

forum erwachsenenbildung

profiliert – kompetent – evangelisch

Bildungsberatung im Lebenslauf



Clinton Enoch

Bildungsberatung als Komplementärstrategie zum Konzept des lebenslangen Lernens

Ulrike Heuer

Bildungsberatung als eigenständiges Handlungsfeld der Weiterbildung – Intentionen, Entwicklungen und Forschungen

Rudolf Epping

Weiterbildung und Beratung als pädagogische Aktionsformen und der Umgang mit Paradoxien

Willkommen im wbv!



Dr. Birgit Rommel
Wilhelm Niedernolte

Mit diesem Heft erscheint das forum erwachsenenbildung im W. Bertelsmann Verlag. Herausgeber ist der Vorstand der DEAE.

Der Vorstand der DEAE ließ sich bei seiner Entscheidung von der Überlegung leiten, das forum erwachsenenbildung in der Zusammenarbeit mit dem W. Bertelsmann Verlag zu stärken und weiter zu entwickeln. Diese Entscheidung ist ein Signal für den Anspruch in der allgemeinen Erwachsenenbil-

Dr. Birgit Rommel

Dr. Birgit Rommel
Vorsitzende der DEAE

dungsöffentlichkeit präsent und wirksam zu bleiben und den Fachdiskurs vor dem Hintergrund kirchlichen und werteorientierten Bildungshandelns und eines entsprechenden Professionsverständnisses mitzugestalten.

Wir empfehlen unsere Zeitschrift Ihrer Aufmerksamkeit und wünschen ihr eine gute Resonanz und Ihnen eine anregende Lektüre.

Wilhelm Niedernolte

Wilhelm Niedernolte
Vorsitzender der DEAE



Petra Herre

Ab dieser Ausgabe 1/2011 beginnt die Kooperation der DEAE und dem W. Bertelsmann Verlag (wbv). Zusammen mit einem Team von Redaktion und Verlag haben wir das Heft einem inhaltlichen und optischen Relaunch unterzogen. Das Ergebnis in Form der ersten Ausgabe halten Sie nun in Ihren Händen. Der neue Untertitel ist Programm und Anspruch zugleich:

forum erwachsenenbildung profiliert – kompetent – evangelisch

forum erwachsenenbildung hat künftig 4 Hauptrubriken. In der Rubrik **Evangelische Erwachsenenbildung** finden Sie Berichte aus den Arbeitsfeldern der EEB, Informationen von der DEAE und Berichte über profilierte Orte und Personen der EEB. In der Rubrik **Thema** finden Sie die kompetente Aufarbeitung und Zuspitzung eines relevanten Schwerpunktes. **Bildung kompakt** richtet den Blick auf interessante Projekte,

Petra Herre

Petra Herre
pherre@deae.de
Verantwortliche Redakteurin forum erwachsenenbildung
DEAE

Veranstaltungen oder Studien im Inland und in Europa, sowie neuerdings auf das Distance Learning. Unter **Service** finden Sie interessante Veranstaltungshinweise, Arbeitshilfen, Filme des Monats und Rezensionen relevanter Publikationen sowie einen Rückblick auf Themen der EEB vor 25 Jahren.

Ab der Jahresmitte 2011 startet das neue wbv-Fachzeitschriftenportal. Als Abonnent/in vom forum erwachsenenbildung sind Sie von Anfang an mit dabei. Neben umfangreichen Recherchemöglichkeiten, haben Sie künftig Zugriff auf alle Online-Inhalte Ihrer Zeitschrift und profitieren von weiteren attraktiven Extras des wbv. Lassen Sie sich überraschen!

Wie gefällt Ihnen das neue forum erwachsenenbildung? Über Lob und konstruktive Kritik zur neuen Ausgabe freuen sich

Joachim Höper

Joachim Höper
joachim.hoeper@wbv.de
Programmleitung Erwachsenenbildung
W. Bertelsmann Verlag

Partner des wbv



AGBFN Arbeitsgemeinschaft
Berufsbildungsforschungsnetz

Bundesagentur für Arbeit

Bundesinstitut für Berufsbildung **BiBB**
Forschen
Beraten
Zukunft gestalten



Bundesministerium für Bildung und Forschung



csnd Career Service
Netzwerk
Deutschland e. V.

DAAD Deutscher Akademischer Austausch Dienst
German Academic Exchange Service



DGFP DEUTSCHE GESELLSCHAFT
FÜR PROFESSIONALISIERUNG

dghd Deutsche Gesellschaft
für Hochschuldidaktik e.V.



GAB MÜNCHEN
forschen
beraten
weiterbilden



GOETHE-INSTITUT

HIS Hochschul
Informations
System GmbH



hvv Hessischer
Volkshochschulverband e.V.



IT3 NST TUT
TECHN K
UND
ILDUNG



S & B Institut für Berufs- und Lebensgestaltung

Liebe Leserin, lieber Leser,

Weiterbildungsberatung im Lebenslauf ist der Schwerpunkt dieses Heftes, das einen Überblick über die Fragestellungen und die aktuellen Diskurse geben will.

Es geht einmal um eine Beleuchtung der Bedeutung von Bildungsberatung für die Erwachsenenbildung. Zum anderen soll das Thema auf dem Hintergrund kirchlicher Bildungsaufgaben in den Blick genommen werden. Inwieweit ist es hier anschlussfähig? Welche sind relevante Traditionslinien? Was ist auf dem Hintergrund des gesellschaftlichen Wandels und angesichts der Aufgabe kirchlicher Bildungsarbeit Sinn zu stiften und Einzelne in ihren Entscheidungen zu unterstützen, gefordert?

Die Bedeutung von Beratung hat heute als Reaktion auf gesellschaftliche Trends und Entwicklungen wie Globalisierung, Individualisierung, die Explosion von Wissen und die Zunahme von Risiken und Risikolagen im Lebenslauf sowie steigenden Anforderungen an individuelle Handlungsfähigkeit stark zugenommen. Mit dem Wandel in der Berufs- und Arbeitswelt verlieren standardisierte Bildungs- und Berufsverläufe an Bedeutung. Beratung ist eine wichtige Unterstützungsleistung für Individuen in ihrem bildungsbiografischen Handeln.

„Das Recht auf Weiterbildung fordert Transparenz des Weiterbildungsangebots“, so Schulenberg bereits 1975 im Blick auf das lebenslange Lernen: „Information und Beratung sind deshalb konstitutive Elemente“. In den 1970er Jahren standen vor allem weiterbildungspraktische Fragen von Teilnahmeentscheidungen, sowie von Lern- und der Dozentenberatung im Fokus. In der Folge haben sich Beratungsfelder und Beratungsbegriffe immer weiter ausdifferenziert.

Die Lissabon-Strategie (2000), die das Ziel formuliert, Europa bis 2010 zum wettbewerbsfähigsten, dynamischsten und wissensbasierten Wirtschaftsraum zu machen, weist der Leitidee des lebenslangen Lernens eine entscheidende Rolle zu. Im Rahmen der Umsetzung dieser Initiativen und Programme wird Beratung zum „Schlüsselbegriff“ und zur „Komplementärstrategie“ (Enoch).

Eine neue Akzentsetzung liegt darin, dass über Beratung bildungspolitische Ansprüche im Blick auf Ressourcenförderung, Aktivierung und Selbstinitiierung an die Individuen lanciert werden. In diesem Sinne ist Bildungsberatung in der Definition der OECD² ein „Dienstleistungsangebot“, das darauf ausgerichtet ist, Individuen (-d. Verf.) dabei zu unterstützen, Bildungs-, Ausbildungs- und Berufsentscheidungen auf einer gut vorbereiteten und informierten Basis eigenständig zu treffen (-d. Verf.).

Vor diesem Hintergrund entfaltet sich eine breite interdisziplinäre Beratungsforschung.

Enoch und Heuer geben einen Überblick über das Forschungsfeld, die Entwicklungen, Diskussionslagen, Ansätze und Typologien, über Projekte und deren Erträge. Der Beitrag von Enoch/Pohl skizziert die Bemühungen und Aktivitäten der europäischen Ebene in einem konsensorientierten Prozess der „offenen Koordinierung“ Standards für die Beratungsarbeit europaweit zu verankern.

Der Beitrag von Fernkorn, Merbach und Vogler fokussiert die tiefenpsychologische Perspektive von Bildungsberatung und gibt ein Beispiel für eine „Orientierungsberatung“. Er verweist auf tiefere biografische Weichenstellungen und Beratungsanlässe, die über informierende Bildungsberatung hinausreichen und ist ein Plädoyer für eine interdisziplinäre Zusammenarbeit.

Der Beitrag von Fogolin stellt die Ergebnisse einer Online-Befragung zum Bedarf an Beratung im Vorfeld der Teilnahmeentscheidung an einem Angebot des Fernlernens vor. Um die Transparenz der Beratungsangebote zu erhöhen hat das Land NRW ein neues Internetportal geschaltet (Buschmann).

Das Interview mit G.G. Voß und der Beitrag von Epping greifen das Beratungsthema noch einmal allgemeiner auf. Voß zeigt auf, wie im Zuge von Entgrenzung und Subjektivierung von Gesellschaft ein massiv ausgeweiteter Markt für Beratung entsteht, die zur universellen gesellschaftlichen Aufgabe wird. In dieses „Szenario“ ist auch (s.o.) die Bildungs- und Weiterbildungsberatung eingeordnet. Epping beschreibt Beratung als pädagogische Aktionsform, indem er auf die Zielperspektive von Mündigkeit und Autonomie, also auf die „Schaffung von Bedingungen zur Ermöglichung von Autonomie in der biografischen Lebensführung“³ abhebt.

Diese Positionen schlagen eine Brücke zum Arbeitsfeld Evangelischer Erwachsenenbildung und zur Bedeutung, die (Bildungs-) Beratung für dieses und für die Einrichtungen der EEB hat. Wie Beratung wahrgenommen und ausgelegt wird, zeigt sich einmal in den Themen für Fortbildungsangeboten wie Organisationsentwicklung, Mediation, Coaching. Zum andern gibt es Beratungsangebote für Einzelne, und Gruppen wie kollegiale Beratung, Supervision, Coaching, Teamentwicklung etc., die Bildungsträger vorhalten. Weiterhin gab es einzelne Projekte, die den Zielgruppenzugang kirchlicher Arbeitsfelder und Strukturen nutzend Weiterbildungsberatung für Bildungsbenachteiligte erprobten wie bei der Einführung des Bildungsschecks in NRW.⁴ Auch hier liegt ein Entwicklungsfeld.

Es ist eine zentrale Aufgabe kirchlicher Bildungsträger Angebote zu machen, die die Sinnfrage thematisieren und Individuen in ihrer Entscheidungsfindung unterstützen. Durch ihre Wertorientierung stellen sie ein kritisches Korrektiv gegenüber einer rein marktwirtschaftlichen Perspektive auf Bildung dar. Hier können sie einen wichtigen Beitrag zur Entwicklung eines Beratungskonzepts mit Zukunft leisten.

Petra Herre



Petra Herre

Verantwortliche
Redakteurin, Wissenschaftliche Referentin
pherre@deae.de

¹ Schulenberg, W. u.a., Strukturplan für den Ausbau des öffentlichen Weiterbildungssystems in der Bundesrepublik Deutschland. Köln 1975, S.82

² OECD (2004), Career Guidance and Policy-Bridging the Gap. Paris 2004

³ Dieter Nittel, Beratung – eine (erwachsenen)pädagogische Handlungsform. Eine definitorische Verständigung und Abgrenzung. In: Hessische Blätter für Volksbildung 1/2009, S. 10

⁴ Sabine Preuß, Doris Sandbrink, Kirchliche Strukturen nutzen – Zugänge schaffen: Bildungsferne Beschäftigte lernen den Bildungsscheck NRW kennen. forum Erwachsenenbildung 1-2/2008, S. 68-71

Evangelische Erwachsenenbildung

Arbeitsfelder

Interreligiöse Kompetenz ein Fortbildungsprogramm der Evangelischen Erwachsenenbildung Bayern 6

Generationen Coaching mit System und Spiritualität 7

Gender „Wir wollen alles!“ – junge Frauen fordern ihre Rechte ein 9

Zivilgesellschaft Von den Kirchen im ländlichen Raum können Anstöße für die Entwicklung der Region ausgehen 11

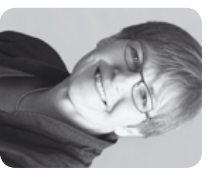
Professionelle Praxis Das erschöpfte Selbst als Aufgabe der Erwachsenenbildung 13

DEAE

Veranstaltungshinweis „Lebenslanges Lernen zwischen Nützlichkeit und Lebenslust – Themen evangelischer Erwachsenenbildung“ / Grußworte aus Anlass der Mitgliederversammlung der DEAE 2011 in der Evangelischen Akademie Tutzing / Festakt zum 50. Jubiläum in Berlin / Neuer Vorstand der DEAE gewählt 15

Vor Ort

Interview mit Dorathea Strichau 19



Dorathea Strichau

Thema: Bildungsberatung im Lebenslauf



Clinton Enoch

Bildungsberatung als Komplementärstrategie zum Konzept des lebenslangen Lernens

Der Beitrag skizziert die breite erwachsenenpädagogische Debatte zur Beratung ausgehend von ganz unterschiedlichen Untersuchungsfeldern ist die gemeinsame Frage: Wie sieht das Beratungshandeln und die Beratungswirksamkeit in unterschiedlichen Feldern und Institutionen aus? 22

G. Günter Völz

Vor neuen Herausforderungen – Beratung im gesellschaftlichen Wandel

Der Interview-Beitrag reflektiert auf dem Hintergrund einer soziologischen Zeitdiagnose, die Entgrenzung und Subjektivierung als Zentraltendenzen in der gegenwärtigen Gesellschaft, sowie den einstreichenden und sich ausweitenden „Markt“ für Beratung. Er beschreibt die Auswirkungen dieser Entwicklungen auf Beratung sowie ihre Professionalisierung und Verwissenschaftlichung. Seite 31

Bildung kompakt

Europa

Clinton Enoch/Martina Pohl Europäische und nationale Strategien zur Umsetzung der lebensbegleitenden Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung 50

Bildung aktuell

Monika Kil Bewegung und Sport weisen günstige Folgewirkungen für das Lernen auf! – DIE-Forum Weiterbildung zeigt Bildungspotenziale von „Lernen in Bewegung“ 53

Distance Learning

Gertraud Wolf „Fernunterricht – ganz nah!“ 55

Angela Fogelin Beratung im Fernlernen – Ergebnisse einer Onlinebefragung 56

Service

Termine 60

Arbeitshilfen 60

Film des Monats 61

Publikationen 62

Rückblick – vor 25 Jahren 66

Impressum 66



Film des Monats Januar: Good Food Bad Food

Thema: Bildungsberatung im Lebenslauf

Ulrike Heuer

Bildungsberatung als eigenständiges Handlungsfeld der Weiterbildung – Intentionen, Entwicklungen und Forschungen

Der Beitrag gibt einen kurzen Überblick über das Entwicklungs- und Forschungsfeld Bildungsberatung in der Weiterbildung. Ausgehend von dem europäischen Lissabon-Vertrag, mit dem Bildungsberatung als EU-weites Projekt definiert wurde, bietet der Text eine Übersicht über bisherige Entwicklungen und Forschungen zur Weiterbildungsberatung. Seite 35

Elisabeth Fernkorn, Martin Werbach und Ingeborg Volger

Bildungsberatung aus tiefenpsychologischer Perspektive

Ausgehend von einem entwicklungspsychologischen Verständnis von Bildung werden die Grundideen einer tiefenpsychologisch-orientierten Bildungsberatung an einem Fallbeispiel illustriert. Seite 40

Rudolf Epping

Weiterbildung und Beratung als pädagogische Aktionsformen und der Umgang mit Paradoxien

Der Beitrag diskutiert inwieweit Beratung eine pädagogische Aktionsform ist. Seite 44

Annette Buschmann

Transparenz auf dem Beratungsmarkt

Der Beitrag stellt das neue Portal „Weiterbildungsberatung in Nordrhein-Westfalen“ vor. Seite 48

Arbeitsfelder der DEAE

- Theologische Bildung
- Religiöse Bildung
- Familienbildung
- Lebensformen
- Bildung im Alter
- Generationen
- Gender
- Kultur
- Kreativität
- Interkulturalität
- Zivilgesellschaft
- Professionelle Praxis

Religiöse Bildung

Interreligiöse Kompetenz – ein Fortbildungsprogramm der Evangelischen Erwachsenenbildung Bayern



Dr. Jens Golditz

Erfrahrung. Das Lernprogramm ist ein Angebot der Arbeitsgemeinschaft für Evangelische Erwachsenenbildung in Bayern e.V. (AEEB) und positioniert sich deutlich im landeskirchlichen Fortbildungskontext.

Interreligiöses Lernen hat in der Erwachsenenbildung seinen Platz. Die Chancen zur Vernetzung mit anderen kirchlich an Arbeitsbereichen liegend auf der Hand. In der bayerischen Landeskirche ist es gelungen, dieses Fortbildungsprogramm als Kooperation einzusetzen. Es wurde in einer gut einjährigen Arbeitsphase von landeskirchlichen Beauftragten für den interreligiösen Dialog und Islamfragen, der Theologischen Referenten von „Begegnung von Christen und Juden in Bayern“ (BCJ/Bayern) und dem Theologischen Leiter der AEEB entwickelt.

Aktuell und angesagt
In den letzten 20 Jahren ist die religiöse Landschaft in Deutschland bunter geworden.

Menschen verschiedener Religionen wohnen Tür an Tür. Die multireligiöse Wirklichkeit gehört längst zum Alltag. Etwa 4,3 Millionen Muslime leben hier. Durch Zuwanderer aus Osteuropa sind auch die jüdischen Gemeinden gewachsen. Die drei monotheistischen Religionen erfahren einander in neuen Begegnungsmöglichkeiten.

Die Arbeit in einer mehrkulturell und multireligiös geprägten Situation erfordert eigene Kompetenzen. Das gilt für hauptamtliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in Kirche und Diakonie, das gilt für Ehrenamtliche, die sich für den interreligiösen Dialog vor Ort interessieren und dazu engagieren. Interreligiöse Dialogkompetenz und Pluralismusfähigkeit können nicht nur modische Schlagworte bleiben, sondern müssen sich als Ressourcen in Form von interreligiöser und interkultureller Sensibilität erschließen. Ohne den Blick auf andere religiöse Bekenntnisse und ohne Wahrnehmung der Weltreligionen ist in einer religiös pluralen Gesellschaft das eigene Weltbild und die eigene religiöse Identität nicht mehr situationsgerecht lebbar. Interreligiöse Kompetenz und Sensibilität sind auch weit über die traditionellen religiösen Institutionen hinaus in sozialen und kulturellen, politischen und wirtschaftlichen Kontexten von Bedeutung. Insofern verortet sich ein interreligiöses Lernprogramm stimmig im Rahmen der Evangelischen Erwachsenenbildung – sowohl von ihrem kirchlichen als auch von ihrem öffentlichen Auftrag her gesehen.

Konkret und weiterführend

In einem ganzheitlichen Lernprozess bietet dieses Fortbildungsprogramm Grundlagen zum Erwerb interreligiöser Kompetenz. Dazu gehören Basiswissen über die anderen Religionen, Verständnis für Traditionen und Bräuche sowie eine eigene religiöse Verortung. Unmittelbare Begegnungen mit jüdischen und muslimischen Gemeinden und Gesprächs- und Vertretern vertiefen die Erfahrungswerte. Das geschieht an ausgewählten Orten in verschiedenen Städ-

ten: Nürnberg, Augsburg, Berlin. Die Beschäftigung auf die drei monotheistischen Religionen mag aus religionswissenschaftlicher Sicht kritisch gesehen werden. Es war eine bedachte Entscheidung, die nichts mit Wertigkeit zu tun hat. Deshalb sollen in einem Vertiefungskurs, der derzeit geplant wird, auch weitere Religionen, die für das Zusammenleben in unserem Land bedeutsam sind, in den Blick genommen werden.

Die Ziele der Fortbildung in drei Modulen sind klar formuliert:

- andere Glaubenswelten entdecken,
- die Alltagspraxis der drei monotheistischen Religionen miteinander in Beziehung setzen,
- historische und politische Hintergründe reflektieren,
- Unsicherheiten im Umgang mit Menschen anderer Religion klären,
- eine eigene Position im interreligiösen Dialog finden,
- Anstöße für neue Initiativen im persönlichen Berufsfeld bekommen.

Thematisch und programmatisch

In drei Modulen konkretisiert sich das inhaltliche Programm. Sie sind aufeinander aufgebaut, aber thematisch in sich geschlossen, sodass sie auch einzeln belegt werden können.

Modul 1 steht unter dem Thema: Religion in Zeit und in Raum – Alltagszugänge. Die dreitägige Einheit in Nürnberg nimmt folgende Fragen auf und möchte zu deren Klärung beitragen: Wie äußert sich Religion im Lebenslauf? Welche Bedeutung haben „heilige Räume“ im Lebensraum der Menschen? Wie offen sind sie? Was erschließen sie? Und: Wie zeichnet sich die religiöse Landkarte Deutschlands? Rituale und Frömmigkeit in Judentum und Islam werden im Blick auf den Lebensstil reflektiert. Dazu geben jüdische und muslimische Gäste in einer Erzählrunde authentische Lebensbilder. Moschee- und Synagogensuche klären religiöse Erscheinungsweise im Sozialraum. Eine Führung mit Gespräch in einer römisch-orthodoxen Kirche setzt einen Vergleichspunkt. Und schließlich wird der Religionsraum Deutschland soziologisch betrachtet.

Religion und Ritual – Gottesdienstliche Erfahrungen, so heißt es für Modul 2.

Augsburg ist als Ort für die Wochenend-einheit gewählt. Die Teilnahme an den Gottesdiensten an anderer Religion, eine verteilte Wahrnehmung dieses Geschehens und eingehende Auseinandersetzung damit bilden die inhaltlichen Schwerpunkte. Nach dem Freitagsgebet in einer Moschee und der Teilnahme am Synagogengottesdienst zur Schabbatbegrüßung liegen die Vorlagen für die Auseinandersetzung mit der eigenen Spiritualität auf der Hand. Aufgrund einer großen alewritischen Gemeinde vor Ort werden Geschichte, theologisches Verständnis und gottesdienstliche Praxis des Alewitentums in das Lernprogramm hier eingebracht. Der Besuch eines christlichen Sonntagsgottesdienstes führt zur alkatholischen Gemeinde. Die abschließende Diskussion thematisiert die Wechselwirkungen zwischen Fremdheit und Behemutung.

Modul 3 setzt das Thema: Religion und Konflikt – Politische Hintergründe. Die Bundesratspraxis Berlin mit ihren zentralen politischen und religiösen Einrichtungen und die vier tagige Fortbildungseinheit ausgewählt. Neben Gesprächen beim Zentralrat der Juden in Deutschland, mit Vertretern und Vertretern des Innenministeriums und der Medien steht ein geführter Rundgang mit Besuch einer neu errichteten Moschee und ausgewählter islamischer Geschäfte sowie eines Integrationsprojektes für Kinder und Jugendliche im Stadtviertel Neukölln auf dem Programm. Im Rahmen der Begegnungen bleiben Konfliktschichten und gesellschaftliche Reizthemen nicht ausgespart. Fundamentalismus und Religionskritik werden besprochen. Die Reflexionsreise führt immer wieder auch zur Vor-Ort-Situation der Teilnehmenden und möglichen Initiativen für Bildungsmaßnahmen. Zum Rahmenprogramm gehören ein Abendessen in einem orientalistischen Lokal und der Besuch einer Vorstellung in einem jüdischen Theater.

Wer an den drei Moduleinheiten teilgenommen und bei einem abschließenden Auswertungstag ein eigenes Projekt vorgestellt hat, erhält ein Zertifikat.

Angesprochen und angemeldet

Die inhaltliche Konzeption ist zugleich breit und konkret angelegt. Entsprechend weit ist die Zielgruppe, an die sich das Fortbildungsprogramm wendet. Über eine breit angelegte Werbung haben sich für die einzelnen Module bzw. das gesamte Programm interessiert oder angemeldet: Pfarrer und Pfarrinnen, Diakone, Pädagoginnen, Religionslehrerinnen und Religionslehrer, Ehrenamtliche aus der Erwachsenenbildung, Mitarbeitende aus der Diakonie, in Migrationszentren, aus der katholischen Kirche und aus dem Bereich der Christlich-jüdischen Gesellschaften.

