrader@uni-tuebingen.de

Dr. Anne Strauch, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Programm „Professionalität" des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen in Bonn, anne.strauch@uni-due.de

Prof. Dr. Claudia de Witt, Professorin im Lehrgebiet Bildungstheorie und Medienpädagogik der FernUniversität Hagen, claudia.dewitt@FernUni-Hagen.de

Call for papers

REPORT Heft 3/2009

Schwerpunkt „Messverfahren“

Thematisch widmet sich dieses Heft den Messverfahren in der Weiterbildung. Diese lassen sich auf verschiedenen Ebenen wiederfinden. Da Kompetenzorientierung in der bildungspolitischen Diskussion derzeit eine zentrale Rolle spielt, soll eine Fragestellung darauf abheben zu erkunden, wie (formell oder informell) erworbene Kompetenzen dokumentiert und zertifiziert werden können. Eine andere Frage soll den Möglichkeiten nachgehen, wie die Beteiligung an Weiterbildung gemessen wird. Auf organisationaler Ebene ist zu fragen, wie Leistungen, Verfahren oder Abläufe von Organisationen dokumentiert und bewertet werden können. Hier sind auch Fragen des Benchmarking anzusiedeln. Und im Hinblick auf die Leistungsmessung von Weiterbildungsorganisationen können auch Aspekte der Qualitätsdiskussion eine Rolle spielen, sollten aber nicht im Mittelpunkt des Heftes stehen.

Genauere Auskünfte erteilt Ihnen die verantwortliche Heftherausgeberin, Prof. Dr. Christiane Schiersmann (E-Mail: schiersmann@ibw.uni-heidelberg.de). Nähere Informationen zur Einsendung von Manuskripten finden Sie auf der Website des REPORT oder erhalten Sie auf Anfrage von der Redaktion.

Einsendeschluss für Manuskripte: 04. Mai 2009
Erscheinungstermin 1. Oktober 2009

Alle Manuskripte durchlaufen das Peer-Review-Verfahren. Die Redaktion nimmt Manuskripte nur zur Alleinveröffentlichung an. Das Manuskript ist als Ausdruck oder Word-Datei einzureichen. Zur Wahrung der Anonymität soll es weder Autorennamen noch Angaben zum Autor/zur Autorin enthalten. Die Angaben sind auf einem gesonderten Blatt/in einer gesonderten Datei beizufügen. Darüber hinaus sind die Autorenhinweise des REPORT zu beachten (www.report-online.net).

Themen der zurückliegenden Ausgaben:

REPORT 4/2008
Biographie und Bildung
ISBN 978-3-7639-1954-3

REPORT 3/2008
Naturwissenschaftliche Bildung
ISBN 978-3-7639-1953-6

REPORT 2/2008
Trends in Adult and Continuing Education in Europe
ISBN 978-3-7639-1952-9

REPORT 1/2008
Wissenschaftliche Weiterbildung
ISBN 978-3-7639-1951-2

REPORT 4/2007
Bildung und Beruf
ISBN 978-3-7639-1940-6

REPORT 3/2007
Weiterbildung und Gerechtigkeit
ISBN 978-3-7639-1939-0

REPORT 2/2007
Blick zurück nach vorn – 30 Jahre REPORT
ISBN 978-3-7639-1938-3

REPORT 1/2007
Personen- und organisationsbezogene Bildungsberatung
ISBN 978-3-7639-1937-6

Recherche zu den Heften unter www.report-online.net

Bestellungen unter www.wbv.de