Unmittelbar und authentisch

Welche Fragen und Themen bewegen die Teilnehmenden? Es ist bemerkenswert, dass sich diese ähnlich konstituieren und zusammenführen lassen. Ich möchte mein Verhältnis zum Islam klären. Kann ich ein muslimisches Gebet besuchen? Wie kann ich Verantwortung zum christlich-islamischen Dialog befördern? Ich möchte etwas über die Alewiten wissen. Was muss ich bei Begegnungen mit jüdischen Gemeinden beachten? Wie läuft ein Synagogengottesdienst ab? Wie leben Juden und Juden, Muslime und Muslimes ihren Glauben in Deutschland? Ich suche eine Position im interreligiösen Gespräch.

Lernverfahren können die Teilnehmenden und Teilnehmer unmittelbar machen. Raumführungen in Cem-Haus, Moschee oder Synagoge wirken nach. Die Atmosphäre der Gespräche und Diskussionen in den jüdischen und islamischen Gemeinderäumen ist geprägt von großer Gastfreundschaft. Tee und Gebäck gehören selbstverständlich dazu. Auch Einladungen zum Essen sind nicht ungewöhnlich. Der Austausch hat Tiefe und spart Konfliktrhythmen keineswegs aus. Es geht um Wahrnehmen und Verstehen. Es geht darum, Nähe und Distanz festzumachen. Es zeigt sich, dass die authentische Auseinandersetzung einen Freiraum eröffnet, der Berührungspunkte mit dem Unbekannten und Fremden abbaut. So entsteht im wahrsten Sinn des Wortes ein interreligiöses Gespräch.

Aufgrund der Resonanz ist ein Vertiefungskurs in Vorbereitung. Auch das hier

beschriebene Fortbildungsprogramm wird nun aufgelegt. Es startet im Herbst 2011. Erfahrungen aus dem ersten Durchgang fließen in die Weiterentwicklung des Konzeptes ein. Dazu gehört auch,

die Teilnehmenden auf organisatorische Kleinigkeiten hinzuweisen: dass etwa die Männer für die Synagoge eine eigene Kopfbedeckung oder Kippa mitbringen können oder dass es sinnvoll ist, für den Moscheebesuch ein Paar Socken zusätzlich dabei zu haben.

Dr. Jens Golditz, Arbeitsgemeinschaft für Evangelische Erwachsenenbildung in Bayern e.V. (AEEB), Herzog-Wilhelm-Str. 24, 80331 München, golditz@aeeb.de

Generationen

Coaching mit System und Spiritualität



Gerit Heidler

Die Mitarbeitenden des Evangelischen Zentrums für innovative Seminare haben in den vergangenen Jahren Fortbildungen für Multiplikatoren und Multiplikatoren in der Bildungsarbeit mit älter werdenden Menschen entwickelt, um innovative Konzepte zu multiplizieren. Im Blick auf die Fortbildung „InterNew“, in der es um die systematische Entwicklung sozialer Netzwerke für ältere Menschen ging, kamen die Leitenden zu der Einsicht, dass eine – wenn auch 18-tägige – Fortbildung nicht ausreicht, um das Gelernte in die Praxis umzusetzen. Aus diesem Grund entschieden sie, eine Praxisanleitung und Praxisbegleitung in einem kollegialen Rahmen von Vorkursen in das Fortbildungskonzept zu integrieren. Die Praxisanleitung/Praxisbegleitung wurde von einer Fachfrau/einem Fachmann geleitet und durch ein Konzept der Kollegialen Beratung ergänzt. Da ein Mitglied des Leitungsteams an einer Coachingfortbildung teilnahm und positiv darüber berichtete, entschlossen sich die beiden anderen Mitglieder, diese Fortbildung zum Coaching mit System auch zu machen.

Gruppencoaching vor Ort ist seit dieser Zeit ein fester Bestandteil aller Fortbildungen, die das Evangelische Zentrum für Innovative Seniorenarbeit durchführt, und zwar aus folgenden Gründen:

- Eine berufliche Fortbildung, in der neue Qualifikationen erworben werden, hat in der Regel Auswirkungen auf die Praxis und zieht Veränderungen nach sich. Diese Veränderungen müssen in das Arbeitsfeld eingetragt werden.
- Das kann zu Konflikten führen, die bearbeitet werden müssen. Dabei brauchen die Teilnehmenden Rückensicherung und Mut, für sich eine neue Rolle zu suchen.
- Viele Mitarbeiter*innen sind in ihrem Arbeitsfeld Einzelkämpfer*innen bzw. Einzelkämpferinnen. Es ist deshalb wichtig, mit ihnen eine individuelle Vernetzungsstruktur zu erarbeiten. Dabei ist die Gruppe sehr hilfreich.
- Teilnehmende haben bisweilen eine eingeschränkte Sicht auf ihr Arbeitsfeld. Durch die Arbeit vor Ort kann die Coachinggruppe die Sichtweise der Teilnehmenden erweitern und ihnen dabei helfen, mit neuer Perspektive und erweitertem Blick selbst und das Arbeitsfeld zu sehen.

In einer Teamklausur des Evangelischen Zentrums für Innovative Seniorenarbeit hatte sich das Team die Bearbeitung des Themas vorgenommen: Was ist für uns das „Evangelische“ im Zentrum für Innovative Seniorenarbeit? Wir beschäftigen uns mit unseren geistigen Wurzeln, mit unserem derzeitigen Erleben von Kirche und Diakonie, mit unserer theologischen Vorbildung, mit biblischen Texten und Geschichten, die uns wichtig waren. In diesem Zusammenhang stellte sich auch die Frage, was uns in unserer Arbeit unwechselbar mache. Ein Theologe aus unserer Runde berichtete über ein Seminar mit Multiplikator*innen und Multiplikatorinnen zum Thema „Die Begleitung von demenzkranken Menschen in der Sterbephase“. Er berichtete über die Rückmeldung einer Frau, die ihm gegenüber folgendes gestäuert hatte: „Ich habe bei meinem (kirchlichen) Träger schon viele Fortbildungen zum Thema „Demenz“ mitgemacht, aber wir sind immer bei einigen Fragen stecken geblieben. Mir wurde deutlich, welche eine wichtige Rolle die Religion in der Sterbephase bei den Menschen spielt oder spielen

Die Inhalte von Coaching mit System und Spiritualität sind gerichtet auf:

1. Subjekt- und Rollenkompetenz

Der Coach soll sich durch die Vergewärtigung eigener biografischer und beruflicher Entwicklung darüber bewusst werden, wer sie/er selbst ist. Er soll sich selbst reflektiert auskennen über seine eigene Spiritualität, welche Rolle sie in seinem Leben und insbesondere auch in seinem beruflichen Alltag spielt und welche Ressourcen sie im Beratungsprozess darstellen kann. Daneben sollen natürlich auch die anderen beruflichen Fähigkeiten und Fertigkeiten reflektiert und als Ressource verfügbar sein.

2. Haltungsprägnanz und spirituelle Kompetenz

Teilnehmende sollen die eigene Einstellung und Haltung zur Unterstützung von Entwicklungsprozessen in Organisationen reflektieren. Wie gehen sie selbst mit Konflikten in ihrem Alltag um? Was bedeuten Veränderungen in Systemen, in denen sie beruflich tätig sind, für sie selbst? Wie können sie damit umgehen? Welche Rolle spielt die christliche Tradition bei der Veränderung von Wirklichkeit im Alltag des Coaches? „Wenn du nicht in Kontakt mit dir selbst bist, dann rumme nicht in den Prozessen anderer Menschen herum“ (Heinrich Fallner).

3. Soziale Kompetenz

Der Coach soll eine integrative Haltung von Wertschätzung, Achtsamkeit und Toleranz entfalten und entwickeln. Es soll in der Lage sein, Arbeitsbeziehungen zu diagnostizieren und angemessen für die zu beratende Person im Spannungsfeld zu gestalten (stützen, begleiten/schützen; fordern/fördern; konfrontieren).

4. System- und Prozesskompetenz

Emgibt wird hier die Planung, Durchführung und Auswertung systembezogener Coachingprozesse, das Coaching von Leitbildprozessen und die Reflexion der Konsequenzen eines Leitbildes für ein System. Welche Kultur hat eine Organisation, welche Spiritualität hat eine Organisation und wie kann sie weiterentwickelt werden?

5. Methoden- und Interventions-techniken

Mehrperspektivische Interventions-techniken werden vorgestellt und erprobt, analoge Ausdrucksmittel, Bewusstseins- und Skulpturarbeit ausprobiert. Kompetenz für die Begleitung von Veränderungsprozessen wird erworben, insbesondere Diagnostik, Hypothesenarbeit, Interventionsplanung und Durchführung, Wirkungsanalysen und Evaluation.

kann, ob sie nun Christen oder Muslime sind oder einer anderen Religion angehören. Ich fand es wichtig, dass Sie sich nicht nur auf das Fachspezifische konzentrieren haben, sondern sich auch als Theologe und Seelsorger eingebracht haben.“ Da schien das Angebot von Heinrich Fallner zu einer Fortbildung „Coaching mit System und Spiritualität“ ein passender Ansatz, um diesen Bedarf zu entsprechen. Wir entschlossen uns also, eine solche Fortbildung in das Programm des Evangelischen Erwachsenenbildungswerkes Nordrhein aufzunehmen.“

Ziel dieser Ausbildung ist die Entwicklung eines eigenen Coachingkonzepts für Einzel- bzw. Teamcoaching mit systemischer Sichtweise unter Anwendung analog-kreativer Methoden, mit Ansätzen aus der Gestaltarbeit und Impulsen aus der christlichen Spiritualitätsstrategie. Fokus der Ausbildung ist die Einbindung von systemisch-zirkulären Sichtweisen im Coachingprozess, die Einbindung von interaktiven und systematisierten Beratungsformen, die Orientierung am Prozess der Beratung und die Reflexion der eigenen Haltung, Rolle und Einstellung in Leitungs- und Coachingzusammenhängen.

Die Qualifikation zum Coach ist ein humanwissenschaftlich begründetes Training, das Selbsterfahrung im Sinne einer grundlegenden Auseinandersetzung mit der eigenen Person und Spiritualität im Kontext der beruflichen Rolle einschließt.

Gerrit Heederiks, Geschäftsführer Evangelisches Erwachsenenbildungswerk, Nordrhein e.V., Graf-Redde-Str. 209, 40237 Düsseldorf
heederiks@eeb-nordrhein.de

Das Evangelische Zentrum für Innovative Seniorenarbeit ist eine „virtueller“ Zentrum, getragenen von Diakonischen Werk der Evangelischen Kirche im Rheinland, dem Evangelischen Erwachsenenbildungswerk Nordrhein e.V. und der Evangelischen Kirche im Rheinland, in dem Projekte, Fortbildungen und innovative Ansätze für die Arbeit mit älter werdenden Menschen entwickelt werden.

Interview mit Heinrich Fallner



Heinrich Fallner

forum eb: Herr Fallner, Sie haben eine Coachingausbildung mit spirituellem Hintergrund entwickelt. Wie kam es dazu?

Fallner: Das Konzept „Coaching mit System und Spiritualität“ wurde in Zusammenarbeit mit Heinrich Fallner – Institut für Supervision und Praxisentwicklung (ISP Bielefeld), P. Franz Richard – OPM (Haus Orbeck) und Anna Ohm entwickelt. Es basiert auf dem Grundkonzept, das in der Publikation von H. Fallner/M. Pohl: Coaching mit System (Leske und Budrich-Oppladen 2011) veröffentlicht wurde. In Beratungs-, Seelsorge- und Führungszusammenhängen wurde immer häufiger sichtbar, dass viele Menschen, gerade auch in beruflichen Rollen und Situationen, von der Sehnsucht nach spiritueller Vertiefung ihres Lebens bewegt waren.

forum eb: Was ist das Spezielle und Besondere an dieser Fortbildung?

Fallner: Coaching ist Begleitung, Reflexion und Unterstützung im beruflichen Alltag durch eine darin erfahrene Beratungskraft. Die berufliche Rolle, das

persönliche Erleben und das Verarbeitung finden ebenso Raum wie das fachliche Handeln und Zutun im Kontext der Organisation. Da in solchen Zusammenhängen existenzielle Themen in den Vordergrund rücken und berührt werden, finden sie in diesem Coachingkonzept Raum. In spiritueller Perspektive werden Lebenshintergründe, Sinn- und Glaubensanliegen im beruflichen Kontext bewegt, reflektiert und vertieft. In der Zielsetzung dieser Ausbildung ist Coaching ein professionelles Begleitangebot zur Stabilisierung und Qualifizierung beruflichen Handelns in kirchlichen, karitativen und sozialen Systemen.

Das Besondere ist die Hinznahme von Kenntnissen und Methoden und die Entfaltung einer spirituellen Wahrnehmung und Haltung, die andere Menschen bei der Sinnsuche unterstützt. So betrachtet geht es um einen Wachstums- und Relierungsprozess, in Verbindung mit bereits vorhandenen Kompetenzen und Zugängen. Der Ansatz ist ganzheitlich ausgerichtet auf der Basis eines christlichen Grundverständnisses, er bezieht Körper, Seele und Geist mit ein.

forum eb: Welche Schwerpunkte sind neben der Grundlagenaarbeit zum Coaching von Bedeutung?

- Fallner: Das sind:
 - Spiritualität und Identität, Erschließung von Wegen zur spirituellen Vergewisserung und Keifung, Entdeckung und Entwicklung von Orten der Kraft im Alltag, in Organisationen und in Begennungen,
 - eine spirituelle Erschließung von Begennungen und Handlungen, verbunden mit praktischen Anregungen und Hilfen für den Lebens- und Berufsalltag;
 - eine spirituelle Erschließung von Möglichkeiten in Gesprächen sowie Fokusstellungen auf Weite und Tiefe;
 - die spirituelle Erschließung von Zeiträumen, Lebensstz und Alltagsrhythmen, Anhängen, Übergängen, Umbrüchen und Abschieden.
- das Training zur Umsetzung der spirituellen Erfahrungen und Kompetenzen in das eigene Coachingkonzept und in die eigene Begleitpraxis.

forum eb: Wie ist der methodische Zugang?

Fallner: Die Arbeitsansätze und Settings beziehen neben der vertrauten

„Wortsprache“ analoge, spirituelle und körperlich-bewegliche Erfahrungsräume und Methoden mit ein: symbolische Interaktionen, Skulpturarbeit, Fläche und Farbe, Metaphern, biblische Beispiele und Verfilmungen, Einstimmungstexte und Symbole.

Zum Abschluss der Fortbildung entstehen Coachingkonzepte mit spirituellen Akzentuierungen.

Gender

„Wir wollen alles!“ – Junge Frauen fordern ihre Rechte ein

Studienrunde zum „Neuen Feminismus“ veranstaltet Fachtag in Kassel



Heldtun Siebenacker

Sie wollen alles – ist das nicht ein bisschen viel verlangt? Nein, sagen die drei jungen Autorinnen des Buches „Wir Alphamädchen“. Wer sind die Alphamädchen? Was wollen sie wirklich und was hat das mit uns zu tun? Um das herauszufinden, kamen im Oktober 2010 über 60 Frauen aus ganz Deutschland zu einem Fachtag in Kassel im GLEIS 1 zusammen. Eingeladen hatte die Studienrunde „Neuer Feminismus“ unter der Leitung des Frauenstudien- und Bildungszentrums der EKD (FSBZ) in Hofgeismar.

Dr. Kirsten Beuth vom FSBZ hatte die Initiative zur Gründung der Studienrunde ergriffen. Ihr war aufgefallen, dass sich immer mehr junge Frauen in den Medien mit feministischen Publikationen zu Wort meldeten. Sie begannen in einem neuen Ton, unter dem Begriff „neuer Feminismus“ ihre Rechte als Frauen selbstbewusst einzufordern und für Gleichberechtigung am Arbeitsplatz und in der Gesellschaft einzutreten. Junge Frauen stellen heute fest, dass die Feministinnen der 1970er und 80er viel für die Gleichstellung der Frau erreicht haben, dass es aber auch noch viel zu tun gibt.

Die aktiven Kämpferinnen der Frauenbewegung sind mittlerweile in die Jahre

In der Studiengruppe „Neuer Feminismus“ sind vertreten: das Frauenstudien- und Bildungszentrum der EKD, Hofgelsmar (Federation) und die Konferenz der Gleichstellungsbeauftragten der EKD, die Erwachsenenbildung der Evangelischen Kirche Kurland, Waldeck, das Norddeutsche Frauenwerk, die Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Familienfragen e.V., das Predigerseminar der Evangelischen Kirche Kurland, Waldeck, die Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung sowie die Bildungsarbeitsgemeinschaft Evangelischer Familien-Bildungsstellen und Familien-Bildungsstelle e.V. Wissenschaftlich begleitet wird die Studiengruppe von Dr. Christine Thon, Universität Flensburg, Institut für Allgemeine Pädagogik und Erwachsenenbildung/Weiterbildung.

gekommen. Sie haben immer gefordert, dass die jüngeren Frauen den Staffeltab übernehmen, denn es war noch nicht alles erreicht. Wenn es die „Töchter“ nicht so geben haben, wie sie es sich vorgestellt haben, so sind es jetzt die „Arbeitsinnen“, die sich wieder neu dem Feminismus zuwenden. In der Presse werden sie als die „Alphamädchen“ tituliert, was als Pendant zu Alphamännchen diskreditierend wirken soll. Diesen Begriff haben 2008 die Autorinnen Meredith Haaf, Susanne Klingner und Barbara Seidel, alle im Alter um die 30, halb stolz, halb ironisch aufgegriffen und daraus einen Buchtitel gemacht. Darin analysieren sie die heutige Gesellschaftslage unter dem Aspekt der Situation der Frauen. Immer mehr Frauen nehmen ihr Leben in die Hand und arbeiten sich in „Alphapositionen“ im gesellschaftlichen Leben vor. Sie haben oft sehr gute Bildungsabschlüsse, und immer mehr Frauen sind in führende Positionen in der Politik, der Wirtschaft oder sonst in der Gesellschaft aufgestiegen. Doch wenn der Trend nach steigend ist, scheint es noch immer vorzöden, über eine Frauenquote nachzudenken, denn ganz so einfach öffnen sich die Türen zu gehobenen Positionen in der Gesellschaft nicht.

Die Gehälter der Frauen bei gleicher Arbeit liegen statistisch noch immer weit unter dem Niveau der männlichen Kollegen. Die Vereinbarkeit von Familie und Beruf ist noch immer ein Hindernis. Alleinerziehende Mütter landen schnell in der Armutstaffel Hartz IV oder bei Teilzeitsjobs mit Billiglöhnen.

In der Studiengruppe „Neuer Feminismus“ beschäftigen sich seit 2008 unter der Federführung des FSFZ Vertreterinnen verschiedener Gremien der EKD und angrenzender Institutionen mit diesen Fragen. Der Fachtag in Kassel markierte einen Zwischenstand der Arbeit. Zu Gast waren Dr. Elke Eismenschmidt als jüngstes Ratsmitglied der EKD und Dr. Silke Lechner, Studienleiterin beim Deutschen Evangelischen Kirchenrat. Weitere Gäste waren Manuela Schwesig, Ministerin für Gesundheit und Soziales in Mecklenburg-Vorpommern, sowie Margarita Tsomou, Redakteurin der jungen feministischen Frauenzeitschrift „Missy Magazine“.

Diese Gesprächspartnerinnen aus unterschiedlichen gesellschaftlichen Zusammenhängen kamen in einer Talkrunde miteinander ins Gespräch.

Manuela Schwesig, gebürtig aus Frankfurt/Oder, beschrieb ihre Irritationen gegenüber der Situation von Frauen im westlichen Deutschland. Durch die Sozialisation in der ehemaligen DDR ist es in den östlichen Bundesländern viel selbstverständlicher, dass Frauen berufstätig sind. Die starken Vorbehalte gegenüber Krüppeln und Kleinhinderbetreuung kann sie nicht teilen. Sie sieht darin eine wichtige Voraussetzung, damit Mütter erwerbstätig bleiben können.

Für Dr. **Silke Lechner** bedeutet neuer Feminismus nicht der Kampf gegen den „alten“ Feminismus, sondern gemeinsamen Einsatz für Frauenrechte und gleichwertige Beteiligung an der Gestaltung der Gesellschaft. Aus ihrer Sicht habe der Feminismus sein Ziel erreicht, wenn die Frage nach dem Geschlecht genauso irrelevant wird wie die Frage, ob eine Person braune oder blonde Haare habe.

Das jüngste Ratsmitglied der EKD, Dr. **Elke Eismenschmidt**, ist eine Frau, auf die weibliche Klischees nicht passen. Sie hat ihren Doktorfortitel in Mathematik erworben und sich in der männerdominierten Szene der Wissenschaft etabliert. In ihrem Berufsleben hat sie festgestellt, dass es in den östlichen Bundesländern weniger Vorrteile gegen Frauen in den Naturwissenschaften gebe als in den westlichen. Außerdem sei ihr aufgefallen, dass in den Geisteswissenschaften chauvinistische Ausprägungen weiter verbreitet seien. So zitierte sie einen Professor mit der Äußerung: Der große Anteil weiblicher Studenten in der Theologie führe dazu, dass das Niveau verfallt.

Solche Anmerkungen erinnerten die empörrten Besucherinnen an eigene Erfahrungen mit diskriminierenden Umgangsformen oder Äußerungen im Alltag. Sie zeigten, dass feministische Forderungen noch hochaktuell sind: Man muss genau hinschauen.

Feminismus ist für Margarita Tsomou, Mitarbeiterin des Missy Magazine, nicht eine Ideologie, sondern eine Haltung. Das heutige Frauenbild besage, dass Frauen alles tun könnten, wenn sie nur wollen. Es sei ihr wichtig, betonte die Redakteurin, dass sie das, was sie tue, bewusst tue. Was Frauen tun, sei nicht geschlechtstypbestimmt, sondern solle eine eigene bewusste Wahl sein. Mit dieser Haltung durchziele Feminismus für sie den ganzen Alltag. Es sei wichtig, sich der jeweiligen Wirkung als Frau bewusst zu sein und damit spielerisch umzugehen. Es geht nicht darum, ob eine Frau lieber häckelt oder einen Computer programmiert, solange sie sich bewusst entscheidet und um die anderen Optionen weiß.

So findet Margarita Tsomou die Frage, ob kochen eine eher männliche oder weibliche Tätigkeit sei, irrelevant. Wer es zu Hause tue, solle es gerne machen. Als Beispiel führte sie ihre Mutter an. Sie sei eine „echt gute Köchin“ gewesen, habe sich aber stets beschwert, in der Küche stehen zu müssen. Feminismus bedeute demnach die Freiheit, sich bewusst zu entscheiden und vermeintliche Geschlechtervorgaben zu hinterfragen.

Das Missy Magazine mit Sitz in Hamburg versucht gezielt, junge Frauen über aktuelle Themen wie Popmusik zu erreichen. Der Unterschied zu anderen jungen Zeitschriften liegt darin, dass die Themen kritisch von weiblicher Sicht beleuchtet werden. Zum Beispiel stellt es die Frage, warum in der Musikszene noch immer die Junges präsent sind und wie sich die Mädelis besser in der Szene durchsetzen können. Die Zeitschrift greift auf, was Frauen beschäftigt, und setzt in der Diskussion einen deutlichen Akzent. Beispielsweise hat der Umgang mit Körperlichkeit und Sexualität eine große Veränderung erfahren, Pornografie wird

von jungen Frauen heute ganz anders eingeschätzt. Auch wird die Familienfrage ganz anders betrachtet. Da geht es nicht nur um die Entscheidung zwischen den Optionen Kirche oder Karriere, sondern Missy stellt die unterschiedlichen Lebensmodelle vorurteilslos und ohne moralische Urteilungen vor. Patchworkfamilien, gleichgeschlechtliche Beziehung mit oder ohne Kinder, die klassische Groß- oder Kleinfamilie oder auch Internenbeziehungen. Es geht Missy um die bewusste Auseinandersetzung mit dem Leben von Frauen und Männern. Jeder Lebensentwurf solle von der Gesellschaft anerkannt und gleich wertgeschätzt werden. Das ist das Grundverständnis des Feminismus, für den das Missy Magazine eintritt und mal provokant, mal spielerisch aufgreift.

Wissenschaftlich aufgearbeitet und bei dem Fachtag vorgestellt hat Dr. Christine Thon von der Universität Flensburg die Entwicklung der Feminismus bis zum sogenannten neuen Feminismus heute. Ergänzend stellte Kerstin Wolf vom Archiv der deutschen Frauenbewegung in Kassel Zusammenhänge in der feministischen Bewegung dar. So war für die aktuelle Debatte des Fachtags der Hinweis Johndred, dass jede Welle der Frauenbewegung ein konkretes Ziel im Auge hatte: das Wahlrecht für Frauen, die Gleichstellung im Grundgesetz oder die Abschaffung des § 218. Wenn diese Themen erschöpft waren, ebnete die jeweilige Welle der Frauenbewegung wieder ab. Die unmittelbare nachfolgenden Frauen waren weniger frauenpolitisch aktiv, bis sich eine neue Bewegung formierte und neue Forderungen stellte. Somit verstand sich jeder Feminismus zunächst als „neuer“ Feminismus. Weiterhin war es immer nur ein gewisser Teil der Frauen, der kämpferisch auftrat, meistens waren es eher intellektuelle Frauen aus finanziell abgesicherten Kreisen. Nach Jahren der Aktivität hielten sie der folgenden Generation vor, die Frauenfrage nicht in ihrem Sinne weiterzuführen. „Schon die vielfach ablehnende Haltung der jetzigen Studentengenerationen gegenüber der älteren Frauenbewegung zeigt deutlich die veränderte Situation.“ Dieser Satz stammt nicht von Alice Schwarzer, sondern von Helene Scholz aus dem Jahr 1988.

Somit steht nach einer eher ruhigen Phase der Neuorientierung in den 1990ern

und Anfang 2000 das erneute Aufblühen von Frauen in guter Tradition. Die Frauenorganisationen setzten und setzen sich für ähnliche Ziele ein, aber die Sprache ist oft eine andere. Nicht immer gelingt der Generationendialog. Im Gegensatz zu den 1970er- oder 80er-Jahren verstehen sich die jüngeren Frauen, die sich heute mit Büchern wie „Wir Alphamädchen“ oder „Die neue F-Klasse“ zu Wort melden, nicht als Bewegung. Sie treten individuell auf und wollen einen Diskurs. Sie nutzen neben den gängigen Medien neue Kommunikationswege im Internet wie Facebook oder Blogs auf der Website www.maedchenmannschaft.de. Diese Internethelferinnen oder ein Magazin wie Missy verstehen sich jedoch nicht als offizielle Organe einer fassbaren Bewegung.

Vorangegangen war dem Studententag eine intensive Phase der Auseinandersetzung in der Studiengruppe des FSFZ mit dem feministischen Außenrum der jüngeren Frauengeneration. Dabei stellen die Teilnehmerinnen fest, dass es nicht leicht war, den generationenübergreifenden Dialog zu führen. Ebenso schwierig erwies es sich, der interkulturellen Mehrschichtigkeit der Frauenfrage gerecht zu werden. Das vorliegende Studienmaterial ist vorwiegend von erfolgreichen jungen, weißen Mittelständlerinnen ohne Migrationshintergrund verfasst worden. Für die erste Phase der Zusammenarbeit entschied sich die Studiengruppe für diesen Fokus. Für eine nächste Phase soll der Blick geweitet werden für Frauen, die nicht in diese Schemata passen und ganz andere Lebensentwürfe haben.

Der Fachtag zum neuen Feminismus wurde im Rahmen der EKD veranstaltet, weil die Frage ist, wie Kirche heute auf die Aufgaben dieser jungen Frauen und um die dreißig reagieren kann. Dies gilt auch für die evangelische Erwachsenenbildung. Beim Fachtag stellte Dagmar Krok von Norddeutschen Frauenwerk als Moderatorin der Talkrunde die Frage, wie Angebote kirchlicher Arbeit für diese jungen Frauen aussehen könnten. Zwei Kommentare lieferten wichtige Anregungen: Es könne nicht darum gehen, jüngeren Frauen etwas von höherer Warte über die Frauenbewegung zu vermitteln. Man müsste vielmehr herausfinden, auf Augenhöhe herauszufinden, was die Generationen gemeinsam antreibt. Die

andere Anregung zielt darauf, sich stärker auf die Formen jüngerer Generationen einzulassen, wenn Kirche das Gespräch erwünscht. Das verbindet kann.

Einig war man sich darin, dass es weiterhin wichtig sei, für die Frauenfragen „Kraich zu machen“. Außerdem sollten Chancen gesehen und Gender-Mainstreaming aktiver genutzt werden.

„Wir wollen alles. Und das ist nicht zu viel verlangt!“, schrieben die Alphamädchen. „Alles“ meinte im Kontext des Buches und des Fachtags das, was für die Männer längst selbstverständlich ist.

Heidrun Siebenicker leitet im Evangelischen Bildungswerk Bremen den Fachbereich „Bildungsangebote für Frauen“. Heidrun Siebenicker, Forum Kirche, Hollerallee 75, 28209 Bremen siebenicker@forum@kirche-bremen.de

Zwillingesellschaft

Von den Kirchen im ländlichen Raum können Anstöße für die Entwicklung der Region ausgehen



Wolfgang Wesenborg

Die Frage nach der Funktion von Kirchen in schrumpfenden Dörfern im Zeitalter der Globalisierung ist aktueller denn je. Hier kann gerade auch die Bildung wichtige Impulse für die zukünftige Entwicklung der Kirchen im ländlichen Raum geben.

Das veranlasste den Vorstand der Evangelischen Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung Berlin-Brandenburg e.V., zusammen mit dem „Forum ländlicher Raum – Netzwerk Brandenburg“ und der Heimvolkshochschule am Seddiner See zu einem Workshop einzuladen. Ziel der Veranstaltung war es zu zeigen, dass Kirchen einerseits als Ressourcen für Dorf- und Regionalentwicklung gesehen werden und die kirchlichen Institutionen Kooperationen als Weg der Zukunftsgewinnung sehen und sich entsprechend öffnen. Andererseits gibt es



Cornelia Kihl

darum, anhand von erfolgreichem Beispiel von Bildungsmaßnahmen in den Projekten der Regionalentwicklung sichtbar zu machen.



Franziska Baumann

Thema „Kirchen im ländlichen Raum als Impulsgeber für die Regionalentwicklung“ stattfand. Im Laufe der Vorbereitung hatte sich herausgestellt, dass das Interesse der Teilnehmenden sich nicht

Aufgaben der Evangelischen Erwachsenenbildung im ländlichen Raum:

1. Verstehen des demografischen Wandels in seinen Auswirkungen auf die Region und auf jeden Einzelnen der dort lebenden Menschen,
2. Eröffnung eines vertieften Bezuges zur Region und ihrer Geschichte durch kulturelle Bildung und damit Stärkung des Willens, die eigene Umgebung nicht verwahrlosen zu lassen oder rechtserstremten Gruppierungen zu überlassen;
3. Schaffung von Möglichkeiten, in denen die Gestaltung des eigenen Lebens und die Teilhabe am gesellschaftlichen Reichtum einer Landschaft erarbeitet und kommuniziert werden können;
4. Beiträge leisten zur Lebensbejahung des Einzelnen und zum sozialen Frieden, indem Gelegenheiten gegeben wird, Probleme zu besprechen und mit dem demokratischen Wandel nicht allein zu bleiben.

nur auf das breite Feld kirchlicher Möglichkeiten im ländlichen Raum richtet, sondern gerade auch auf den Bildungsbereich im Besonderen. Den Veranstaltungen es darum, Kommunen und Landkreise in Brandenburg anzuregen, die kirchlichen Potenziale für die Regionalentwicklung in den Bereichen Bildung, Dorfentwicklung und Tourismus deutlicher zu sehen und stärker zu nutzen.

Kirchliche Verantwortungsträger sollten darin bestärkt werden, die Zukunftsfähigkeit von Gemeinden in ihrem Einsatz für die Ortsgemeinde und in entsprechenden Kooperationen wahrzunehmen.

Etwa 100 Teilnehmende aus Kommunen, Verwaltungen, Kirchengemeinden, Initiativen und Regionalmanagement zwischen Greifswald und Döberitz-Kirchhain verfolgten die Kelerate und Berichte und kamen in drei Arbeitsgruppen zu einem ausführlichen Erfahrungsaustausch zusammen.

Herausgestellt wurde, dass Bildung ein wichtiger Aspekt der regionalen Entwicklung angesichts des demografischen Wandels ist. Dieser lässt sich mit der lapidaren Feststellung beschreiben: Wir werden weniger, wir werden älter, und das Niveau der formellen Bildung sinkt.

Gegenüber der Kommunalpolitik lässt sich deutlich machen, dass derartige Bildung die kulturelle und touristische Attraktivität einer Region erhöht. Sie zeigt sich in der Liebe und Sorgfalt, mit der Menschen ihre Umgebung gestalten, Verantwortung übernehmen und sich in demokratische Meinungsbildungsprozesse einbringen.

Durch die Schaffung von derartigen Lernangeboten wird Kirche als Akteur im Bereich der Regionalentwicklung gesehen und erfährt Wertschätzung, der christliche Glaube als Lebensmöglichkeit wird neu entdeckt.

Einen weiteren Schwerpunkt in den Arbeitsgruppen bildeten Projekte zur Erhaltung oder Erneuerung von Kirchengebäuden. Besonders wenn sie mit einer Erweiterung der Nutzung von Gottesdiensten verbunden sind, ergaben sich von ihnen nachhaltige Impulse für die Dorfentwicklung überhaupt aus. Sie stei-

gern die touristische Attraktivität und erhöhen zugleich das Selbstbewusstsein und den Zusammenhalt im Dorf.

Was das Rollenverständnis der Kirchengemeinde im Gesamtbild des Dorfes betrifft, so ist es wichtig, dass die Kirchengemeinden sich diese Fragen stellen: Was wollen wir wo sein? Welches Selbstverständnis haben wir? Die Kirche muss ihren Platz finden. Eine Möglichkeit ist, an den Lebensethemen der Menschen im Dorf anzusetzen (Gerechtigkeit, Armut usw.) und die Menschen mit ihren individuellen Fragen anzusprechen.

Ein ganz wichtiges Potenzial der Kirchen ist es, dass sie nach wie vor als ein Raum von Ruhe und Sicherheit gesehen werden!

Wenn sich Gemeinden an Pilger- oder Wandertwegen entschließen, Pilger bewusst willkommen zu heißen, wird dies die gastgebende Gemeinde erneuern und profilieren und somit die Dorfentwicklung mit Stolz erfüllen. Die evangelische Erwachsenenbildung bietet in ihrem Projekt peregrinato Studientage und Seminare an, die das unterstützen (www.eee.ekbd.de).

Aber auch andere Bildungsformen wie z. B. Kirchenführungen oder geöffnete Heimstuben sprechen nicht nur Gäste an, sondern ermöglichen Menschen vor Ort, sich an Bildungsprozessen zu beteiligen, und regen die Auseinandersetzung mit der eigenen Lebensgeschichte und der Geschichte des Ortes an. Arbeitsstellen für evangelische Erwachsenenbildung machen entsprechende Angebote.

Franziska Baumann, MA, Bildungswissenschaftlerin, Projektkoordinatorin, Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung in Berlin-Brandenburg
Cornelia Kihl, MA, Erziehungswissenschaftlerin, Projektleiterin, Forum ländlicher Raum – Netzwerk Brandenburg
Dr. Wolfgang Wesenbig, Leiter der Geschäftsstelle der Evangelischen Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung, Berlin-Brandenburg e.V., (EAA), Burgprof 5, 14776 Brandenburg/Havel
 Wesenbig@t-online.de
 Weitere Auskünfte:
 www.eaaekbd.de
 www.forum-netzwerk-brandenburg.de

Professionelle Praxis

Das erschöpfte Selbst als Aufgabe der Erwachsenenbildung

Überarbeter Vortrag von Hans-Gerd Klatt beim Studententag der Mitgliederversammlung der DEEA am 1. März 2011 in der Evangelischen Akademie Tübingen

Es muss Erwachsenenbildner und Erwachsenenbildnerinnen heilbringend machen, wenn Supervision und Supervisorinnen das Leiden in und an der Arbeitswelt, das sie in ihren Einzel- und Gruppenprozessen erfahren, zusammenbringen, gesellschaftsanalytisch einordnen und Konsequenzen für die Beratungsarbeit daraus ziehen. So erging es mir, als der Bremer Arzt und Supervisor Rudolf Helzel mir erzählte, dass er einen Workshop bei der 3. Internationalen Supervisionstagung im Juni 2010 in Brezgenz leiten werde. Das gesamte Tagungsprogramm mit Vortragsteil wie „Risikante Chancen. Das sich erschöpfende Selbst auf dem Fitnessparcours des globalen Kapitalismus des Münchner Sozialpsychologen Heiner Keupp oder „Wirtdige Arbeit – die Agenda für ‚decent work weltweit“ der Bremer Arbeitswissenschaftlerin Eva Senghaas-Knobloch klang vielversprechend. „Begenz“ musste nach Bremen geholt werden.

Mit von der Partie waren die Arbeitsstelle für Supervision und Gemeindeförderung und der kirchliche Dienst in der Arbeitswelt, die gleichermäßen wie unser Bildungswelt, in ihren Arbeitspraktiken von den Veränderungen der Arbeitswelt tangiert sind. Heraus kam eine interdisziplinäre Tagung nicht nur für das Arbeitsfeld der Supervision und Gemeindeförderung, sondern auch für die Handlungsfelder der Arbeits- und Erwerbslosenberatung, der Mitarbeitervertretung und der Personalentwicklung sowie der Erwachsenenbildung. Wir haben ihr den Titel gegeben: „fasziniert, gefordert und geschunden von den neuen Errungenschaften der Arbeitswelt“.

In der supervisitorischen Praxis kommt natuerlich vor allem das „agoradert und geschunden“ zur Sprache. Dieses an einem kirchlichen Ort zu thematisieren war das besondere Anliegen von Rudolf Helzel. Denn in seiner langjährigen Bera-

Arbeiten im Double Bind

Am eigenen Beispiel ausgeführt: Wie haben sich unsere Arbeitsplätze im Evangelischen Bildungswerk verändert in den letzten 10 Jahren?

- Das Produkt unserer Arbeit – das Programm – ist ästhetischer geworden, vom Umfang und Ergebnis aber mehr oder weniger stabil geblieben.
- „ideologischer“ Konflikt um die Ausrichtung der Bildungsarbeit und das „evangelische Programm“ sind völlig vom Tisch. Die öffentliche Akzeptanz und der Erfolg am Markt sind die entscheidenden Beurteilungskriterien. Im Grunde können wir als pädagogisches Team machen, was wir wollen. Die Bedeutsamkeit der eigenen Arbeit muss aus dem „Ich“ herauskommen: sie wird nicht zugesprochen, Freiheit und Überforderung des Selbst müssen sich.
- Organisationspolitische Konflikte aber nehmen überhand. Zwei drastische kirchliche Kürzungszwänge (1995–98 und 2005–2007) haben zu einer Fülle von eigenen kreativen Reformenden geführt, die alle für die Tonne entwickelt wurden, und zu unzähligen Gremiensitzungen und Organisationsberatungsprozessen. Am Ende stand die hierarchisch durchgesetzte Entscheidung, das eigenständige Bildungswerk in die größere Einheit forum kirche als Fachabteilung zu inkorporieren. Organisationspolitisch ist damit eine Double-Bind-Situation geschaffen: Als anerkannte und zeitlich verteilte Weiterbildungsrichtung des Landes muss das Bildungswerk über einen eigenständigen Leitungskreislauf verfügen, als Fachabteilung des forum kirche darf es das gerade nicht. Damit herrscht eine allgemeine Verunsicherung, was „Leitung“ im Bildungswerk heißt. Konflikte sind vorprogrammiert.
- Die Mehrheit der Arbeitsplätze im Bildungswerk sind Teilzeitzellen geworden. Das entspricht durchaus eigenen Wünschen der Beschäftigten nach gesunderheiterer Selbstorgne und autonomer Lebensführung. Aber es macht Teamzusammenhänge außerordentlich schwierig und fördert die individualisierende Arbeitsleistung. Wir arbeiten meist nebeneinander her in je großer Eigenverantwortlichkeit. Arbeitsaufgaben auf der Ebene des „idealen Gesamtbildungsworkers“ sind schwer zu besetzen. Der Druck auf die wenigen verbliebenen Vollzeitstellen steigt.
- Die Verwaltungsarbeit hat sich völlig verändert. Das klassische Büro gibt es nicht mehr. Schreibarbeiten werden von der Leitung und den HPMS selbst erledigt – in der Regel nicht mehr mit regulären Briefen im Postversand, sondern im beschleunigten E-Mail-Verfahren. Der jederzeitige Zugang zu Informationen über Internet und E-Mail-Kommunikation lässt ein schnelles Abarbeiten von Aufgaben zu, erfordert aber auch eine Reaktionsbereitschaft in jederzeit ohne großes Nachdenken. Antworten lassen sich nicht nur die direkten Adressaten, sondern ein erweiterter Kreis, der neue Verhaltenszwänge aufbaut. Zudem heißt: Verwaltungsarbeit heutzutage bedeutet ein hochkomplexen elektronischen Datenverarbeitungsprogramms mit entsprechender Abhängigkeit von den technischen Voraussetzungen des Programms (EDV-Administration). Besondere Probleme entstehen dadurch, dass die Systemsteuerung die Eigenkompetenz der Einrichtung übersteigt.
- Aus der Kommerzialisierung Konkurrenz speisen sich die Erwartungen unserer Teilnehmenden an die Qualität und Professionalität unserer Verhaltungsgeber, die in keinem Verhältnis zu den Preisgestaltungsmöglichkeiten und dem sozialen Teilhabekriterien der Erwachsenenbildung stehen. Auch hier: vorprogrammierte Konflikte einer Entgrenzung der Arbeit, die hohe Anforderungen an die Kommunikationskompetenz der Verwaltung stellen.

gen ist entsprechend nicht nur nach den belastenden Folgen der Arbeitsverdrängung, der Beschleunigung von Arbeitsabläufen, der permanenten Umstruk-

turierungen, sondern auch nach den besonderen kirchlichen Mechanismen einer spezifischen Regressions- und Konfliktförderung.

Es gibt aber auch die andere Seite der Entwicklung, die wachsende Faszination. Die Entgrenzung der Arbeit durch die Ausweitung der medialen Möglichkeiten schafft nicht nur die Arbeitsverdrängung in einer beschränkten Erreichbarkeit, sondern auch neue Freiheitsräume. Arbeit ist nicht mehr an einen festen Arbeitsplatz und eine feste Arbeitszeit gebunden und kann individueller gestaltet werden. Hinzu kommen neben der Einbindung in straffer strukturierte hierarchische Verhältnisse zugleich mehr Eigenverantwortlichkeiten, die – im Rahmen von Zielvereinbarungen – der eigenen inhaltlichen Gestaltungskraft mehr Raum geben.

Dies sind subjektive Facetten der allgemeinen Entwicklung zum „antehemmerischen Selbst“ (Ulrich Bröckling), das schnell zum „erschöpften Selbst“ (Aline Ehrbergh) wird. Sie ist das Thema von Heiner Kempff, aber nicht er lieferte den Tagungseinstieg, sondern Eva Seinghaas-Knobloch.

Der große Rahmen: Entwertung der Arbeit

Ihr Thema „Menschenuwürdige Arbeit weltweit – mehr als ein frommer Wunsch“ erwies sich als ein höchst sinnvoller Tagungseinstieg. So wurde verständlich, was im Kern hinter den neu-gesellschaftlichen (Arbeitswelt-) Leiden steht: die Unterordnung und Entwertung von Arbeit in der globalisierten Ökonomie. Allen Schrecker der Finanzkrise zum Trotz hält die Abkopplung der Finanzwelt von der Realwirtschaft ungebrochen an 2010 beibehält der tägliche Umsatz im internationalen Devisenhandel schon wieder durchschnittlich 4.000 Milliarden US-Dollar. Das ist mehr als das 80-fache des Welthandels mit Gütern und Dienstleistungen. Die Folgen für die untergeordnete Arbeitswelt sind die Zunahme informeller und prekärer Beschäftigung weltweit, mangelnde Vereinigungsfreiheit und die Rückwirkung der globalen Deregulierungspolitik auf die früh industrialisierten Länder in

der Stagnation bzw. im Sinken von Lohn-einkommen in vielen hoch entwickelten Ländern.

Eva Seinghaas-Knoblochs eigene Antwort auf den destruktiven Wettbewerb ist es, die Kämpfe für 1919 gegründeten Internationalen Arbeitsorganisation (ILO bzw. IAO) zu stärken, eine Agenda für menschenwürdige Arbeit (decent work) weltweit aufzustellen. Angesichts der Ausbreitung nicht geschützter, unregulierter, informeller Arbeit (z. B. hauswirtschaftliche Tätigkeiten und Pflegedienstleistungen) und der durch das Vordringen digitaler Technologien und globaler Wertschöpfung völlig veränderter Arbeitsorganisation heißt das aktuell im europäischen Kontext, für **organisationsale Achtsamkeit** und neue Ansätze für Arbeiterschutz und Gesundheitsförderung einzutreten und speziell für die atypischen Beschäftigungsverhältnisse neue Bezugsgrößen für Sozialschutz bei Krankheit, Alter und Arbeitslosigkeit und neue Aufmerksamkeiten für soziale Reproduktionsbedürfnisse zu entwickeln. Und: Für alle Beschäftigten bedarf es organisierter kollektiver Interessenvertretung. In der Plenardiskussion der DEAF-Mitgliederversammlung gab Wiltrud Giesecke zudem den wichtigsten Hinweis, dass anders als bei der ILO auch lebensbegleitende Bildung auf die Agenda für decent work

gehört.

Die Aufgabe:

Arbeiten am Handwerk der Freiheit

Heiner Kempff wandte sich in seinem Vortrag den psychosozialen Folgen der „schönen neuen Arbeitswelt“ zu. Daten aus dem Krankenkassenbereich markieren den deutlichen Anstieg psychischer Störungen am Arbeitsunfähigkeitsvolumen. Die wissenschaftliche Theoriebildung von Richard Sennetts „flexiblen Menschen“ 1998 bis zu Brung-Ohu Hans „Müdigkeitsgesellschaft“ 2010 macht depressive Erschöpfung als dunkle Seite des unternehmerischen Selbst erkennbar.

Heiner Kempffs eigene Schlussfolgerungen begannen mit der Einsicht: „Subjekte einer individualisierten und globalisierten Gesellschaft können in ihren Identitätswerten nicht mehr problemlos auf kulturell abgesicherte biografische

Schnittmuster zurückgreifen. In diesem Prozess stecken ungenutzte Potenziale für selbstbestimmte Gestaltungsräume, aber auch das Risiko und die leidvolle Erfahrung des Scheiterns. Die Zunahme

von Depression verweist auf das Risiko der Depression nicht ein „Fluch der Freiheit“, sondern verweist auf einen Mangel im „Handwerk der Freiheit.“ So liegt in der Depression auch die Chance eines Halbesignals, nach dem persönlichen und gesellschaftlichen Sinn der Depression zu fragen. Die Schlussfolgerungen gaben deutliche Hinweise auf Aufgaben und Möglichkeiten der Erwachsenenbildung. Zur Arbeit am „Handwerk der Freiheit“ kamen das Nachdenken über Bedingungen und Möglichkeiten einer reflexiven Identitätsarbeit, die Entwicklung und Kommunikation einer differenzierten Gesellschaftsdiagnostik im öffentlichen Raum, die Auseinandersetzung mit den vorherrschenden Menschenbildannahmen, vornehmlich des „antehemmerischen Selbst“, Präventionsprojekte im Gegenüber zu den Trainingsägern für Fitness und der Aufbau kollektiver Interessensvertretungen hinzu.

Im Arbeitsgruppenprogramm der Tagung waren „Mitbestimmen in der neuen Arbeitswelt“, „Selbstsorge – was kann ich tun, um mich zu schützen“ und „prima Klima – wie zum Arbeitsplatz-TV“ Themen. Die Arbeitsgruppe „Was macht uns fertig?“ nahm die spezifischen Elemente einer Regressions- und Konfliktförderung in Kirche und Diakonie in den Blick: die Dominanz familiärer Werte der harmonischen Gemeinschaft, die Versorgungsansprüche an „Mutter Kirche“, die Tabuisierung von Aggression und Konkurrenz, hinter der sich umso stärker das Unterdrückte Bahn bricht, verdeckte Machtstrukturen und unklare Führung in besonderen Mischungsverhältnissen zwischen Haupt- und Ehrenamt. Die Arbeit an Auswegen aus den destruktiven Strukturen brachte diese Arbeitsgruppe in die Nähe der letzten Arbeitsgruppe, die an neuen Anforderungen für „Beraten“

arbeitete und die heiligen Kühe bisheriger Selbstverständnisse einer Nichtparteilichkeit und Distanz zur auftraggebenden Leitung diskutierte. Wenn unter den heutigen Arbeitsbedingungen „gute Leitung“ der Zugang zur würdigen Arbeit ist, setzt dies ein deutliches Engagement der Bera-

ter gegen Verwahrlosungszustände in der Arbeitsorganisation und für „Leitung“ als gemeinsames Produkt derer, die leiten und die sich leiten lassen, voraus.

Die Tagung endete mit einer Rückfrage an den Veranstaltungsort „Kirche“, Warum ist Kirche mit ihrer menschenbildlichen Verankerung nicht mächtig genug, die Kempffschen Aufgaben einer öffentlichen Thematisierung der kritischen Gesellschaftsdiagnostik zum angemessenen Umgang mit den krank machenden Bedingungen der Arbeit und der Fürsprache für neue kollektive Organisationsformen hin zu einer würdigen Arbeit zu erfüllen? Liegt es an ihrer Scham, dass sie selbst kein guter Arbeitgeber ist? Dabei sollte wenigstens sie der zweiten Schlussfolgerung von Kempff folgen und die Volkstanktheit „Depressor“, die ja auch in den eigenen Reihen stark vertreten ist, als Halbesignal und Anlass zum Nachdenken über Bedingungen und Möglichkeiten einer reflexiven Identitätsarbeit nutzen. Die interdisziplinäre Tagung mit ihrer Mischung der Professionen und Handlungsfelder ist jedenfalls als ein hilfreicher und bedeutungsvoller Reflexionsbeginn erlaid worden.

Hans-Gerhard Klatt ist Leiter des Evangelischen Bildungswerkes Bienen, Hans-Gerhard Klatt, Forum/Kirche, Holtdaallee 75, 28209 Bienen
klatt.forum@kirche-bremen.de

Veranstaltungshinweis
„Lebenslanges Lernen zwischen Nützlichkeit und Lebenslust – Themen evangelischer Erwachsenenbildung“

Fachtagung zur Verabschiedung von Petra Herre aus dem Dienst der DEAF

16. Mai 2011, 10:30–17:30 Uhr
Augustinerkloster zu Erfurt

„Lebenslanges Lernen zwischen Nützlichkeit und Lebenslust“ ist der Titel einer Tagung, zu der der Vorstand der DEAF einlädt. Diese Themenstellung verschränkt grundlegende Fragen des Lernens mit den Prämissen eines evangelischen Bildungsverständnisses.

Die Tagung greift ein spannendes Thema auf und identifiziert Spannungsfelder zwischen „Nützlichkeit und Lebenslust“. Auf der Suche nach guten Gründen fürs Lernen begegnet man immer wieder zwei Erwartungsmustern: „Es soll etwas bringen!“ und „Es soll Spaß machen!“

Lernen hat viel mit Neugier zu tun, mit Entdeckelust, mit Freude an neuen Erkenntnissen. Insofern muss Lernen Spaß machen, um nachhaltig zu sein: Es muss Spaß machen, wenn es „etwas bringen“ soll, das belegen neurobiologische Erkenntnisse.

Vielfach erscheint Lernen heute verbunden mit Zwang oder Notwendigkeit: die Wissensgesellschaft erfordert lebenslanges Lernen. Es gibt eine Tendenz zur Funktionalisierung, die auf den Hintergrund scheinbar unabwiesbarer modernisierungsbedingter und gesellschaftspolitischer Probleme und Erfordernisse immer mehr Lebensbereiche dem Nützlichkeitskalkül unterwirft. Wenn aber Menschen die Schöpfung und sich selbst nur noch

nach Nutzen und Marktwert bemessen, verlieren sie sich selbst aus dem Blick und stehen in der Gefahr, ihre Kreativität und Innovationskraft zu verlieren.

Für evangelische Erwachsenenbildung stehen die in dem Begriffspaar von „Nützlichkeit und Lebenslust“ angesprochenen und „eingefangenen“ Spannungsfelder Herausforderungen dar, die auch in Tiefendimensionen ihres Selbstverständnisses reichen. Aus ihrem Verständnis als lebensentfaltende und lebensbegleitende Bildung sucht evangelische Erwachsenenbildung hier im Dialog und Diskurs nach Antworten.

Die Vorträge von Peter Faustich, Ulrike verstit Hamburg, und Wiltrud Giesecke, Humboldt-Universität zu Berlin, eröffnen die Tagung. Peter Faustich diskutiert auf dem Hintergrund zeitdiagnostischer Befunde, wie wir in Zukunft leben und arbeiten wollen, indem er auf Gestaltungsgründe abhebt. Wiltrud Giesecke geht der Frage nach, wie Kommunikation, Beziehungs- und Dialogfähigkeit durch Lernen gelingen und befördert werden können.

Die Workshops nehmen Themenfelder auf, die das Programmprofil der EEB prägen. Es kommen lebenslauf-, geschlechts- und altersbezogene sowie orientierungsfokussierte Fragestellungen in den Blick, die Petra Herre schwerpunktmäßig bearbeitet hat. In den Workshops werden Kolleginnen und Kollegen verschiedener Generationen aus Wissenschaft und Praxis ins Gespräch kommen. Diese Workshops sind Diskussionsforen, die einen Beitrag zur Bestandaufnahme leisten, Zukunfts Themen der EEB identifizieren und Ideen zu deren Bearbeitung vorstellen und andeuten. An die Tagung schließt sich die Verabschiedung von Petra Herre an. Näheres zum Zeitplan und den einzelnen Veranstaltungen entnehmen Sie bitte dem Flyer unter: www.deafe.de

Grüßworte aus Anlass der Mitglieder- versammlung der DEAE 2011 in der Evangelischen Akademie Tutzing¹

Zur Bedeutung der evangelischen
Erwachsenenbildung – Würdigung
durch Staat und Kirche

Grüßwort von Nina Pes, ORR, Refe-
ratsleiterin Erwachsenenbildung im
Bayerischen Staatsministerium für
Unterricht und Kultus

Ich begrüße Sie sehr herzlich zur Mit-
gliederversammlung der Deutschen
Evangelischen Arbeitsgemeinschaft für
Erwachsenenbildung e.V. (DEAE) hier
in der Evangelischen Akademie in Tut-
zing. Gerne übermittle ich Ihnen auch die
Grüße und besten Wünsche von Herrn
Staatsminister Dr. Ludwig Spaenle.

Ich freue mich sehr darüber, dass der
Dachverband der Arbeitsgemeinschaft für
Evangelische Erwachsenenbildung in Bay-
ern e.V. (AEEB) nach 15 Jahren wieder ein-
mal in Bayern seine Mitgliederversamm-
lung abhält, und es freut mich natürlich
besonders, dass ich als Lehrerin des im
Bayerischen Staatsministerium für
Unterricht und Kultus für die allgemeine
Erwachsenenbildung zuständigen Fach-
referates Sie alle hier im schönen Bayern
begrüßen darf.

Natürlich will ich es aber an dieser
Stelle nicht dabei bewenden lassen, die
landschaftliche Schönheit Bayerns her-
vorzuheben. Ich möchte Ihnen auch die
Bedeutung der Erwachsenenbildung für
Bayern und insbesondere natürlich die
Rolle, die die evangelische Erwachse-
nenbildung dabei spielt, aufzeigen: Die
Erwachsenenbildung in Bayern lebt von
der Freiheit der Träger: Sie wird durch das
Gesetz zur Förderung der Erwachsenen-
bildung (EbrbG) garantiert. Die Freiheit
der Träger stellt sicher, dass diese in ihrer
Schwerpunktbildung und Programmge-
staltung frei sind. Es ist diese Freiheit, die
zu der großen Vielfalt in den Angeboten
der Erwachsenenbildung führt, die wir in
Bayern haben! Im breiten Spektrum der
bayerischen Erwachsenenbildung, das
sich auf persönliche, gesellschaftliche
und berufliche Bereiche erstreckt, leistet
die kirchliche Erwachsenenbildung auch

aus staatlicher Sicht einen unverzichtba-
ren Beitrag für die Gesellschaft.

Sie als evangelische Erwachsenen-
bildner stellen den Menschen mit seinen
Aufgaben und Werten, mit seiner Bega-
bung und Würde in den Mittelpunkt Ihrer
Arbeit.

Das bedeutet für Sie,
• sich an den Bedürfnissen und Lebens-
lagen der Menschen zu orientieren,
• sich mit Zeitfragen auseinanderzuset-
zen,

• Kompetenzförderung für Alltag und Be-
ruf auch als Persönlichkeitsbildung zu
verstehen,
• soziale Kompetenzen und Gemein-
schaftsbezug zu fördern,
• gesellschaftliches Engagement und de-
mokratische Bürgerbeteiligung zu ent-
wickeln.

Die Rolle der kirchlichen, der evange-
lischen Erwachsenenbildung ist gerade in
der heutigen Zeit, in welcher durch viel-
fältige gesellschaftliche Wandlungspro-
zesse vom Einzelnen noch viel stärker als
früher die Fähigkeit abverlangt wird, das
eigene Leben autonom führen zu können,
wichtigen denn je:

• Die subjektive und objektive Beschleu-
nigung gesellschaftlicher Entwicklun-
gen zwingt den Einzelnen dazu, sich
immer wieder auf gesellschaftliche
Veränderungen einzustellen.

• Die zunehmende Freisetzung aus tra-
ditionellen Bindungen bedeutet für das
Individuum nicht nur einen Zuwachs an
Freiheit, sondern kann auch zu „sozia-
ler Armut“ und Vereinsamung führen.
• Die Pluralisierung in der Gesellschaft
führt auch zu einer Relativierung von
Werten, deren Folge eine wachsende
Zahl von Sinnstuchenden ist.

Beschleunigung, Individualisierung,
Pluralisierung – diese gesellschaftlichen
Entwicklungen bedeuten eine mas-
sive Zunahme an Möglichkeiten für den
modernen Menschen. Seine grenzenlosen
Möglichkeiten bringen jedoch auch stän-
dig Entscheidungszwänge mit sich. Dies
macht den modernen Menschen berä-
tungsbefähigt.

Aber der moderne Mensch hat natür-
lich auch vielfältige Potenziale: er ist lern-
fähig. Und genau hier setzt die evan-
gelische Erwachsenenbildung an: Die
evangelische Erwachsenenbildung will

den Einzelnen dazu befähigen, sein Leben
selbst zu gestalten und dabei verant-
wortung zu übernehmen. Viele Ange-
bote weisen Alternativen zum Trend der
Individualisierung aus und setzen auf die
Förderung von Beziehungen und Gemein-
schaft. Hier muss insbesondere das
Kursangebot für Eltern genannt werden,
das das Staatsministerium für Unterricht
und Kultus gerne aus Mitteln des Kultur-
fonds Bayern gefördert hat.

Fragen der Persönlichkeitsentwick-
lung und Perspektiven der Sinnfindung
haben einen besonderen Stellenwert. In
der evangelischen Erwachsenenbildung
bildet schließlich auch die praktische

Kompetenzförderung in Beruf und All-
tag einen Schwerpunkt. Dies geschieht
stets in dem Wissen, dass aus gestiege-
nen gesellschaftlichen Anforderungen
nicht Überforderungen werden dür-
fen. Die Förderung des gesellschaftlichen

und politischen Engagements ist eine
ebenso wichtige Antwort der evange-
lischen Erwachsenenbildung auf indi-
vidualisierungsprozesse. So haben die
anspruchsvollen Veranstaltungen der
Evangelischen Akademie in Tutzing das
Ziel, das gegenseitige Verstehen in unse-
rer Gesellschaft zu fördern und Probleme
bewusst zu machen. Hier finden gehalt-
volle Auseinandersetzungen mit kom-
plexen Fragen aus dem politischen, aber
auch allen anderen gesellschaftlichen
Diskursen statt.

Sie als Deutsche Evangelische Arbeits-
gemeinschaft für Erwachsenenbildung
e.V. (DEAE) verstehen sich als Unter-
stützer und Förderer der evangelischen
Erwachsenenbildung, indem Sie auf
Bundesebene die Kompetenz der Erwach-
senenbildung und Weiterbildung der
evangelischen Kirche in Deutschland
binden. Indem Sie diejenigen fördern,
die in der evangelischen Erwachsenen-
bildung tätig sind, leisten Sie einen
wichtigen Beitrag zur Stärkung und
Weiterentwicklung der Profession
Erwachsenenbildung.

Sie als evangelische Erwachsenen-
bildner bilden Menschen, um sie – als
Geschöpfe Gottes – zu eigenverantwort-
lichem Handeln in der Welt anzuhelfen.
Bei der Verfolgung dieses Auftrags steht
die evangelische Erwachsenenbildung
immer wieder vor neuen Herausforderun-
gen. Im Rahmen Ihres morgigen Studien-

tages werden Sie sich ausführlich damit
ausenandersetzen, welche Anforderun-
gen zukünftig an die evangelische Er-
wachsenenbildung gestellt werden.

Hochwertige Bildungsarbeit erfordert
das Engagement vieler Mitarbeiterinnen
und Mitarbeiter. Neben allen in DEAE und
AEEB tätigen Mitarbeiterinnen und Mitar-
beitern sind dies natürlich die haupt-
beruflich und ehrenamtlich tätigen
Kräfte in den Einrichtungen der evange-
lischen Erwachsenenbildung. Ihnen allen
möchte ich ganz herzlich für Ihre Arbeit
danken. Sie leisten damit auch einen
Dienst an der Allgemeinheit!

Sehr geehrte Damen und Herren, ich
wünsche Ihrem Bundesverband, Ihrer
Landesorganisation und Ihren Mitglieds-
einrichtungen, dass die evangelische
Erwachsenenbildung es auch zukünftig
vermag, die Menschen dabei zu unter-
stützen, die Paradoxien der autonomen
Lebensführung zu bewältigen. In diesem
Sinne wünsche ich Ihnen einen interes-
santen Studientag und eine erfolgreiche
Mitgliederversammlung!

Grüßwort von Landesbischof
Dr. Johannes Friedrich, Evangelisch-
lutherische Kirche von Bayern



Landesbischof
Dr. Johannes Friedrich

Es ist an einem
späten Abend, die
Straßen der luth-
erischen Stadt –
feucht vom Regen
– spiegeln das
matte Licht der
Laternen wider.
Dazwischen
ein greller Blitz,
der das Däm-
merlicht durch-
bricht. Inmitten
dieses Gewitters, nur mäßig geschützt
vom Vordach eines Hauses, sitzt in na-
ser Kleidung ein alter Mann, fast 90-jäh-
rig. Faziniert blickt er in den Himmel auf
das Schauspiel, das sich ihm bietet: Blitz
und Donner – dicht aufeinander gefolgt. In
einer Kutsche nähert sich ein feiner Herr.
Er sieht den alten Mann dort sitzen und
fordert den Kutscher auf anzuhalten. „Was
machst du da?“, fragt der Edelmann den
Alten vollkommen fassungslos darüber,
dass dieser sich dem Unwetter so unge-
schützt aussetzt. „Ich lerne noch“, ant-
wortet der Greis.

Der alte Mann, der diese einfachen
Worte gesprochen hat, war Michelan-
gelo Buonarroti Simoni, besser be-
kannt unter dem Namen Michelangelo.
Diesen berühmten Satz, „Ich lerne noch“
sprach der Bildhauer, Maler, Baumeis-
ter und Dichter, nachdem er den berühm-
ten „David“ von Florenz, die „Pietà“ des
Petersdoms in Rom und die kunstvol-
len Gemälde der Sixtinischen Kapelle
geschaffen hatte. Zu einem Zeitpunkt,
wo die meisten anderen, die so viel wie
Michelangelo erreicht hatten, sagen
würden: „Nun kann ich mich endlich ein-
mal zurückerholen“, sagt dieser in jener
Gewitternacht: „Ich lerne noch.“

Für mich ist diese Erzählung mit dem
Ausspruch Michelangelos ein herrliches
Beispiel dafür, dass auch das größte Genie
niemals ausgelernt hat.

Man lernt tatsächlich im Leben nie aus.
Täglich begegnen uns neue Informatio-
nen in Form von visuellen und auditiven
Eindrücken. Ständig erfahren wir Neues.
Ob wir bei all den Eindrücken, die uns
widerfahren, unseren Horizont erweitern
oder eher abstumphen durch die Daten-
menge, die es zu verarbeiten gilt, kommt
ganz auf unseren Umgang mit den Infor-
mationen an.

Die große Herausforderung ist es,
Wichtiges von Unwichtigem Unterschei-
den zu lernen und aus der Vielfalt und
Menge der Informationen auszuwählen.

Das fällt im Laufe eines Lebens nicht
unbedingt leichter als zu Schulzeiten.
Den höchsten interdisziplinären Wissens-
stand hat man wohl zur Zeit des Abiturs.
Dannach nimmt in der Regel die Intensi-
tät des Wissens in den einzelnen Fäch-
ern und Disziplinen ab. Spezialkenntnisse
werden zwar intensiviert, den reichen
Schatz an Allgemeinwissen, wie zur Zeit
des Abiturs, verliert man jedoch im Laufe
der Jahre.

Umso wichtiger ist es, sich ständig
im Denken fit zu halten und sich durch
eigenes Bemühen, aber auch durch die
Angebot spezieller Einrichtungen und
Akademien Wissen, Kenntnisse und
Urteilsvermögen anzueignen und dieses
zu vertiefen.

Ich bin froh und dankbar, dass wir
seitens der Evangelischen Kirchen in

Deutschland dazu beitragen können, dass
Menschen sich etwa durch die Ange-
bote der in der Deutschen Evangelischen
Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenen-
bildung vertretenen Institutionen fort-
bilden können.

Deshalb danke ich Ihnen allen, die
sie hier stellvertretend für die vielen
Erwachsenenbildungswerke in
Deutschland zusammenkommen, für
Ihren Einsatz und Ihr Engagement für
nachhaltige Bildung in unserem Land.
Durch die vielseitigen Angebote der Bil-
dungseinrichtungen, die weit über das
theologische und religiöse Spektrum
hinausgehen, leisten Sie einen wertvol-
len Beitrag dafür, dass Menschen auch
im hohen Alter sagen können: „Ich lerne
noch.“

Sich ständig neu mit den Anforderun-
gen der Bildung auch im Erwachsenen-
bereich auseinanderzusetzen ist sowohl
für Sie als Pächter, jedoch auch für uns
alle, die wir Christen sind, eine ständige
Aufgabe und Herausforderung.

Deshalb sehe ich es als wichtigen Bil-
dungsauftrag von uns allen an, nicht nur
Wissen zu vermitteln, sondern bei aller
Wissensvermittlung besonders die Her-
zens-, Wesens- und Wertebildung im
Blick zu behalten. Die ganzheitliche Sicht
von Bildung, die uns zu eigen ist, umfasst
deshalb auch die geistliche Bildung. Sie
darf gerade in der evangelischen Erwach-
senenbildung nicht zu kurz kommen.
Weil Gott unser Schöpfer ist, der Geist,
Seele und Leib erschaffen hat, wollen wir
Ihm auch danken, auch und gerade, wenn
wir über Bildung reden. Denn – so der heu-
tige Lehrtext der Herrnhuter Losungen
aus Römer 11: „Von ihm und durch ihn
und zu ihm sind alle Dinge, ihm sei Ehre
in Ewigkeit.“

Nur, wenn wir so umfassend und ganz-
heitlich gebildet sind, können wir auch
unseren Horizont erweitern und unserem
Bildungsauftrag gerecht werden.

ORRIN Nina Pes

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und
Kultus, Referat VI 19, Salvatorstr. 2, 80333 Mün-
chen, Nina.Pes@smk.bayern.de

Landesbischof Dr. Johannes Friedrich

Katharina-von-Bora-Strasse 13, 80333 München
Johannes.Friedrich@elkth.bayern.de

Festakt zum 50. Jubiläum in Berlin

Im 50. Jubiläum feiert die DEAE am 30. September 2011 in Berlin. Der Festakt, der unter dem Titel „Menschentrecht Bildung“ steht, findet von 11.00-15.00 Uhr in der Humboldt-Universität zu Berlin statt. www.deae.de

Neuer Vorstand der DEAE gewählt

Die Delegierten der Deutschen Evangelischen Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (DEAE) wählen bei der diesjährigen Mitgliederversammlung in Tutzing Wilhelm Niedernolle und Dr. Birgit Rommel als neue Vorsitzende und Dr. Birgit Rommel als neue Vorsitzende. Wilhelm Niedernolle, Hannover, leitet die Evang. Erwachsenenbildung Niedersachsen und nimmt das Amt des Vorsitzenden der DEAE seit 2009 wahr. Dr. Birgit Rommel, Stuttgart, leitet die Evangelische Erwachsenen- und Familienbildung in Württemberg und gehört seit 2007 dem Vorstand der DEAE an. Als Beisitzerinnen wurden gewählt Anja Rosemer, Dortmund, Heike Wilsdorf, Darmstadt, Dietmar Freiherr von Bittersdorf, Landau/Platz, Karl-Heinz Malschner, Dresden, und als neues Vorstandsmitglied Dr. Peilmut Schirmacher, Kassel. Nach 16 Jahren engagierter Vorstandsarbeit wurde Dr. Arlbert Rohde, Erfurt, aus dem Vorstand verabschiedet. Die bisherige Vorsitzende Heike Wilsdorf, Darmstadt, hatte nicht noch einmal für den Vorsitz kandidiert.



Dem Vorstand der DEAE gehört weiterhin als berufenes Mitglied Frau Professorin Dr. Wiltrud Gieseke, Humboldt-Universität zu Berlin, an. Der Erwerb-



Qua Amt ist Oberkirchenrat Dr. Jürgen Frank, Leiter der Bildungsabteilung der EKD, Mitglied des Vorstandes. Herr Dr. Frank wurde im Rahmen der Mitgliederver-

sammlung verabschiedet, da er im September 2011 in den Ruhestand geht.

Nach ihrer Wahl erklärten die beiden Vorsitzenden: „Die Weichen für die institutionelle Kooperation mit dem Come-systeme der einzelnen Bundesländer zu füllen und uns als DEAE e.V. im Aufgabebereich Erwachsenenbildung des CI einzubringen. Hier werden wir unsere Erfahrungen und Kompetenzen im Spannungsfeld von Bildungsinteressen Erwachsener einerseits und den Anforderungen der öffentlichen Weiterbildungssysteme der einzelnen Bundesländer andererseits umsetzen sowie die Profile der kirchlichen Träger in der Erwachsenenbildung weiterentwickeln.“



Die neuen Vorsitzenden Dr. Birgit Rommel und Wilhelm Niedernolle

Neu als Vorsitzende

Dr. Birgit Rommel ist Pfarrerin und seit 2009 Leiterin der Landesstelle der Evangelischen Erwachsenen- und Familienbildung in Württemberg (EAEW).

1963 geboren, studierte sie nach dem Abitur und einem praktischen Jahr in der Th. Schneller-Schule in Amman/Jordanien Evangelische Theologie in München, Tübingen, Heidelberg und Rom (Facoltà Valdesse) und legte 1994 das 1. Kirchliche Examen ab. Nach dem Vikariat und dem 2. Kirchlichen Examen war sie von 1997 bis 2000 mit 50% Dienstauftrag schon einmal Mitarbeiterin der Landesstelle, die sie heute leitet. Danach folgten berufliche Stationen als Pfarrerin in Rommelstaden und Stuttgart-Feuerbach. Birgit Rommel wurde in Systematischer Theologie an der Fakultät für Evangelische Theo-

logie in Heidelberg mit der Arbeit „Die Bedeutung der Kirche für die Rede von Gott. Der Beitrag der Ekklesiologie Stanley Hauerwas“ zur Dr. theol. promoviert.

Neben der Arbeit in verschiedenen Gremien der württembergischen Landeskirche (Steuerungsgruppe, „Norwandiger Wandel“, Fachausschuss Pastoraltheologie, Steuerungsgruppe „Kurse zum Glauben“) arbeitet sie seit März 2007 im Vorstand der DEAE. Sie ist im Bereich der Aus- und Fortbildung zu Themen der Erwachsenenbildung – u.a. durch einen Lehrauftrag an der Evangelischen Hochschule Ludwigsburg – tätig und Mitverfasserin und Mitherausgeberin des theologischen Anthropolokurses „Wenn Menschen zum Thema wird. Stämmen – Genießen – Leiden – Gestalten. Ein Theologischer Anthropolokurs“ (2008) und des theologischen Einführungskurses „Christen und Muslime. Unterwegs zum Dialog“ (2010).

Neu im Vorstand



Pfarrin PD Dr. Peilmut Schirmacher ist seit 2005 Vorsitzende der AAGB Kurhessen-Waldeck, Schirmacher wurde 1964 in Wermelskirchen/Rhein-

land geboren.

Nach Zivildienst in der Pflege, Theologiestudium in Wuppertal, Bochum und Tübingen und Vikariat wurde er 1999 ordiniert und 2000 in Tübingen mit einer Arbeit über die theologische Bedeutung des philosophischen Anthropologen Helmuth Plessner in Systematischer Theologie promoviert.

Von 1998 bis 2001 war er Assistent am Lehrstuhl für Praktische Theologie der Kirchlichen Hochschule Wuppertal, 2001 wechselte er nach Kurhessen-Waldeck als Pfarrerin in die Kirchengemeinde Fulda-Brück/Kassel. Daneben versah er Lehraufträge in Wuppertal und ist seit 2010 auch nebenamtlicher Beauftragter für Männerarbeit der EKKW. 2010 schloss Dr. Schirmacher das Habilitationsverfahren in Praktischer Theologie ab und ist seither auch Privatdozent an der Kirchlichen Hochschule Wuppertal/Beihel (Hochschule für Kirche und Diakonie).

Petra Herr im Gespräch mit Dorathea Strichau, AEEB „Es geht darum, die Schätze zu heben ...“



In dieser Ausgabe der forum erwachsenere-bildung startet die neue Reihe „Gesichter und Orte der evangelischen Erwachsenenbildung“. Das Gespräch zwischen Petra Herr und Dorathea Strichau eröffnet diese Reihe.

forum eb: Ich freue mich Dorathea, dass wir über deine Arbeit sprechen können. Du arbeitest schon geraume Zeit beim Dachverband der Evangelischen Erwachsenenbildung hier in Bayern.

Strichau: Seit dem 1. Juni 1994 arbeite ich als Pädagogische Leiterin in der Landesstelle der Arbeitsgemeinschaft der Evangelischen Erwachsenenbildung in Bayern e.V. (AEEB). Davor habe ich in Niedersachsen, in der Nähe von Oldenburg, in einer Jugendbildungsstätte gearbeitet. Meine Schwerpunkte waren dort die Fortbildung zur geschlechtsbezogenen Jugendbildung sowie die Frauen- und Familienbildung.

forum eb: Du überstauscht eine beachtliche wichtige Entwicklungen, welche Themen stehen vor dir im Fokus?

Strichau: In der AEEB-Landesstelle habe ich vor allem Konzepte zur Didaktik und Methodik der Erwachsenenbildung für die Mitarbeitenden der Erwachsenenbildung, Grundkurs Fernstudium Erwachsenenbildung, das Fernstudium Altenbildung und Konzepte für die regionale Fortbildung für haupt- und ehrenamtliche Mitarbeitende.

Es gibt eine Kontinuitätslinie in dem Fortbildungsangebot der Landesstelle. Ich habe den Grundkurs Fernstudium Erwachsenenbildung der EKD ausgenommen und mit einem Team aktualisiert.

Mir war ganz wichtig, nicht nur didaktisch-methodische Fragen zu fokussieren, sondern auch sehr stark Themen aufzunehmen, die die Erwachsenenbildung im gesellschaftlichen Kontext verorten. Das war die erste Weiterentwicklung. Sie hat dazu beigetragen, dass das Fernstudium Erwachsenenbildung in Bayern nach wie vor profilbildend ist für die EEB und im landeskirchlichen Kontext sehr wahrgenommen wird. Aktuell läuft ein Durchgang mit 26 Personen.

Handlungsleitend waren für mich die Fragen: Was braucht es für die Stabilisierung und Weiterentwicklung der inhaltlichen Arbeit der evangelischen Erwachsenenbildung in Bayern? Welche Fortbildungen werden gebraucht? Was ist die Aufgabe des Dachverbandes, der AEEB-Landesstelle? Meine Antwort: Sie muss den Mitgliedsinstitutionen Service bieten, Impulse geben, um evangelischen Profilbildung beitragen und vorhandene Strukturen stärken.

Kontinuierlich greife ich in Fortbildung und Verbandskonferenzen Themen der Zielgruppenarbeit, der Familien- und Altersbildung auf.

Daneben gab es immer auch „Themenkonjunkturen“. In den 1990er-Jahren waren zum Beispiel Profilbildung und Bildungsmarketing – „Die Kunst, ein eigenes Profil zu entwickeln“ – sehr gefragt. Die Öffentlichkeitsarbeit unterstützt die AEEB-Landesstelle seit einigen Jahren mit der Fortbildung „Von der Idee zum Lay-out“. Hier wird das Know-how z.B. zur Gestaltung von Flyern und Plakaten vermittelt. „Milien-Marketing“ und „Ansätze der Biografiearbeit“ waren in den letzten Jahren Fortbildungsthemen.

Den Servicegedanken, die Profilbildung und die Stärkung vorhandener Strukturen greifen in besonderer Weise die von mir verantworteten „großen“ Projekte auf. In den 1990er-Jahren haben wir eine Fortbildungsreihe für ehrenamtliche Mitarbeitenden und Honorarkräfte in der Familienbildung entwickelt. Diese wurden als begleitende und beratende Mitarbeitenden in der Eltern-Mutter-Kind-Arbeit „ausgebildet“. Die damit verbundene Idee war, die Eltern-Kind-Gruppenarbeit in Kirchengemeinden zu professionalisieren und zu stabilisieren.

Bedeutung für die Unterstützung Hauptamtlicher in der EEB war die Entwicklung und Einführung einer Berufseinführung für neue hauptamtliche Mitarbeiterinnen in der EEB in Bayern. In ihren ersten drei Arbeitsjahren werden Hauptamtliche in diesem Rahmen systematisch durch Fortbildung, Praxisberatung und kollegialen Austausch unterstützt. Dieses Berufseinführungskonzept wird von der Evang.-Luth. Kirche in Bayern idealisiert und finanziell unterstützt und hat sich in den letzten 10 Jahren als wirksames Instrument der Professionalisierung sehr bewährt. Ich denke, es ist uns damit auch gelungen zu vermitteln, dass Erwachsenenbildung als spezifisches Arbeitsfeld mit eigenen Kompetenzanforderungen zu verstehen ist. Erwachsenenbildung ist nichts, was jeder/igendeine auch machen kann, es ist eine eigene Profession, die spezifisches Wissen und Handeln erfordert.

Auf die Entwicklung, Einführung und Evaluation des Konzepts der Berufseinführung folgte die Entwicklung des AEEB-Elernkurses. Mit neun Fachleuten aus der evangelischen Erwachsenen- und Familienbildung in Bayern habe ich 2003 begonnen, einen Elternkurs aus evange-

lischer Perspektive zu entwickeln: den Elternkurs. „Auf eigenen Beinen stehen“ mit zwei Modulen (für Eltern mit Kindern von 0 bis 3 und für Eltern mit Jugendlichen von 12 bis 16 Jahren). Darauf folgte die Phase der Vermarktung des Elternkurses über den W. Bertelsmann Verlag, die Einführung dieses Kurses auch in anderen Landeskirchen und Bundesländern über Fortbildungen vor Ort. Ohne die von der Evang.-Luth. Kirche in Bayern für zwei Jahre finanzierte halbe Projektstelle wäre diese Form der Verbreitung gar nicht denkbar. Und Susanne Herpich, die Projektmitarbeiterin, entwickelte u. a. auch neue Formen der Kooperation mit dem evangelischen KITA (Kindertagesstätten) Verbund in Bayern.

Eines meiner letzten großen Projekte habe ich 2004 mit der Einführung eines Qualitätsmanagementsystems (QVB) in den Einrichtungen der Erwachsenenbildung begonnen. Es gab drei Zertifizierungsdurchgänge mit je speziellen konzeptionellen Zusatzen. Im Februar 2011 wurde der dritte Zertifizierungsdurchgang für die ausschließlich ehrenamtlich geleiteten Bildungswerke abgeschlossen. Die 50. Einrichtung wird im Mai 2011 zertifiziert.

forum eb: Was ist dir in deinem Berufsverständnis besonders wichtig?

Strichau: Noch einmal: für mich sind die Fragen leidend. Mit welchen Angeboten kann ein Dachverband Impulse für die inhaltliche Arbeit geben? Wie kann der Dachverband Vernetzung stärken? Was können wir tun, damit das Rad nicht immer neu erfinden werden muss? Wie können wir das Prinzip der EEB „Miteinander voneinander lernen“ immer wieder neu mit Leben füllen? Es geht darum, die Schätze zu heben, zu fragen: Was wird wo erfolgreich praktiziert und wie können wir das für die EEB in Bayern und gerne auch darüber hinaus wirksam werden lassen? Dabei ist mir ganz wichtig, inhaltlich-programmatische Innovationen mit dem Profil, mit der Entwicklung von Einrichtungen, also der Organisationsentwicklung, zusammen zu denken.

forum eb: Was schätzt du besonders an deinem Arbeitsplatz in der Landesstelle?

Strichau: In meiner Arbeit habe ich einen großen Gestaltungsspielraum, den ich sehr schätze. Die kollegiale Leitungsstruktur, die gemeinsame Leitung der

AEEB-Landesstelle (theologische Leitung, pädagogische Leitung und Verbandsgeschäftsführung) ist sehr produktiv. Sie hat den enormen Vorteil, dass wir über alle Fragen des Verbandes gut informiert und aufgefordert sind, im Team die anstehenden Fragen zur Entwicklung evangelischer Erwachsenenbildung aus unterschiedlicher Perspektive gemeinsam zu beraten – selbstverständlich in enger Zusammenarbeit mit den Verbandsvorsitzenden und Gremien der AEEB. Und was ich sehr genieße, ist die projektbezogene Zusammenarbeit mit Kolleginnen aus unseren Mitgliedeinrichtungen.

forum eb: Wie haben sich die kirchlichen- und die bildungspolitischen Rahmenbedingungen in diesen 16 Jahren verändert?

Strichau: Vor einigen Jahren hatten wir enorme Kürzungen sowohl der kirchlichen wie auch der staatlichen Mittel zu verkräften. Ein Einbruch bei den Leistungen sowie eine enorme Arbeitverdichtung im Verband sind die Folgen. Zurzeit sind die kirchlichen Mittel stabil, die staatliche Förderung wurde leicht erhöht. Neu ist aber eine Entwicklung, die uns Sorgen bereitet: Wir nehmen einen Einbruch in der gemeindeorientierten Erwachsenenbildung wahr: Aufgrund des demografischen Wandels gibt es einen Einbruch im Eltern-Kind-Bereich, in der Frauenbildung vor Ort fehlt der Nachwuchs, und die Seniorenbildung lässt keine wachsende Nachfrage erkennen. Für die neue Zielgruppe Goplus haben wir im Bereich des ehrenamtlichen, bürgerschaftlichen Engagements bisher nur vereinzelt tragfähige Konzepte der Qualifizierung und Begleitung entwickeln können.

forum eb: Würdest du meine Einschätzung teilen, dass das stark damit zusammenhängt, dass sich die Gemeinden nicht wirklich öffnen für die Lebenswelt und für die Lebensverführungen der Generation Goplus und Goplus?

Strichau: Gemeinden haben diese Zielgruppen und ihre Interessen in der Regel tatsächlich zu wenig im Blick. Weiterhin fehlt oft die Bereitschaft zu einer Öffnung für den Sozialraum. Hinzu kommt die Verknappung der Ressourcen auch auf der Gemeindeebene und die Arbeitsverdichtung durch den Abbau von Pfarrstellen. All das belastet auch die Förderung und Begleitung ehrenamtlichen Engagements,

die Bereitschaft, Neues zu denken und sich neuen Zielgruppen zuzuwenden.

forum eb: Wie sieht denn die Entwicklung im Bereich von Eltern-Kind-Gruppen aus?

Strichau: Die Anzahl der Gruppen nimmt deutlich ab. Junge Mütter sind offensichtlich stark auf die Förderebene fixiert und fragen: Wie kann ich in der Zeit, in der ich noch nicht wieder berufstätig bin, die Entwicklung meines Kindes am besten fördern? So haben Angebote der Frühförderung Hochkonjunktur, selbst organisiertes Lernen in der Eltern-Kind-Gruppen wird nur allzu leicht in ihrer Qualität, ihrer heilsamen Wirkung für Eltern und Kinder abgewertet.

forum eb: Die evangelische Erwachsenenbildung ist ja ein Teil der öffentlichen Weiterbildung und der vierten Säule im Bildungssystem. Wie schätzt du die Position des Trägers ein? Unterstützt Kirche den öffentlichen Auftrag? Gibt es Kollisionen mit Trägern anderer?

Strichau: Da ist für Bayern ein differenzierteres Bild zu zeichnen. Die Evang.-Luth. Kirche in Bayern untersteht durchaus den öffentlichen Auftrag der evangelischen Erwachsenenbildung. Auf der regionalen, der Dekanats- und der Kirchenstärke ist für kircheninterne Fortbildungen angefragt. Gleichzeitig ist vielerorts auch die öffentliche Erwachsenenbildung als Forum für aktuelle Themen in Gesellschaft und Kirche durchaus gewollt. Da haben wir einen Spagat zu bewältigen. Einerseits unser Know-how einzubringen, andererseits angesichts fehlender personeller Ressourcen nicht beides in zufriedenstellender Form leisten zu können. Wenn die Landeskirche und Dekanate Mitarbeitende in den regionalen Vereinen Bildungswerken finanzieren würden, dann wären diese vielfältigen Erwartungen kein Problem. So aber stellt sich die Frage: Was tun und was lassen? Die Kirche als Träger der EEB müsste tatsächlich mehr finanzielle Verantwortung übernehmen.

forum eb: Die evangelische Erwachsenenbildung in Bayern erscheint stark. Du kennst ja auch die Lage bundesweit. Wie habt ihr es in Bayern geschafft, euch so gut zu behaupten?

Strichau: Ganz entscheidend war, dass die EEB in Bayern von Anfang an – seit den 1970er-Jahren – auf Regionalisierung gesetzt hat. So ist die EEB auch in den Re-

gionen strukturell verankert, wo hauptsächlich MitarbeiterInnen fehlen. Die EEB vor Ort lebt. Sie lebt von ganz engagierten Haupt- und Ehrenamtlichen, die sich immer wieder neu für Themen und Formate begeistern. Das ist ganz viel wert, gerade angesichts fragiler Rahmenbedingungen. Um die bundesweite Perspektive auszuüben: Die Förderung der EEB ist in anderen Bundesländern sehr geschrumpft, und dadurch scheinen wir in Bayern besser dran zu sein, ohne dass sich unsere Situation tatsächlich verbessert hat.

forum eb: Zum Abschluss noch diese persönliche Frage: Was macht dir denn in deinem Beruf besonders Spaß? Was ist dir Herzensanliegen?

Strichau: Ein Herzensanliegen ist mir: evangelische Erwachsenenbildung als

Stimme der Kirche in der Öffentlichkeit lebendig zu halten, sie inhaltlich auszugestalten und zu stärken. Sie hilft Menschen, eigene Potenziale wahrzunehmen und zu entwickeln – persönlich und als Bürger. Sie stärkt das Gottvertrauen und die Kraft sich einzumischen, Leben im Sinne von Gerechtigkeit und Frieden mit zu gestalten. Was mir Freude macht, ist die Gestaltung von Denkräumen für die Zukunftsfähigkeit der EEB. Wichtig sind eine gute Anbindung an die Basis und die inhaltliche Vernetzung. Es ist schön, dass auch Kolleginnen und Kollegen, die vor Ort arbeiten, Lust haben, sich mit diesen Fragen auseinanderzusetzen und dafür Zeit und Kraft investieren. Und durch das System der kollektiven Leitung gibt es auch die Chance, inhaltliche Entwicklungen mit Fragen der Organisationsent-

forum eb: Vielen Dank für das Gespräch.

Dorthea Strichau, Arbeitsgemeinschaft für Evangelische Erwachsenenbildung in Bayern e.V. (AEEB), Herzog-Wilhelm-Str. 24, 80331 München
strichau@aeb.de

wicklung zusammen zu sehen, zu denken und in einen größeren Rahmen zu stellen. Dieses gemeinsame Ganze zu sehen und von dort aus Entwicklungen zu denken und zu initiieren ist für mich sehr reizvoll.

forum erwachsenenbildung 1/11

– Anzeige –

Lernen und Bildung Erwachsener

Eine Bilanz über 45 Jahre Erwachsenenbildung

Wie lernen Erwachsene? Wie gut und effektiv erlangen sie Wissen?

Horst Siebert erklärt leicht verständlich und wissenschaftlich fundiert die Grundlagen der Erwachsenenbildung. Dabei kombiniert er anerkannte Theorien mit neuen Erkenntnissen: Von der Geschichte der Lern- und Hirnforschung über den Kompetenzbegriff, Gruppendynamik und Coaching bis hin zu den aktuellen Trends in der Theorieentwicklung. Dabei behandelt er alle wichtigen Aspekte und Ansätze zum lebenslangen Lernen.

Das Buch bietet Orientierungswissen und einen umfassenden Überblick über den aktuellen Wissens- und Forschungsstand. Es richtet sich an Studierende, Lehrkräfte und pädagogische Mitarbeiter/innen.

W. Bertelsmann Verlag
Resellung per Telefon 0931 9101-11 per E-Mail aweb@wbv.de



Horst Siebert
Lernen und Bildung Erwachsener
Erwachsenenbildung und lebenslanges Lernen, 17
ISBN 978-3-7539-4848-2
Best.-Nr. 6004185

wbv.de



Clinton Enoch

Bildungsberatung als Komplementärstrategie zum Konzept des lebenslangen Lernens



© Lothar Nahler

Der Beitrag skizziert die breite erwachsenenpädagogische Debatte zur Beratung. Die historische Entwicklung zeigt, dass Weiterbildungsberatung als individuelle Entscheidungshilfe und Lernberatung als kursinterne Beratung zentrale Momente der Diskussion bilden. Neben Konzepten der Weiterbildungs- und Lernberatung werden aktuelle Forschungszuänge behandelt. Ausgehend von ganz unterschiedlichen Untersuchungsfeldern ist die generelle Frage: Wie sieht das Beratungshandeln und die Beratungswirksamkeit in unterschiedlichen Feldern und Situationen aus?

Im Zuge der Diskussion zum lebenslangen Lernen sind in den letzten Jahren vielfältige Aspekte diskutiert worden, um das Konzept umzusetzen, wie etwa die Kompetenzorientierung (Vgl. Robak 2010). Beratung fungiert in dieser Diskussion als Schlüsselbegriff, da er sich außerordentlich gut eignet, bildungspolitische Ansprüche an die lernenden Individuen im Sinne der Selbstorientierung und des selbst gesteuerten Lernens zu formulieren. Dass jeder seines Gliedes Schmied ist, diese bildungspolitische Forderung ist nicht neu. Neu ist jedoch die Reformulierung von Ansprüchen unter dem Etikett professioneller und helfender Beratungsleistungen. Beratung als Konzept der Unterstützung für Lernende vor und in Bildungsveranstaltungen der Weiterbildung hat sich dahin gehend verändert, dass nicht Probleme und Schwierigkeiten reaktiv bearbeitet werden sollen. Vielmehr

gehen alle neueren Konzepte davon aus, etwa die Lernberatung oder die Bildungsberatung, dass Beratung zum Alltagshandeln gerechnet werden kann. Deshalb erhält Beratung auf seiner konzeptionellen Ebene aktivierende und freie Elemente der Selbstklärung von subjektiven Suchbewegungen.

Die Zukunftsfähigkeit verschiedener Beratungsformate wird davon abhängen, inwieweit es gelingt, Verantwortung, Solidarität und Unterstützung glaubhaft in das jeweilige Beratungsangebot programmatisch einzubauen und übergehend zu vertreten. Und natürlich wird der Erfolg davon abhängen, dass Beratung aus freien Stücken und gewinnbringend von Ratsuchenden und Kindern genutzt wird. Dieser allgemeine Trend und die Herausforderungen, die sich daraus ergeben, betreffen alle lebensbegleitenden Beratungsangebote – die Angebote der Weiterbildungsberatung, die unabhängigen Beratungsverbände bis zu den Großorganisationen der Kammern, der Kirchen, der Gewerkschaften und der Bundesagentur für Arbeit. Zurzeit arbeiten verschiedene Qualitätsverfahren und Netzwerke an der Standardisierung und der Optimierung von Beratungsangeboten. Alle Akteure, die sich wissenschaftlich und beraterpraktisch mit der Weiterentwicklung lebensbegleitender Beratungsangebote beschäftigen, haben erkannt, dass das Makrogeschehen des Beratungshandelns in direktem Verhältnis zur institutionellen Eingebundenheit

steht. Alle Konzepte der Zukunft werden diesen Umstand berücksichtigen müssen, auch die empirische Beratungsforschung der Erwachsenenbildung muss hier ansetzen.

Pädagogische Beratung und Bildungsberatung als Gegenstand der Erziehungswissenschaften

Bereits im Jahre 1984 versuchte Kurt Aurin, die Definition von pädagogischer Beratung zu vereinheitlichen, musste dabei jedoch feststellen, dass der Ausbau von Beratungsleistungen in verschiedenen pädagogischen Bereichen „keineswegs ohne Schwierigkeiten und ebenso nicht ohne Kritik sowohl von traditionellen als auch von reformatorischer Position aus vollzogen“ werden konnte (Aurin 1984, S. 7). Das Spannungverhältnis, das Aurin beschreibt besteht bis heute: Einerseits wird eine Übernahme verschiedener Beratungssätze, etwa der humanistischen Psychologie nach Rogers oder des systemischen Ansatzes in den pädagogischen Bereich vollzogen. Andererseits haben die Rezeption und die Transformation in pädagogische Anwendungsfelder Rückwirkungen auf das Konzept und die Ausgestaltung der Beratungsleistung. Gerade dieser Gedanke ist für die heutige Diskussion noch immer aktuell: Die Beratungstheorie und die pädagogische Theorie gehen vielfältige Verbindungen ein und beeinflussen sich gegenseitig (vgl. Kossack 2006). Christina Krause spricht dann von pädagogischer Beratung, wenn einerseits in einem pädagogischen Handlungsfeld der Beratungsbedarf artikuliert wird und andererseits im Rahmen von pädagogischer Arbeit das Umfeld mit einbezogen wird (vgl. Krause 2002). Dies gilt z. B. für Erziehungs- und Familienberatung, die Bildungs- bzw. Weiterbildungsberatung, aber auch für nachbarschaftliche Hilfe, wie z. B. die Gemeindeberatung.

Ein wichtiger Strang der erziehungswissenschaftlichen Diskussion bezieht sich auf den Bildungsbegriff, der im Rahmen einer Theorie der pädagogischen Beratung gebildet wird. Als ein Vertreter der Debatte im Bereich der Erwachsenenbildung/Weiterbildung stellt Bernd Dewe fest, dass Beratung mehr sei, als eine „bloße Weitergabe von Information“ (Dewe 2006, S. 121). Beratung ist für ihn „situiert im Kontext der Bearbeitung von nicht aufschlebbaren lebenspraktischen Problemstellungen in der Bildungsgeschichte einer Person“ (ebd.). Beratung von Pädagogen müsse deshalb übergreifende Zusammenhänge „von gesellschaftlichen Transformationsprozessen“ berücksichtigen (ebd.), die sich auf die individuelle Bildungswegschichte einer Person auswirken. Folglich sieht Dewe die Problemdefinition pädagogischer Beratung nicht in der Tatsache begründet, dass ein „intrapersonales psychisches oder physisches Krankheitsrisiko“

(Dewe 2006, S. 122) vorliegt, sondern „eine individuelle Problematik übergreifende sozial typische Problemlage“ des Klienten vorliege. Beratung im Bereich der Schulbildung, der außerschulischen Jugendarbeit und der Erwachsenenbildung ist im Gegensatz zu therapeutischer Beratung nicht an der Behebung tieferliegender Störungen orientiert, sondern es handelt sich bei Beratung um eine kompetenz- und ressourcenorientierte Fallarbeit. Beratung in dieser Lesart kann als genuin pädagogische Handlungsform verstanden werden.

Auch Engel nutzt den Bildungsbegriff, um zu einer Bildungsberatungstheorie zu gelangen (Engel 1998). Engel analysiert die z. Z. vorherrschende Performanzorientierung von gegenwärtigen Beratungsleistungen und er kritisiert ein Konzept von Beratung, das nur an der „Oberflächenbeschreibung“ von Problemen orientiert ist. Mit dem Begriff der Performanz, den er anhand der Arbeiten von Chomsky und Lyotard entwickelt, betont Engel die Durchsetzung einer „Oberflächenlogik“, die einer rein betriebswirtschaftlichen Logik folgt. Auch aktuelle Diskurse wie „Lebenslanges Lernen“ und „Wissensgesellschaft“ ordnet er dieser effizienzorientierten Logik zu. Oberflächliche und Funktionalität würden in der ganzen Gesellschaft, so Engel, zunehmend wichtiger werden, was sich auch auf die Wahrnehmung angeborener Beratungsleistungen auswirke. Es kommt zu einer veränderten konzeptuellen Ausgestaltung, nicht mehr „Hilfe“ und „Hilfe zur Selbsthilfe“ steht im Zentrum. Vielmehr wird Beratung zunehmend als „Schnittstellen-Management“ betrachtet. Klienten erwarten demnach Produkte, die so gleich mit einem größtmöglichen Output für das eigene Leben genutzt und umgesetzt werden können. In Bezug auf die Konzeption von Beratung als reine Wissens- und Informationsweitergabe schlussfolgert er: „Nun wissen wir, dass es eine Beratung ohne Information nicht gibt [...], in jeder Beratung wie in jedem Gespräch wird Information ausgetauscht. Wenn sich jedoch Beratung nur noch auf eine performanzorientierte Informations-Hilfe beschränkt, dann verliert sie ihr kommunikatives und interaktives, aber auch reflexives möglicherweise solidarisches Profil“ (Engel 1998, S. 426).

Engel sieht die Zukunft der Beratung in der Betonung der realen und solidarischen Interaktion zwischen Berater und Ratsuchenden. Er entwirft einen Bildungsbegriff, der „das vergessene Andere“ (ebd.) im Bildungsbegriff reaktiviert. „Dieses Andere ist für mich das Reflektierte über die Performanz, es ist der Versuch, die Performanz zu hinterfragen, nach Lösungen zu suchen, es ist das, was man auch den Zweifeln an der schnellen Performanz nennen könnte“



Dr. des. Clinton Enoch
Universität Heidelberg
IWiW Institut für
Bildungswissenschaft
Arbeitseinheit Weiter-
bildung und Beratung,
Akademiestr. 3,
69177 Heidelberg
enoeh@iwiw.uni-
heidelberg.de

(ebd.), Bildung wird deshalb innerhalb von Beratungs-kontexten als reflektiver und professioneller Umgang mit Nicht-Wissen verstanden. Engel begründet seine Position mit einer postmodernen Einsicht in die Pluralität der Weltentwürfe.

Beratung in der Weiterbildung

In der erwachsenpädagogischen Diskussion stand und steht der Begriff der Beratung heute für vieles. Matthias Rols und Bernd Käßpinger beschreiben ihn deshalb auch als „Omnibus-Begriff“, der in unterschiedlichen Diskussionszusammenhängen Verwendung findet und jeweils Unterschiedliches meint (Rols/Käßpinger 2004, S. 13). Der Begriff der Beratung weist aus Sicht der historischen Semantik eine Komplexität auf, die von psychologisch fundierten Konzepten bis zu sehr breiten und aus der Alltagswelt strammenden Definitionen reicht. Die folgende Übersicht von Gieseke beschreibt fünf wesentliche Anwendungsfelder von Beratung im erwachsenpädagogischen Bereich, ohne dabei einen Anspruch auf Vollständigkeit zu erheben. Diese sind:

Beratung in der Weiterbildung:

1. Beratung zur individuellen Entscheidungsfindung für eine Bildungs- oder Qualifizierungsteilnahme
2. Psychosoziale Beratung in Lebenskrisen, an-gelagert als sozialpädagogische Intervention
3. Lernberatung zur Behebung von Lernschwierigkeiten im Prozess
4. Institutionelle Beratung zur Organisationsentwicklung
5. Lernberatung als pädagogische Begleitung in einem sich selbst steuernden Lernprozess (vgl. Gieseke 2000, S. 10)

Die Trennung nach Anwendungsfeldern ermöglicht eine feldbezogene Definition von Beratung aus dem Blickwinkel pädagogisch relevanter Tätigkeiten. Diese Einteilung betont die historisch gewachsene Ein-zigtigkeit der verschiedenen Anwendungsfelder.

Eine sehr ähnliche Übersicht des Beratungsfeldes in der Weiterbildung liegt der Systematierung zu-grunde, die Christiane Schiersmann zusammen mit Heinz-Ulrich Thiel beziehungsweise Heidi Remmele aufgestellt hat (vgl. Schiersmann/Thiel 2007, Schiersmann/Remmele 2004). Sie unterscheiden analytisch zwischen personen- und organisationsbezogener Be-ratung und untergliedern nach systemischen Krite-rien. Unter personenbezogener Beratung rubrizieren sie Weiterbildungs-/Kompetenzentwicklungsbe-ratung und Lernberatung, unter organisationsbezo-

ner Beratung fassen sie Qualifizierungsberatung für Betriebe sowie Organisationsberatung für Weiterbil-dungsrichtungen. Auffällig an dieser Systematik ist, dass klassische pädagogische Einrichtungen gleichberechtigt neben öffentlichen Einrichtungen der Kammern, Betriebe und Netzwerke gestellt wer-den. Damit wird markiert, dass Beratung eine inter-disziplinäre Profession ist, die quer zu klassischen pädagogischen Handlungsformen gleichberechtigt existiert. Und sie schlussfolgern: „Für den Bereich der Weiterbildung liegt (...) kein elaboriertes Konzept von Beratung vor“ (Schiersmann/Thiel 2007, S. 899).

Von der Weiterbildungs- zur Bildungsberatung – die historische Entwicklung

Als Forschungsthema wurde Beratung im Bereich der Erwachsenenbildung vor allem durch die Praxis der Weiterbildungsberatung angefoßen. Seit Ende der 1970er-Jahre beschäftigt man sich mit diesem speziel-len Anwendungsbereich der Beratung, da hier eine di-recte und eindeutige Nähe zur Weiterbildungspraxis besteht (Gieseke/Opelt 2004, Arnold/Gieseke/Zauner 2009). Weiterbildungsberatung meint im klassischen Verständnis eine Beratung zur Entscheidungsfindung im Hinblick auf die mögliche Teilnahme an einer Wei-terbildung (vgl. Gieseke 2000, S. 10). Sie kann in Wei-terbildungseinrichtungen stattfinden oder in eigens dafür eingerichteten Beratungsstellen. Mit der Ein-führung von trägerunabhängigen Weiterbildungsbe-ratungsstellen seit Mitte der 1990er-Jahre setzte auch die wissenschaftliche Beschäftigung mit diesem Be-ratungsformat ein. Neben personenbezogener Be-ratung kann Weiterbildungsberatung auch eine orga-nisationsbezogene Beratungsleistung sein, die dazu dient, Bildungsbedarf und Qualifizierungsmöglichkei-ten in Betrieben und Unternehmen zu ermitteln sowie Organisationsberatungsprozesse zu initiieren und zu begleiten. Im Zuge der Diskussion zum lebenslangen Lernen plädieren Schiersmann und Thiel dafür, statt den Begriff der individuellen Weiterbildungsberatung den der Kompetenzentwicklungsberatung zu verwen-den (Schiersmann/Thiel 2007, S. 894). Angesichts von vielschichtigen Brüchen, Diskontinuitäten und Neu-anfängen im Lebenslauf von Individuen weist die Wei-terbildungsberatung zunehmend Schnittmengen mit anderen Beratungsformaten auf, wie lebensphasenbe-zogene Beratung, dem Human-Resource-Management im Betrieb und der Laufbahn- und Karriereberatung bzw. dem individuellen Coaching. Weiterbildungsbe-ratungsstand und steht jedoch für öffentlich geförder-te Beratung, weshalb Integration und Förderung im Beratungsauftrag impliziert bleiben. Ziel war und ist seit den 1970er-Jahren die Ansprache von „Bildungssternen“

Schichten, hierbei soll Weiterbildungsberatung im öf-fentlichen Auftrag möglichst viele Menschen errei-

chen und wird deshalb zumeist kostenlos angeboten (vgl. Kühnappel 2008).

Statistische Aussagen zur Weiterbildungsberatung

In einer bundesweit angelegten Studie haben Schiersmann und Remmele die öffentliche Be-ratungsstruktur untersucht (Schiersmann/Remmele 2004). Bezogen auf die Zielgruppenperspektive der Weiterbildungsberatung stellen sie fest, dass von öf-fentlichen Weiterbildungsberatungsstellen überwie-gend Frauen (87% und Erwerbslose (69%) angespro-chen werden (vgl. Schiersmann/Remmele 2004, S. 55). Bei trägerunabhängigen Weiterbildungsberatungsstellen handelt es sich zumeist um eine Beratung zur Eingliederung in den Arbeitsmarkt. Die individuelle Weiterbildungsberatung in trägerunabhängigen Be-ratungseinrichtungen gehört damit gleichermaßen zur Bildungsberatung und zur beruflichen Beratung.

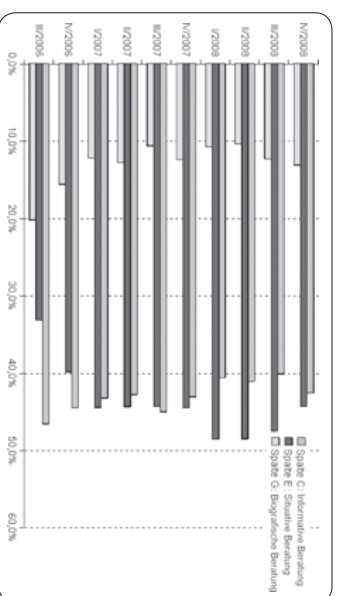
Die Weiterbildungsberatung der Industrie- und Handwerkskammern berät dagegen vornehmlich Men-schen über die Anpassung und Erweiterung bereits bestehender beruflicher Kenntnisse. Sie berät in überwiegendem Maße Personen, die Arbeit haben und sich weiterqualifizieren möchten (92%). Die Auf-teilung der Beratungsleistungen der Industrie- und Handwerkskammern sowie der Handwerkskammern er-folgt nach Berufen und beruflichen Gebieten. Im Zen-trum stehen deshalb Aufstiegs- und Anpassungsfort-bildungen.

Weiterbildungsberatung informiert inhaltlich zu angrenzenden Themen der Ausbildung, der Finan-zierung, zu schulischen und arbeitsmarktbezogenen Fragestellungen. Berufliche Neuorientierung und Kompetenzblanzierung stellen nur einen, wenn auch wesentlich Teil der Leistungen dar (vgl. Schiers-mann/Remmele 2004, S. 78 f.).

Die Weiterbildungstypologie von Gieseke/Opelt

Gieseke und Opelt haben eine Dreitypologie der Beratung anhand eines induktiven Verfahrens ent-wickelt, die auf empirischen Untersuchungen basiert (vgl. Gieseke/Opelt 2004). In ihrem Ansatz wird das Spannungsfeld der Beratung zwischen Informations-vermittlung und Prozessen der biografischen Bear-beitung konzipiert. Sie unterscheiden folgende Be-ratungstypen, um den Mikrozprozess der Beratung zu kennzeichnen:

- **Informative Beratung:** Bei diesem Typus bringen die Ratsuchenden relativ klare Vorstellungen mit, wel-



Verteilung der Beratungsarten von 2006 bis 2008 in den Beratungsstellen des Lernnetzes Berlin-Brandenburg e.V.

che Weiterbildung sie suchen. Das Beratungsan-liegen kann eindeutig vom Ratsuchenden formu-liert und vom Berater verstanden werden. Sowohl die kommunikative Ebene als auch die Problem-di-mension haben keine besondere Tiefe. Die kogniti-ven, emotionalen und motivationalen Fragen wur-den bereits vorab vom Ratsuchenden geklärt bzw. kommen im Beratungsprozess nicht zur Sprache. Die Informationsvermittlung verläuft problemlos, heutzutage immer mehr gestützt durch Weiterbil-dungsdatenbanken und weitere Informationsmate-rialien. Das Kennzeichen der Beratung liegt im Auf-zeigen von und in der Reflexion über verschiede-ne Weiterbildungsmöglichkeiten.

- **Situative Beratung:** In der situativen Beratung wird der Wunsch zur Weiterbildung des Ratsuchenden erst im Beratungsprozess viruliert, wobei der Wei-terbildungswunsch jedoch noch diffus ist. Ins Zen-trum der Beratung rückt die Beratungssituation selbst. BeraterInnen orientieren sich ausschließ-lich an der vom Ratsuchenden angebotenen Ober-flächenstruktur: Ziel und Charakter der Beratung ist eine Situationsklärung im Hinblick auf Motive, Interessen und Stellenwert der Weiterbildungs-maßnahme. Die Problemtiefe ist auf einem mit-tleren Niveau anzusehen, da der Bildungswunsch mit der Lebenssituation des Ratsuchenden in Be-zug gesetzt wird.

- **Biografisch-orientierte Beratung:** Die biografisch-orientierte Beratung weist eine gewisse Nähe zum biogra-fischen Lernen auf, weil die Lebensgeschichte des Klienten im Beratungsprozess zur Sprache kommt und mit dessen Bildungsbiografie in Beziehung ge-setzt wird. Ein eindeutiger Weiterbildungswunsch kann nicht formuliert werden. Es geht darum, ver-

! Ich danke dem Lernnetz Berlin-Brandenburg e.V. für die Ermöglichung der Verwendung und Auf-berbeitung der Daten. Die Abbildung zeigt einen Gesamtrend und um-fasst alle dokumentierten Beratungen, die in den vier Weiterbildungsbe-ratungsstellen (Lernläden) des Lernnetzes in diesem Zeitraum erfolgten. Die absoluten Zahlen werden in dieser Abbildung aus datenschutzrechtlichen Gründen nicht wiederge-gaben.

schüttere Weiterbildungsinteressen und Lernanlässe im Beratungsprozess aufzuzeigen. Die Nähe zur Therapie ist das Risiko dieser Beratungsform, da die Problemtiefe auch existenzielle Fragen des Ratsuchenden betreffen kann.

Diese Typologie für Weiterbildungsberatung wurde von Gieseke und Oepel auf der Grundlage verschiedener Gesprächsautzuehnungen entworfen. An ihr wird deutlich, dass Beratung aus einer entscheidungstheoretischen Perspektive untersucht wird. Sie beziehen sich stark auf Carl Rogers, der mit seinem humanistischen Ansatz den empirischen Rahmen der Typologie abbildet. Diese empirisch ermittelte Dreier-Typologie wurde auch genutzt, um Beratungsfälle von Weiterbildungsberatungsstellen in der Dokumentationsurteilen. Die oben stehende Abbildung zeigt die Verteilung der unterschiedlichen Beratungsarten in den Beratungsstellen des Lernnetzes Berlin-Brandenburg e.V. von 2006 bis 2008.¹

Der in der Abbildung ablehbare allgemeine Trend zeigt, wie groß die Bedeutung der Informationsvermittlung (informativ Beratung, Spalte C) im Weiterbildungsberatungprozess ist. Über die Jahre werden mindestens 40% aller Beratungen als informative Beratung dokumentiert. Die Beratungen, die als situative Beratung dokumentiert wurden (Spalte E), nahmen seit dem 3. Quartal 2006 von ca. 33,2% auf über 40% zu. Weiterbildungsberatung übernimmt zunehmend die Aufgabe, Ratsuchenden die aktuellen Entwicklungen des Ausbildungs- und Weiterbildungsbereichs sowie des Arbeitsmarktes zu vermitteln. Gleichwohl ist der Anteil verstärkt reflexiver und situativer Beratungen eine wichtige Dimension der Weiterbildungsberatung. Biografische Beratungen stellen den Kleinsten Teil der Beratungen dar (Spalte G), sind jedoch auch besonders zeitintensiv und haben deshalb nicht nur für die Ratsuchenden, sondern auch für die Beratungsorganisationen einen hohen Stellenwert. Für diesen Typus von Beratung wurden in den letzten Jahren Zusatzprogramme wie Bildungscocaching für spezielle Zielgruppen finanziert.

Während man im Bereich der Erwachsenenbildung von einem Konzept der Weiterbildungsberatung ausgeht, das im öffentlich geforderten System eine soziale Dienstleistung und ein Angebot einer Kommune darstellt, so lässt sich der Trend zu privaten und unternehmensinternen Beratungsleistungen (Coaching, Personalberatung und -entwicklung) nicht übersehen. Weiterbildungsberatungsstellen wurden in verschiedenen alten Bundesländern in den 1970er- und 1980er-Jahren eingerichtet. Viele aus dieser Zeit stammende Beratungsstellen wurden bereits wieder geschlossen, meist um Kosten der öffentlichen Haus-

halte zu sparen. Eine erneute Förderperiode setzte ein dem Förderprogramm „Lernende Regionen“ und dem Fortsetzungsprogramm „Lernen vor Ort“. Die Finanzierung aus öffentlichen Haushalten oder privaten Einnahmen gestaltet sich über die Jahre hinweg als schwierig.

Lernberatung als Thema der Weiterbildung

Seit Mitte der 1990er-Jahre ist Lernberatung ein Thema, das in der Weiterbildungs-forschung stark Beachtung findet (vgl. Kemper/Klein 1998, Rohs/Käpplinger 2004, Faulstich/Forneck/Knoll 2005, Kossack 2006). In der Diskussion zur Lernberatung wird eine allgemeine Diskussion zum pädagogischen Beratungshandeln geführt, die über didaktische Fragen weit hinausreicht. Bei dieser Diskussion hat sich der Akzent von lernpsychologischen Fragen hin zu Fragen der Kompetenzentwicklung sowie der allgemeinen Förderung von Lernkompetenzen verschoben. Die Aktualität der Diskussion liegt in den Bezugsmöglichkeiten zu den Debatten zum lebenslangen und selbst gesteuerten Lernen. Lernberatung wird dabei als didaktisches Konzept des Kurshandelns verstanden und stützt sich dabei auf eine kognitivistische und konstruktivistische Lerntheorie (Kemper/Klein 1998, Siebert 2001) oder auf die subjekttheoretische Lerntheorie nach Holzkamp (Faulstich/Forneck/Knoll 2005). Anlässlich der Bildungsformen der 1960er- und 1970er-Jahre wurde Lernberatung zum ersten Mal ein Thema der erwachsenenpädagogischen Didaktik:

„Lernberatung zeigt die Möglichkeiten des Lernens auf, beschränkt sich aber nicht auf die Vermittlung der Technik geistiger Arbeit, sondern ist auch lernpsychologische Beratung, indem sie dazu beitragen soll, spezifische Lernhemmnissen und Lernschwierigkeiten zu überwinden. Im Selbstlernzentrum ist der Lernberater unentbehrlich. Lernberatung bezieht sich auch auf die Arbeit mit Unterrichtsmitteln und führt in die Nutzungsmöglichkeiten der Unterrichtstechnologie ein. Als Fachberatung kann sie weniger im Rahmen der allgemeinen Bildungsberatung erfolgen, sondern muß durch den Lehrenden unmittelbar vermittelt werden“ (Schulenberg 1975, S. 59).

Themenschwerpunkte der Lernberatung waren in den 1970er-Jahren der Umgang mit Lernhemmnissen und Lernschwierigkeiten. Allgemein war Lernberatung als eine lernpsychologische Begleitung im Kurs-geschehen konzipiert. Lernberatung war vornehmlich für „bildungsferne“ Personengruppen und für Menschen in prekären sozialen Lagen gedacht. Ihr lag damit ein Zielgruppenkonzept zugrunde, welches neuere Konzepte nicht mehr enthalten. Im Rahmen von Kursen und Seminaren auf der Basis des Arbeits-

förderungsgesetzes sowie in Alphabetisierungs-kursen wurde Lernberatung entwickelt und eingesetzt. Fuchs-Brüninghoff klassifiziert auftretende Lernprobleme und verortet diese auf verschiedenen Handlungsebenen:

- *„Will man diese Lernschwierigkeiten auf der synchronen Ebene klassifizieren, so lassen sie sich grob in drei Gruppen einteilen, nämlich Lernschwierigkeiten,*
- *die in der Persönlichkeit des einzelnen Teilnehmers begründet liegen,*
- *die sich aus der Interaktion in der Gruppe ergeben und*
- *die mit dem Lerngegenstand und seiner Vermittlung, also auch der Person des Lehrenden, zusammenhängen“ (Fuchs-Brüninghoff 1987, S. 9).*

In dieser Klassifizierung wird das didaktische Dreieck (Gruppe, Kursleiter/Thema und Teilnehmer) aus dem Fokus auf Lernprobleme rekonstruiert. Die Problemdimension ist deshalb konstituierendes Element der Lernberatung. Sie ergibt sich aus den Schnittstellen zwischen aktuell vorhandener Lernsituation und der Lern- und Bildungsangebote des Lernenden. Zentrale Problemlösungsinstanz für die Lernproblematiken des Lernenden ist das Beratungsgespräch:

„Beratungsgespräche orientieren sich an den Erfordernissen der Praxis, sie sind daher nicht nur Aufarbeitung des Vorgangenen, sondern dienen auch immer der Veränderung des Lernverhaltens und des Alltagshandelns. In diesem Sinne ist Lernberatung das Suchen nach Lösungen für Behinderungen und Stillstände im Lernprozess und für Schwierigkeiten in der Anwendung des Gelernten im Alltag“ (ebd.).

Gerade weil die Lebensgeschichte und die dort vertorenen Probleme mit Lernproblemen im Lern-geschehen in Verbindung stehen, sollte Lernberatung helfen, eine positive Veränderung des Lernverhaltens im Alltagshandeln zu ermöglichen. Sie weist über die Beratungssituation und auch über die Lehr-/Lernsituation hinaus und ist Teil einer allgemeinen Lebenshilfe. Die neueren Konzepte betonen die Selbstverantwortung jedes Einzelnen für seinen Lernprozess. Durch die Individualisierung der Lernprozesse und den zunehmenden Einsatz neuer Technologien wird Lernberatung zum sozialen Ort der reflexiven Selbstver-gewisserung im Lernprozess.

Die Lernberatungskonzeption von Kemper/Klein

In der Lernberatungskonzeption von Maria Kemper und Rosemarie Klein zielt Lernberatung auf einen reflexiven Umgang mit Individuellem und eigenständigen Lernprozessen sowie auf eine Reflexion in der Gruppe (Kemper/Klein 1998). Basierend auf Elementen der themenzentrierten Interaktion (TZI) von Ruth

Cohn und der konstruktivistischen Lerntheorie entwickeln die Autorinnen Prinzipien und zugehörige Methoden für die Lernberatung. Neben Beratungsgesprächen, die überall im Lernsetting ange-dockt werden können, sind die Methoden in der Konzeption von Kemper und Klein Lernatagbücher, Lernkonferenzen, Lernquellenpool und Feedback.

Die Konzeption ist noch stark an einer Lerngruppe orientiert, Lernberatung wird heutzutage auch als singuläre Unterstützungsform im Prozess des selbst gesteuerten Lernens eines Einzelnen gefasst. Nach Horst Siebert ist Lernberatung der Komplementär-begriff zum selbst gesteuerten Lernen (vgl. Siebert 2001, S. 98). Im Rahmen der konstruktivistischen Ausarbeitung bilden die Lernberatung, das selbst gesteuerte Lernen und die konstruktivistische Lerntheorie die drei Säulen des theoretischen Konzepts.

Die Dekonstruktion der Lernberatungsdebatte

Die Aussagen von Peter Kossack, der die Lernberatungskonzepte in der Weiterbildung aus einem poststrukturalistischen, grammatologisch-dekonstruktiven Blickwinkel sieht, deuten auf einen neuen Umgang mit dem Lernberatungsthema hin (Kossack 2006). Kossack analysiert die erwachsenpädagogische Fachliteratur zum Thema der Lernberatung und geht von der Annahme aus, dass Lernberatung kein empirischer Taboostand, sondern ein Produkt der Fachdisziplin ist. Anhand der Selbststeuerung, des Ressourcenbegriffs, der Beziehungsstruktur zwischen Berater und Ratsuchenden sowie des Subjektbegriffs „dekonstruiert“ Kossack die Lernberatungsdiskussion.

Exemplarische Ergebnisse der interdisziplinären Beratungsforschung

Schiersmann/Thiel: Der synergetische Ansatz

Von Schiersmann und Thiel wird ein synergetischer Ansatz, der in der Psychotherapieforschung genutzt wird, für beratungswissenschaftliche Fragen adaptiert (Schiersmann/Thiel 2009). Bei der Synergetik handelt es sich um eine abstrakte Systemtheorie, die genutzt wird, um Selbstorganisationsprozesse zu beschreiben und zu erklären. Sie geht von einem naturwissenschaftlichen Paradigma aus und enthält viele Elemente, die im Rahmen anderer Systemtheorien (etwa nach Luhmann) bekannt sind. Gleichwohl handelt es sich beim synergetischen Modell um eine eigene theoretische Entwicklung, die stärker auf Dynamiken, Effekte und Handlungen im systemischen Paradigma abzielt. Generische Prinzipien, eines der Hauptbegriffe in theoretischen Design, beschreiben Systemzustände und -dynamiken. Die Wechselwir-



klung verschiedener Systemelemente ist wichtig, um grundlegende Veränderungsprozesse beim Klienten zu beobachten bzw. zu bewirken. Von einem systemischen Standpunkt aus geht es im Ansatz um die Veränderung von Kontext- und Rahmenbedingungen, die das Ziel haben, interne Selbstregulierungsprozesse beim Klienten und Ratsuchenden anzustoßen. Der Ansatz wird in verschiedenen Forschungsaktivitäten genutzt und weiterentwickelt.

Analyse von Weiterbildungsgesprächen

Basierend auf den Ansatz von Gieseke/Opelt analysiert Andrea Müller Weiterbildungsgespräche und bestimmt situative und biografieorientierte Beratungsgenauer (vgl. Müller 2005). Die Gewichtung von reflektierenden Phasen und Phasen der freien Narration des Klienten sind in biografieorientierten Gesprächen höher als in situativen Beratungsgesprächen. Ferner hat die Autorin herausgefunden, dass die Fragestellung des Beraters entscheidend ist, um zu bestimmen, um welchen Typus von Beratungsgespräch es sich handelt. Die Forderung einer Unterscheidung in echte und unechte Fragen stellt sich für Müller nach der konversationsanalytischen Sichtung des Materials. Echte Fragen zeichnen sich dadurch aus, dass sie der Natürlichkeit des Gesprächsverlaufs folgen und der Authentizität des Gesprächs und des Beraterverhaltens dienen. Unechte Fragen, die eher in situativen Beratungen vorkommen können, sind demnach zum Teil künstlich wirkende Interventionen und dienen der latenten Lenkung des Klienten. Durch die Analyse von Müller wird deutlich, dass Weiterbildungsberatung als Raum der Selbstreflexion konzipiert werden muss, bei der Klienten sich frei artikulieren können müssen. Latente Lenkung auch durch das Beraterverhalten initiiert, kann sehr schnell zu einer Einschränkung der Selbstexploration führen.

Analyse von Bildungs- und Qualifizierungsberatung

Ähnlich gelagert ist auch der Ansatz von Clinton Enoch, der mit geschichtsanalytischen Mitteln Gespräche aus der Bildungs- und Qualifizierungsberatung untersucht (Enoch 2011, vgl. auch Gieseke/Käpplinger/Otto 2007). Im Zentrum seiner Analyse steht die Vermittlungsdimension von Wissen in Beratungsprozessen. Hier wird stärker der Aspekt der Informativen Beratung untersucht. Die große Aufklärung in Expertenberatung und Prozessberatung wird nicht berücksichtigt, stattdessen wird mithilfe eines wissenschaftlichen und phänomenologischen Kommunikationsansatzes Beratung theoretisch neu gefasst. Die Gesprächsanalysen zeigen sehr deutlich, dass auch „Wissen“ und Informationsvermittlung

Beratungssequenzen in hohem Maße subjektive Bedeutung haben für die Klienten. Informationen und Wissen sind emotional besetzt, kommunikationstheoretisch ermittelbar sind deshalb sowohl steuernde wie sympathisch mittelnde Momente des Beratungsprozesses. Die Untersuchung der Kontextualisierung der Beratung, bisher ein eher wenig beachtetes Untersuchungsgebiet, verdeutlicht, wie stark auch institutionelle Programmatiken und Vorgaben die unmittelbare kommunikative Ebene rahmen und bestimmen.

Professionsverständnis von Beraterinnen und Beratern

Die kontextuelle Einbindung von Beratung analysiert auch Sandra Tiefel (2004), sie fokussiert anhand von Interviews von Beraterinnen und Beratern verschiedene professionelle Selbstverständnisse am Beispiel der Erziehungs- und Familienberatung. Der Reflexionsbegriff bildet einen theoretischen Mittelpunkt, unter diesem Dachbegriff unterteilt sie vier empirisch ermittelte Umgangsweisen der professionellen Rolle:

- Reflexives Wissen („Gestaltung des Neuen“, Steigerung des Selbstbezugs)
- Strukturwissen („Variation des Alten“, Verfügung über Konstruktionsprinzipien)
- Regelwissen („Bewusste Anpassung“, Verfügung über eindeutige kognitive Schemata)
- Rezeptwissen („Routinisierte Anpassung“, Reiz-Reaktions-Schemata) (vgl. Tiefel 2004, S. 261)

Die Idealtypen setzen sich zusammen aus unbewussten Normen, routinisierten Handlungsschemata und ihren habituellem Ausformung bei verschiedenen Beraterinnen und Beratern. Sie schlussfolgert: „Jedes der vier definierten Reflexionswissen kennzeichnet einen unterschiedlichen Umgang mit Komplexität; der sich anschaulich anhand des Grades von Bewusstheit über Wissen und Nichtwissen bzw. des Grades zwischen Vertrauen und Zweifel rekonstruieren lässt“ (ebd.). Aufschlussreich ist Tiefels Studie im Hinblick auf die Zukunft aller professionellen Beratungsleistungen. Für die zukünftige Beratungsforschung wird es wichtig sein, das Spannungsfeld zwischen institutionellen Handlungspraktiken und persönlichen Bedingungen der Berater und Beraterinnen empirisch zu untersuchen.

Geschäftsmodelle der Bildungsberatung

Gieseke u.a. analysieren aktuelle Geschäftsmodelle für Bildungsberatung (vgl. Arnold/Gieseke/Zeuner 2009). Aufgrund der bundesweit angelegten Studie werden zwei Referenzmodelle, die im Hinblick auf

professionelle Standards und institutionelle Unabhängigkeit empfehlenswert sind, analysiert:

- **Eigenständige Beratungsorganisation:** Einrichtungen, die sich dieser Form zuordnen lassen, sind speziell für Zwecke der Bildungsberatung und Kompetenzentwicklung eingerichtete Organisationen mit eigenen Geschäftsräumen, die eine hohe Autonomie in Bezug auf das Aufgabenspektrum besitzen. Diese Einrichtungen sind meist als Vereine organisiert, und sie sind zielgruppenoffen.
- **Distribuierende Beratungsorganisationen:** Einrichtungen, die zu diesem Typ gehören, zeichnen sich durch eine stärkere Einbindung in Netzwerstrukturen der regionalen Weiterbildungslandschaft aus. Beratungen finden angedockt an verschiedenen Orten der Träger statt (u.a. an Volkshochschulen), mitunter existieren speziell eingerichtete Beratungsräume. Die Struktur kann als verzweigtes Netz von Niederlassungen beschrieben werden. Auch haben solche Einrichtungen ein zielgruppenoffenes Angebot.

Die unterschiedlichen Geschäftsmodelle resultieren aus einer fehlenden Top-down-Strategie und einer an Governance-Strategien angelehnten Bildungspolitik. Vielmehr organisieren sich auf kommunaler und regionaler Ebene verschiedene Akteure und bilden sowohl individuelle Netzwerke sowie entsprechende Beratungsstrukturen und Einrichtungen. Die Analyse von Geschäftsmodellen zeigt, dass der herkömmliche institutionenbegrifflich greift. Beratung und Weiterbildung bilden „fluide, kristalline“ Strukturen aus, die temporären Förder- und Ausschreibungsspolitik der Länder-, Bundes- und EU-Ebene entsprechen. Problematisch ist deshalb die institutionelle „Langlebigkeit“ von öffentlich geförderten Beratungseinrichtungen. Es ist deshalb für die Existenz der Einrichtungen wichtig, dass die Finanzierungsbedingungen langfristig gesichert werden.

Ausblick: Perspektiven für Beratungskonzepte und die evangelische Erwachsenenbildung

Die Forschungsbemühungen zur Beratung an der Schnittstelle zwischen Bildung, Beruf und Beschäftigung zeigen, dass in den letzten Jahren eine Entwicklung eingetreten hat, die Fragen der Verantwortung, Solidarität und des Hilfskonzepts stärker betont als in den letzten fünfzehn Jahren (vgl. Nestmann 2011, Sawickas u.a. 2009). Hier hat ein Umdenken stattgefunden, auch im Bereich des Coachings und der unternehmensinternen Beratungsformate, der Mensch wird wieder stärker in den Mittelpunkt gerückt.

Während früher Beratung genutzt wurde, um Menschen emotional zu stabilisieren und wieder arbeits-

fähig zu machen, geht es nun um den Menschen unter Berücksichtigung seiner Lebensverhältnisse. Als Beispiel sei hier die Diskussion um Kinderbetreuung genannt. Personalentwicklung bedeutet in diesem Sinne eine wirkliche Entwicklung der Person, auch der privaten Rolle als Mutter oder Vater. In Ansätzen bedeutet dies eine andere Fassung der Person und zugleich eine „Nachfrage“-Orientierung hinsichtlich erwünschter langfristiger Bindungen seitens der Unternehmen. Die Frage lautet nicht mehr: Wie können Personalentwicklung und begleitende Beratungsangebote die Person fördern, damit sie im Unternehmen ihre Aufgaben möglichst optimal erfüllen? Sondern: Was kann die Personalentwicklung tun, um den Einzelnen optimal zu fördern? Ein wesentlicher Grund dieser Entwicklung dürfte im demografischen Wandel liegen, der die Notwendigkeit langfristiger Kompetenzentwicklungsstrategien betont. In unser auf Kurzfristigkeit und schnellem Output orientierten Gesellschaft kann diese Umbruchsituation genutzt werden, um an die theoretische Fundierung bisheriger Beratungskonzepte zu rütteln.

Die evangelische Erwachsenenbildung mit ihrer weiterorientierten Bildungs- und Beratungsprogramm hat vielfältige Ansatzpunkte, die auch zu einer Neujustierung bestehender Beratungstheorien beitragen können. In Zukunft wird man auch in bisher rein marktwirtschaftlich orientierten Bereichen unserer Gesellschaft von Menschen in ganzheitlicher Weise ausgehen müssen. Wertorientierung bedeutet auch die Berücksichtigung gesellschaftlich wichtiger Institutionen. Die Kirchen mit ihren vielen Bildungs- und Beratungsangeboten werden dadurch zu hochmodernen Instanzen der gesellschaftlichen Auseinandersetzung und Teilhabe des Einzelnen. Und zugleich wird die kirchliche Arbeit nicht einfach als sozialer Dienstleister benötigt. Vielmehr geht es um die Ausbalancierung einer spannungsgeladenen gesellschaftlichen Konstellation und um gegenseitige Akzeptanz und Wertschätzung. Die Erziehungswissenschaften müssen das Konzept des lebenslangen Lernens zugleich erweitern und überwinden. Es sollte genauer heißen: Lernen fürs Leben. Gemeint ist natürlich, sich selbst reflexiv wahrzunehmen, wertzuschätzen und zu fördern. Dies sollte in Auseinandersetzung mit anderen geschehen, das ist vielleicht die Kurzformel für das Beratungskonzept der Zukunft.

Literaturverzeichnis

- Arnold, Rolf/Gieseke, Wiltrud/Zeuner, Christine (Hrsg.) (2009): Bildungsberatung im Dialog. Bd. 1-3. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengarten.
- Aurin, Kurt (Hrsg.) (1984): Beratung als pädagogische Aufgabe. Bad Heilbrunn: Klunkhardt.

- Dewe, Bernd (2006): Beratung. In: Heinz-Hermann Krüger/Werner Heisler (Hrsg.): Einführung in die Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. 7. Aufl. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. S. 131-142.
- Engel, Frank (1998): Beratung zwischen Performanz und Bildung. In: PÄD Forum, H. 5, S. 425-430.
- Enoch, Clinton (2011): Dimensionen der Wissensvermittlung in Beratungsprozessen. Gesprächsanalysen der Bildungs- und Qualifizierungsberatung. Im Erschienen: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Faulstich, Peter/Forneck, Hermann J./Knoll, Jörg (Hrsg) (2005): Lernwiderstand – Lernumgebung – Lernberatung. Empirische Fundierungen zum selbstgesteuerten Lernen. Bielefeld: Bertelsmann.
- Fuchs-Brüninghoff, Elisabeth (1987): Lernberatung. In: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hrsg.): Zusammenstellung von Texten von Elisabeth Fuchs-Brüninghoff. Online-Quelle: http://www.die-frankfurt.de/esprnd/dokumente/doc-1991/fuchs-brueninghoff_91_02.pdf.
- Gieseke, Wiltrud (2000): Beratung in der Weiterbildung – Ausdifferenzierung der Beratungsbedarfe. In: Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 23, H. 1, S. 10-17.
- Gieseke, Wiltrud (2009): Die Implementierung von Bildungsberatung aus der Governance-Perspektive. In: Rolf Arnold/Wiltrud Gieseke/Christine Zeuner (Hrsg.) (2009): Bildungsberatung im Dialog. Theorie – Empirie – Reflexion. Balthmannweiler: Schneider-Verlag Hohengarten. S. 91-106.
- Gieseke, Wiltrud/Opelt, Karin (2004): Weiterbildungsberatung II. Studienort der Zentrums für Fernstudien und Universitäre Weiterbildung. 2. Aufl. Kaiserlautern: Technische Universität.
- Gieseke, Wiltrud/Käpplinger, Bernd/Otto, Sylvia (2007): Prozessverläufe in der Beratung analysieren – ein Destinat. Begründung und Entwicklung eines Forschungsdesigns. In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungs-forschung 30, H. 1, S. 33-42.
- Kemper, Maria/Klein, Rosemarie (1998): Lernberatung. Gestaltung von Lernprozessen in der beruflichen Weiterbildung. Balthmannweiler: Schneider-Verlag Hohengarten.
- Kossack, Peter (2006): Lernen Beraten. Eine dekonstruktive Analyse des Diskurses zur Weiterbildung. Bielefeld: Transcript.
- Kranke, Christina/Frittku, Bernd/Fuhr, Reinhard/Thiel, Heinz-Ulrich (2003) (Hrsg.): Pädagogische Beratung, Grundlagen und Praxisanwendung. Paderborn u. a.: Schöningh.
- Kühnappel, Susann (2009): Mobile Bildungsberatung. Ein Handlungsfeld für die Praxis. Berlin: Karin Kramer Verlag.
- Müller, Andrea (2009): Weiterbildungsberatung. Qualitative Analyse von Interaktions- und Prozessverläufen situativ und biographischeren Weiterbildungsberatungs-gespräche. Berlin: Rhombos-Verlag.
- Nesemann, Frank (2011): Anforderungen an eine nachhaltige Beratung in Bildung und Beruf – Ein Pädoyer für die Wiedervereinigung von „Counseling“ und „Guidance“. In: Hammer, Marika/Kanelutti, Erika/Keiser, Ingeborg: Zukunftsfeld Bildungs- und Berufsberatung: Neue Entwicklungen aus Wissenschaft und Praxis. Bielefeld: Bertelsmann, S. 59-80.
- Robek, Steff (2010): Lebenslanges Lernen und Kompetenzorientierung als pädagogische Strategien in der Spätmoderne. In: Forum Erwachsenenbildung 3/2010, S. 10-18.
- Rohs, Mathias/Käpplinger, Bernd (Hrsg.) (2004): Lernberatung in der beruflich-berühlichen Weiterbildung. Konzepte und Praxisbeispiele für die Umsetzung. Münster u.a.: Waxmann.
- Savickas, L. Mark/Laura Niles/Perome Rossier/Jean-Pierre Dauwalder/Maria Eduarda Duarte/Jean Gutthard/Salvatore Soraci/Raoul Van Esbroeck/Amelies E. M. Van Vlieten (2009): Life design: A paradigm for career construction in the 21st century. In: Journal of Vocational Behavior 75, H. 3, S. 299-250.
- Schiersmann, Christiane/Remmele, Heidi (2004): Beratungsfelder in der Weiterbildung. Eine empirische Bestandsaufnahme. Balthmannweiler: Schneider-Verlag Hohengarten.
- Schiersmann, Christiane/Thiel, Heinz-Ulrich (2007): Beratung in der Weiterbildung. In: Frank Westmann/Frank Engel/Usel Siekendek (Hrsg.): Das Handbuch der Beratung. Bd. 2: Ansätze, Methoden und Felder. 2. Aufl. Tübingen: dtvt. S. 891-905.
- Schiersmann, Christiane/Thiel, Heinz-Ulrich (2009): Beratung als Förderung von Selbstorganisationsprozessen – auf dem Weg zu einer allgemeinen Theorie der Beratung jenseits von „Schulern“ und „Formaten“. In: Heidi Müller (Hrsg.): Quo vadis Beratungswissenschaft? Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 71-103.
- Schlusberg, Wolfgang (Hrsg.) (1975): Strukturplan für den Aufbau des öffentlichen Weiterbildungssystems in der Bundesrepublik Deutschland. Stuttgart u.a.: Kohlhammer.
- Seibert, Horst (2001): Selbstgesteuertes Lernen und Lernberatung. Neue Lernkulturen in Zeiten der Postmoderne. Neuwied, Kriftel/Luchterhand.
- Tiefel, Sandra (2004): Beratung und Reflexion. Eine qualitative Studie zu professionellen Beratungshandeln in der Moderne. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Der Interviewbeitrag reflektiert auf dem Hintergrund einer soziologischen Zeitdiagnose, die Entgrenzung und Subjektivierung als Zentraltendenzen in der gegenwärtigen Gesellschaft beschreibt, den entstehenden und sich ausweitenden „Markt“ für Beratung, Beratung erscheint in dieser Perspektive neben lebenslanger Bildung eine Form zur Bewältigung von Subjektivierungsfolgen und die Unterstützung beim Aufbau einer authentischen und stabilen Subjektivität.

Hausinger, Herr Voß, die Soziologie, insbesondere die subjektorientierte Arbeitssoziologie, beschäftigt sich mit den Aspekten Entgrenzung und Subjektivierung als Zentraltendenzen in der gegenwärtigen Gesellschaft. Selbstverständlich ist davon auszugehen, dass diese Entwicklungen Auswirkungen auf Beratung sowie ihre Professionalisierung und Verwissenschaftlichung haben.

Voß: Seit einigen Jahren lässt sich eine tief greifende Entwicklung beobachten, die zur Folge hat, dass gewohnte soziale Strukturen und Institutionen, die bisher Anforderungen und Probleme für Menschen in der Gesellschaft, aber auch ihre Erhaltung- und Gestaltungsmöglichkeiten begrenzt haben, verstärkt dynamisiert, ausgedünnt und zum Teil auch abgebaut werden. Dies waren Strukturen, die Sicherheit und Orientierung gegeben haben, aber nun in Bewegung geraten und an Bedeutung verlieren. Dies geschieht besonders stark in der Arbeitswelt und im Bereich sozialer Sicherung, geht aber weit darüber hinaus und betrifft etwa auch die Struktur des unmittelbaren familienförmigen Zusammenlebens von Menschen, oder (ein ganz neues Thema im Zug der Durchsetzung des Internets) die Konsumsphäre.

In der Soziologie wird diese Entwicklung oft als „Entgrenzung“ bezeichnet. In der Arbeits- und Industriosozologie ist etwa die „Entgrenzung von Arbeit“ derzeit eine wichtiges Thema, beispielsweise die Ausbreitung von flexibilisierenden Arbeitszeiten oder von prekären Beschäftigungsformen, sinkendem Einkommen, unsicheren Berufsbiografien. In einem Projekt, das wir gerade abgeschlossen haben, fragen wir z.B. nach Zusammenhängen zwischen einer „Entgrenzung von Arbeit“ in diesem Sinne und der komplementär zu beobachtenden „Entgrenzung von Familie“, also der Strukturveränderung und tendenziellen Auflösung der klassischen patriarchalen Kleinfamilie.

Diese weithin zu beobachtende verringerte Bedeutung von bisher gewohnten Strukturen mit daraus entstehenden relativer Unsicherheit, gewährleisten Begrenzungen, Kanalisierungen, Regulierungen usw. in verschiedensten Bereichen der Gesellschaft ist hoch ambivalent: Auf der einen Seite erzeugt diese neue Möglichkeiten, also erweiterte Gestaltungs- und Entfaltungschancen für nicht wenige Gruppen. Auf

G. Günter Voß Vor neuen Herausforderungen – Beratung im gesellschaftlichen Wandel



der anderen Seite entstehen dadurch aber oft auch tief greifende Probleme. Ein typisches Beispiel sind hochgradig entgrenzte Arbeitszeiten, die häufig zu exzessivem Arbeitsinsatz, zu ungebremster Selbstausbeutung und zu problematischen Vermischungen von Beruf und Privatsphäre führen. Immer mehr Menschen müssen sich in der Folge selber Orientierung dazu geben, um Überforderungen zu vermeiden. Sie müssen aktiv entscheiden, wann sie was und wo tun, und sie müssen dabei lernen, sich selbst Grenzen zu setzen und Leihlinien entwickeln für das, was sie tun... und damit auch, was sie eventuell auch nicht tun wollen.

Ganz allgemein kann man sagen, dass die Anforderungen, Dinge aller Art selber zu machen, weithin ansteigt, in der Arbeitswelt, der Privat- und Konsumsphäre, im Verhältnis von Bürgern und Staat u.v.a.m. Steigende „Selbstverantworlichung“ ist ein dabei häufig verwendetes Stichwort. Oder mit anderen Worten: Die Gesellschaft wird in fast allen Bereichen auf Selbstverdingung umgestellt.

Parallel zum Begriff der Entgrenzung, der diese tief greifende und schillernde Entwicklung soziologisch allgemein ausdrücken soll, sprechen wir in der letzten Zeit verstärkt davon, dass die Menschen in Zuge der Veränderungen auf eine sehr paradoxe Weise mehr als bisher „Subjekte“ sein müssen, dass sie verstärkt als eigenverantwortliche und sich selbst steuernde Menschen agieren können, dies aber auch tun und können müssen. Das Stichwort dazu, das derzeit viele fasziniert, ist „Subjektivierung“ von Gesellschaft. Dass Menschen im Zuge der Entwicklung in neuer Weise Subjekte ihrer Selbst sein können, wird dabei durchaus in Teilen als ein Moment sozialen Fortschritts gesehen, aber zugleich zeigt sich immer deutlicher eine harte Schattenseite: Man ist oben auch gezwungen, Subjekt zu sein, muss mit den daraus resultierenden Anforderungen und Belastungen

Professor Dr.
G. Günter Voß

hat die Professur für
Industrie- und Technik-
soziologie an der
TU Chemnitz inne,
09107 Chemnitz
gguentervoss@
tu-chemnitz.de

fertig werden und nicht zuletzt entsprechende Kompetenzen haben. „Selbstkompetenz“ heißt ein neu dazu passender Begriff der Pädagogik.

Jenseits aller Unterschiede bei einzelnen Gruppen in der Gesellschaft kann man all dies schon jetzt so bilanzieren, dass weithin massiv steigende Anforderungen an die Menschen in letztlich allen Bereichen der Gesellschaft entstehen. Die teilweise erweiterten neuen Freiheiten der Eingrenzung und der steigende Druck von Selbstverantwortung erzeugen tiefgreifende Gefahren von Überlastung und Überforderung. Es gibt zunehmend Hinweise darauf, dass die Gesellschaft in eine regelrechte Überlastungszyklonik hineinflaut, zumindest für große Bereiche. Dabei geht es nicht nur um sich wieder verstärkt zeigende materielle Probleme vieler Gruppen und die zunehmende soziale Ungleichheit. Es geht vor allen auch um sich deutlich ausweitende psychische Probleme, etwa die markant ansteigenden Zahlen bei Angsterkrankungen und Depressionen, die von manchen therapeutischen Beobachtern als die Leitkrankungen der entstehenden und subjektiveren Gesellschaft gesehen werden.

Meine Vermutung ist nun, dass die geschiltere Entwicklung eine große Herausforderung für jegliche Beratung in der Gesellschaft bedeutet. Jenseits aller Fachberatung wird es, so habe ich den Eindruck, zukünftig einen generell systematisch erhöhten Bedarf an Unterstützung von Menschen in allen Lebenslagen und sozialen Bereichen zur Bewältigung der steigenden Anforderungen geben und damit auch von Beratung. Oder anders gesagt: Im Zuge der Eingrenzung und Subjektivierung von Gesellschaft entsteht ein sich massiv ausweitender „Markt“ für Beratung in allen Formen und auf allen Ebenen. Und wenn das so ist, könnte man daraus Überlegungen ableiten, was das, jenseits der möglichen neuen Marktchancen, für Beratung inhaltlich bedeuten wird.

Hausinger: Können Sie diese Überlegungen näher erläutern?

Vof: Wenn man davon spricht, dass die Gesellschaft auf Selbsterledigung umgestellt wird oder „subjektiviert“ wird und daraus ein neues Niveau von Anforderungen an betroffene Menschen entsteht, dann könnte das für die Funktion der Beratung in der Gesellschaft in dreifacher Hinsicht tiefgreifende Folgen haben – ich würde das gerne als Fragen formulieren.

Erste Frage: Kann es sein, dass Beratung, bisher eine eher spezielle Funktion in der Gesellschaft für spezielle Gruppen, zu einer **universellen gesellschaftlichen Aufgabe** wird? Oder anders formuliert: Kann es sein, dass Beratung in allen Arbeits- und Lebensberei-

chen objektiv immer wichtiger wird? In meinen Augen gibt es deutliche Indizien dafür, dass dies jetzt schon abläuft: Der erstaunliche Boom von Coaching, die Konjunktur von therapeutischen Trainings- oder Weiterbildungsmethoden in Betrieben (oft mit esoterischem Einschlag), die große Nachfrage nach Lebenshilfeberatern, die erstaunlichen Markterfolge von Ratgebern usw. sind für mich ein erster Hinweis darauf, dass es hier einen riesigen Bedarf an Unterstützung aller Art gibt, der noch zunehmen wird.

Zweite Frage: Bedeutet dies, dass Beratung mehr als bisher **allgemeine Beratung** sein wird oder sein muss? Also eine Beratung jenseits von speziellen Fachberatungen, die generell Personen in der Bewältigung ihres gesamten Alltags und all ihrer Lebensanforderungen unterstützt, sowohl in der Arbeits- wie in der Privatsphäre und nicht zuletzt in öffentlichen Bereichen, etwa als Bürger. Kurz gesagt: Eine basale „Lebensberatung“ könnte zunehmend Teil jeglicher Fachberatung sein – worauf in meinen Augen Fach-

„Selbsterledigung“ und Subjektivierung als gesellschaftliche Megatrends – Was bedeutet das für Beratung?

• Ist Beratung eine „universelle“ gesellschaftliche Aufgabe?

Wird Beratung Teil jeder Arbeits- und Lebenssituation mit der Folge eines Booms von Coaching, Lebenshilfe, Ratgebern?

• „Allgemeine“ Beratung als Kern eines neuen Beratungsideals?

Wird die unmittelbare Unterstützung der Person und des Alltags zur Grundlage jeder Beratung?

• Subjektivität als zentraler Bezug von Beratung?

Wird die Förderung und der Schutz von Subjekteeigenschaften zum entscheidenden Thema von Beratung, z.B. zur Bewältigung von „Selbstausbeutung“ und zum Umgang mit „Selbsterforderung“?

• Muss Beratung in Zukunft universelle und allgemeine Beratung sein?

Beratung für jeden, immer und überall? Wird Beratung in Zukunft offensiv gesellschaftliche Präsenz zeigen? Wird es zur Reaktivierung eines vormodernen Beratungsideals als „guter praktischer Rat“ kommen? Wird Weisheit wichtiger als Wissen, Vertrauen wichtiger als Zuständigkeit?

beratungen bisher möglicherweise nicht ausreichend eingestellt sind.

Dritte Frage: Muss im Zuge eines solchen Prozesses Beratung noch wesentlich mehr als im engeren sehr direkten Sinne auf die **Subjektivität der Klienten** oder generell auf das **Thema Subjektivität in der Gesellschaft** Bezug nehmen? Viele der geschilterten Entwicklungen im Zuge einer Eingrenzung und Subjektivierung von Gesellschaft bedingen, wie angedeutet, Momente der Selbstausbeutung, Selbsterforderung und Selbstentfremdung, und sie führen oft zu ernsthaften Selbstgefährdungen des Subjekts. Beratung muss mehr als bisher genau da ansetzen, also den Menschen dabei helfen, ihre Subjektivität zu stärken, um mit den neuartigen Problemen umzugehen, ja, um nicht daran zu zerbrechen. Kurz: Eines der wenigen Rezepte zur Bewältigung der Folgen gesellschaftlicher Subjektivierung ist eine authentische, einfache und stabile Subjektivität – und Beratung steht mit an erster Stelle, dabei Unterstützung zu leisten.

Hausinger: Wenn diese drei Vermutungen zutreffen sollten, was heißt das dann konkret für Beratung?

Vof: Die Vermutung einer zunehmend **universellen Funktion von Beratung** erfordert, dass die Profession der Berater/innen wesentlich **offensiver gesellschaftliche Präsenz zeigt**, also aus der Nische heraustritt. Dieser neue Bedarf einer breiten Beratung könnte dazu führen, dass Berater/innen sich nicht nur als Spezialisten sehen und präsentieren, sondern sich als eine Profession verstehen und präsentieren, die im Kern der Gesellschaft eine zentrale Aufgabe übernehmen.

Die zweite Vermutung, dass Beratung im Zuge des Prozesses sehr viel allgemeiner werden muss, also im Sinne einer Art Lebensberatung auch in den einzelnen Spezialberatungen, könnte bedeuten, dass Beratung noch mal viel grundlegender darauf **verwiesen wird**, ein sehr basales Beratungsideal zu kultivieren. Ich möchte dies mit einem plakativen und bewusst altnordisch klingenden Begriff beschreiben: **der gute praktische Rat**. Also das Ideal (nach dem sich in meinen Augen viele Menschen sehnen), dass es jemanden geben möge, der einem ganz persönlich rat, was man tun kann, der einen individuell und verständnisvoll unterstützt und handfest verlässlich hilft, wenn es nötig ist – so wie eine erfahrene vertrauensvolle Person einer anderen Person hilft. Es geht mir also um die Vision eines sehr unmittelbaren, menschlich nahen, aber auch gemeinschaftlichen Da-Seins eines ratenden anderen, jenseits der speziellen professionellen Fachberatung, die weiterhin wichtig sein wird. Dies wäre, so vermute ich, eine „Haltung“ von Beratung, die rückwärtsgerichtet erscheinen mag (und es in gewisser Weise auch ist), weil sie Moment der vorprofessionellen und sozusagen lebensweltlichen Beratung

anklingigen lässt. Zugleich ist dies für mich ein möglicherweise angesichts der geschilterten Veränderungen zukünftig in ganz neuer Weise (wieder) wichtiges Leitbild – das natürlich nicht einfach das traditionelle vormoderne Ideal reaktiveren kann, aber daraus wichtige Orientierungen beziehen könnte, wenn es gelingt, sie ins 21. Jahrhundert zu überführen.

Und die dritte Vermutung würde daraufhinweisen, dass Beratung in ganz neuer Weise dem **Subjektivität** (die Subjektivität der zu Beratenden wie auch die der Berater/innen) **als Gegenstand und zugleich als Ressource** ernst zu nehmen. Auch hier mit der Idee, dass es mit der gewohnt professionellen, rein fachlichen (und fachlich objektivierten) Sachberatung an vielen Stellen nicht mehr getan ist, möchte ich also betonen, dass es zukünftig mehr als bisher darum geht, dass authentische Subjekte mit authentischen Subjekten interagieren und Beratung auf dieser Basis noch einmal ein neues subjektbezogenes Selbstverständnis entwickelt.

Zusammengefasst zu diesen drei Ideen würde ich von einer **„subjektiveren Beratung“** sprechen. Damit meine ich ein Leitbild von Beratung, die sich unmittelbar lebens- und alltagsnah auf Subjektivität bezieht, stärker als bisher lebendige Subjektivität zum Gegenstand macht und als Ressource einsetzt und sich neuen Herausforderungen im Zuge der Subjektivierung von Gesellschaft offensiv stellt.

Hausinger: Dazu möchte ich gerne einige Vertiefungsoptionen stellen. Was bedeutet für Sie universelle Beratung oder offene gesellschaftliche Präsenz von Beratung? Wie könnte das aussehen?

Vof: Ich verstehe Beratung bisher, so wie sie sich in den letzten Jahrzehnten professionalisiert hat, als eine sehr ausdifferenzierte gesellschaftliche Spezialfunktion. Von der Schulberatung über die Diözesanberatung bis zur **Bildungsberatung** – eine spezialisierte Funktion für spezialisierte Bereiche, und zwar angesichts von sehr spezialisierten Anforderungen, die in der Gesellschaft entstehen. Bildung ist heute zutage beispielsweise ein sehr anforderungsreiches Geschäft, nicht nur für den, der sich bilden will oder muss, sondern für den „Kunden“, der sich bilden will oder muss und der dazu immer häufiger eine professionellisierte Bildungsberatung braucht. Das wird auch weiter zunehmen.

Schaut man sich dieses Feld aber insgesamt an und auch vor dem Hintergrund dessen, was ich über die Veränderung der Gesellschaft gesagt habe, dann könnte es sein, dass **Beratung nach und nach aus der Nische einer Spezialfunktion herausritt** (oder treten sollte) **und zu einer allgemeinen Funktion in der Gesellschaft** wird. Genauso wie wir heute vielleicht Bildung und



Erziehung als eine universelle Funktion in der Gesellschaft sehen und nicht mehr nur als eine Spezialfunktion von speziellen Experten für spezielle Gruppen in speziellen Situationen. Bildung und Erziehung ist inzwischen als Funktion anerkannt, die überall in fast jeder Sphäre und fast zu jeder Zeit stattfindet und daher breit gefördert wird.

Ebenso wie es ein **Grundrecht auf Bildung** gibt (zumindest die Forderung danach), sehe ich am Horizont des gesellschaftlichen Wandel, dass es einen zunehmenden objektiven Bedarf nach weitreichender Beratung für jeden und vielleicht irgendwann ein explizit formuliertes **Recht auf Beratung** gibt. Ich brauche als Mitglied der Gesellschaft nicht nur umfassende und inwischen lebenslange Bildung und Ausbildung, sondern als Mensch in der sich subjektivierenden Gesellschaft benötige ich in letztlich allen Bereichen meines Lebens und in allen Lebensphasen zunehmend intensive beratende Unterstützung.

An vielen (und immer mehr) Stellen kommen Menschen (und gerade auch qualifizierte Personen) einfach nicht mehr alleine klar. Die unmittelbare Beratung durch den erfahrenen Kollegen bis hin zum Nachbarn oder durch den Freund oder die Freundin oder durch jemanden aus der Familie ist oft entweder nicht mehr gegeben, oder die Kompetenzen sind nicht vorhanden. Familienmitglieder sind oft überfordert, unter schwierigen Umständen, wie die auch immer sein mögen, Beratung zu leisten. Sie sind natürlich wichtig als emotionale Stütze, aber es braucht noch mal und zunehmend eine professionelle Unterstützung.

Oder mit einer anderen zugesprochenen Formulierung gesagt: Jeder braucht heute objektiv einen Coach, der ihn begleitet und unterstützt. Ein Coach für jeden Einzelnen, in jeder Lebenssphäre, für alle Lebensfälle und Lebensbegleitend. Bisher wird dies nur bestimmten Eliten für einzelne Probleme zugestanden (aber immerhin) – so war das zu Beginn mit der Funktion Bildung auch. Aber es könnte sein, dass dies in der Gesellschaft irgendwann explizit als eine universelle gesellschaftliche Aufgabe erkannt und anerkannt wird, die Bewältigt werden muss, will sich die Gesellschaft mit ihren so drastisch steigenden Anforderungen an ihre Mitglieder weiter positiv entfalten. Ob, wann und wie dies eintreten wird, ist schwer zu sagen – und dies ist von mir hier auch nur als visionärer (und vielleicht auch provozierender) Gedanke gemeint. Eine Tendenz in diese Richtung sehe ich gleichwohl und möchte deutlich darauf aufmerksam machen. Das meine ich mit **Beratung als universeller Funktion**.

Dies kann auch bedeuten, dass man den Klienten auch in dem Sinne als Subjekt sieht, dass er auch bei

der Beratung in hohem Maße für sich selbst reden ist. Man könnte von den **Selbstheilungskräften** reden, die jeder Mensch hat und die in einer subjektivierten Beratung genutzt und gestärkt werden müssen. Systemische Ansätze tun das meines Wissens, d.h., sie gehen davon aus, dass das „System“, also in diesem Fall das Subjekt, sich eigentlich immer selber berät und heilt und der Berater ihn oder sie darin immer nur unterstützen kann. Das heißt also, bei der Beratung wirklich an der Subjekteigenschaft der Menschen anzusetzen, ihre Selbstzuständigkeit und Selbstbewältigungsfähigkeit positiv aufzunehmen und keine Linie von außen vorzugeben, sondern das Subjekt als Subjekt im Beratungsprozess ernst zu nehmen.

Eine Beratung, die so arbeitet, wird sehr **alltagsnah** sein müssen. Das heißt, sie hat pragmatisch dafür zu sorgen, dass die Unterstützung unmittelbar hilft und nachhaltig funktioniert, wie auch immer. Es geht nicht darum, abstrakte Konzepte oder Ziele umzusetzen, sondern darum, sehr genau im Einzelfall zuzuhören und sehr empathisch zu sein in Bezug auf die konkreten Anliegen des Klienten. Ich nenne vorhin das Ideal des „guten Rates“. Ein guter Rat ist der, der nicht eine allgemeine Idee dem zu Beratenden überstülpt, sondern eine Unterstützung sucht, die aus der konkreten Situation des Betroffenen heraus für den jeweiligen Einzelfall entwickelt wird. Ganz praktisch, pragmatisch, nah an den konkreten Alltagsproblemen mit einem umfassenden Blick auf die Gesamtsituation. Danach haben in meinen Augen viele Menschen ein großes Bedürfnis, ja geradezu eine tief liegende Sehnsucht: dass es so etwas gibt, wie einen zuverlässigen Freund, den erfahrenen, verständnisvollen Kollegen oder den guten Verwandten, der sie nicht bevorzundert, der ihnen zuhört, der hilft und Rat erteilt und da ist, wenn man ihn braucht.

aus: Supervision, Heft 4/2008, S. 36–39, © Beltz

Dr. Brigitte Hausinger ist Dipl. Supervisorin (DGSV) und Lehrsupervisorin, Stellvertretende Vorsitzende der Deutschen Gesellschaft für Supervision, Lehrbeauftragte an der Universität Kassel und an der Universität Salzburg und Redaktionsmitglied der Fachzeitschrift Supervision.

Ulrike Heuer Bildungsberatung als eigenständiges Handlungsfeld der Weiterbildung – Intentionen, Entwicklungen und Forschungen

Der Beitrag gibt einen kurzen Überblick über das Thema und das Entwicklungsfeld und Forschungsfeld **Bildungsberatung** in der Weiterbildung. Zu Beginn wird, **Bildungsberatung als EU-weites Projekt im Rahmen des Lissabon-Vertrages** vorgestellt. **Beratung, so die strategische Planung, soll als Dienstleistung implementiert werden. Die offenen/strukturalen Komplexität von Beratung soll am Beispiel von zwei ausgewählten Teilgebieten aus größeren erwachsenenpädagogischen Forschungen sichtbar werden.**

Daran schließt eine sehr knappe Übersicht von Untersuchungen und Entwicklungen zur **Bildungsberatung** in der Weiterbildung an. Damit soll ein Eindruck vermittelt werden, wie vielfältig die Beschäftigung damit seit ca. 15 Jahren (verstärkt jedoch in den letzten 10 Jahren) ist. Demgegenüber ist die angestrebte bundesweite Versorgung mit **Bildungsberatung** noch nicht vorhanden. Der Überblick kann jedoch nicht vollständig sein und greift häufig auf Stichwortartige Hinweise zurück, um eine so kurze Darstellung möglich zu machen. Wer den einen oder anderen Aspekt vertiefen möchte, für den stehen entsprechende Literaturhinweise bereit.

1. Weiterbildungsbildung im Wandel

Beratung in der Weiterbildung ist etwa seit den 1960er/70er-Jahren ein selbstverständlicher Bestandteil des professionellen Planungshandelns. Traditionell war Beratung ein trügerspezifisches Arbeitsfeld und umfasste (z.B. in Volkshochschulen) üblicherweise die Kursenstufungsbearbeitung, die Dozenten- und die Lernberatung (Nittel 2009).

Durch neue Verflechtungen von Wirtschaft, Arbeitsmarkt und Weiterbildung soll sich die Rolle von Beratung verstärken. **Bildungsberatung** wurde ein eigenes Thema in Wissenschaft und Praxis der Erwachsenenbildung. **Bildungspolitische Forderungen** nach fortlaufender Kompetenzentwicklung auch im Erwachsenenalter (BMBF 2006) und nach bildungsgeleiteten Regulierungen des Arbeitsmarktes verliehen dem Nachdruck.

Bildungsberatung gilt als Brücke zwischen den Individuen und dem Handlungsfeld **Weiterbildungsbeteiligung**. Ursächlich gab der Lissabon-Prozess den Anstoß, der in der Europäischen Union vertraglich beschlossen wurde. Dieser Vertrag enthält die Leitidee des lebenslangen Lernens (EU-Kommision 2000; Kraus 2007) und wird flankiert von Forderungen nach nationalen Beratungsdiensten (EU-Rat 2004/9286/04).

Sozialwissenschaftliche Begründungen knüpfen häufig an die These von Ulrich Beck an (Beck 1986),

der zunehmende Risikobögen im Lebenslauf konstante und daraus steigende Anforderungen an die individuelle Handlungsfähigkeit ableitete. Unwägbarkeiten im Wirtschaftssystem sollen durch individuelles Handeln ausgeglichen werden oder, wie Friebel (2008, S. 46) sagt, Prozesse gesellschaftlichen Strukturwandels ihr Komplement im bildungsbiografischen Handeln finden. Dabei wird das Individuum als ein Zentrum des konsensualen Handelns gesehen, keineswegs als eigenwilliges, gar widerständiges Wesen, das möglicherweise erst überzeugt werden müsste oder etwa den gestellten Erwartungen nicht entsprechen mag (Heuer 2001).

Bildungsberatung wurde in der Weiterbildung etwa ab 2000 zum eigenständigen Entwicklungsfeld und Forschungsfeld, dabei bekam sie immer stärker den Charakter einer Dienstleistung (Strobel/Reupold/Pelke 2009). Zutreffend werden konnte auf einige Forschungen, die bereits Mitte der 1990er-Jahre zur Beratung durchgeführt wurden (Gall/Storm 1994; Geiske/Oebel/Ried 1995) und auf die bis heute Bezug genommen wird.

Der Innovationskreis Weiterbildung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF 2008) wies der **Bildungsberatung** insgesamt eine Schlüsselstellung für Lernen im Lebenslauf zu.

Pädagogische Erkenntnisse und die Strategie des lebenslangen Lernens

Forschungsergebnisse der Weiterbildung machen deutlich, dass lebenslanges Lernen mit abgeschlossenen Beratungsdiensten nicht allein eine politisch-strategische Frage des Implementierens ist. Komplexe pädagogische Erkenntnisse sind zu berücksichtigen.

Exemplarisch werden im Folgenden aus zwei Forschungen kurze Beispiele vorgestellt, die Erkenntnisse zur Komplexität alltagsbegleitenden Lernens zeigen, d.h. zu Bedarft- und Motivatoren, die Bildungsentscheidungen betreffen. Sie sollen eine Art Blicklicht sein, um die Vielfältigkeit zu erhalten, mit der wir es im Feld der Bildungsberatung zu tun haben.

1. Friebel (2008) kommt in seiner Längsschnittuntersuchung zu folgendem Ergebnis: Sobald die Lebensplanung mehr und mehr zu individuellen Anforderungen wird, Diskontinuität und Kontingenz (z.B. im Arbeitsleben) zu bewältigen, entsteht daraus dann aus subjektiver Sicht die Notwendigkeit, biografische Konsistenz und Kontinuität herzustellen (vgl. Friebel 2008, S. 46). Das kann aber nur gesche-



Dr. Ulrike Heuer war bis April 2010 Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Humboldt-Universität zu Berlin, sie ist Lehrbeauftragte an der Heimit Schardt Universität in Hamburg, im Vorstand des Erwachsenenpädagogischen Instituts Berlin e.V. und Mitglied im Beirat der Heimit-Boll-Stiftung Bremen. Höhenortsteierstr. 140, 28199 Bremen
dr.ulrike.heuer@googlemail.com

hen, wenn dem Subjekt starke, entgegenkommende Lernwelten angeboten werden, die ein Gefühl der biografischen Eigenleistung überhaupt erst möglich machen. Optionen zu haben, auswählen zu können muss erfahren und erlebt werden, denn nur dadurch wird subjektive Lernaktivität motiviert und umgekehrt (vgl. Friebel 2009, S. 354)¹. Das heißt, wenn keine Anreize durch eine Auswahl an Lernangeboten und organisierten Lernwelten vorhanden und erreichbar sind, kommt selten Lerninteresse auf. Weiterbildung wird dann nicht Teil der eigenen Identität, und sie gehört auch nicht zu den Handlungen, von denen jeder annimmt, dass sie im sozialen Feld unbedingt dazu gehören. Dar- aus wird deutlich, wie wichtig das Verhältnis von professionell organisierter und öffentlich zugänglicher Weiterbildung und dem (gewünschten) Nachfrageverhalten der Individuen ist!

¹ Friebel, H. (2008): Die Kinder der Bildungsexpansion und das „Lebenslange Lernen“. Grundlagen der Weiterbildung. Augsburg

² Bei Friebel heißt es: „Selbsterfentlichtheit nimmt also dann überproportional zu, wenn auch die strukturelle Steuerung durch das Weiterbildungsgangebot durch den Betrieb zunimmt“ (Friebel 2009, S. 354; Friebel, H.: „Die „Kinder“ der Bildungsexpansion – Berufliche Qualifikation, Erwerbsarbeit und Weiterbildung“. In: Heitsche Blätter für Volksbildung, Heft 4/2009, Gewinner und Verlierer in der Weiterbildung. HVV, S. 345 – 355).

³ Schulenberg/Loebler, Soziale Faktoren der Bildungsbereitschaft Erwachsener. Stuttgart, 1973 (Schulenberg, S. 118)

⁴ Göttinger Studie, Strzelewicz/Raape/Schulenberg: Bildung und gesellschaftliches Bewusstsein 1966, 1972 und Hildenberg, Strzude, Schlemberg, Ansatz und Wirksamkeit von Erwachsenenbildung, Stuttgart 1957, 1976 (Schulenberg 1991, S. 118)

⁵ Schiersmann, C. (2009): Beratung im Kontext lebenslangen Lernens. In: Tippelt/v. Hippel (Hg.): Handbuch Erwerbselementarbildung/Weiterbildung, 3. Auflage, S. 749–767, Wiesbaden

beruflichen Bildung gering zu schätzen. Und das gesamte Bildungsangebot darf keineswegs zu einseitig werden, wenn es weit greifen soll.

beruflichen Bildung gering zu schätzen. Und das gesamte Bildungsangebot darf keineswegs zu einseitig werden, wenn es weit greifen soll.

beruflichen Bildung gering zu schätzen. Und das gesamte Bildungsangebot darf keineswegs zu einseitig werden, wenn es weit greifen soll.

beruflichen Bildung gering zu schätzen. Und das gesamte Bildungsangebot darf keineswegs zu einseitig werden, wenn es weit greifen soll.

beruflichen Bildung gering zu schätzen. Und das gesamte Bildungsangebot darf keineswegs zu einseitig werden, wenn es weit greifen soll.

beruflichen Bildung gering zu schätzen. Und das gesamte Bildungsangebot darf keineswegs zu einseitig werden, wenn es weit greifen soll.

beruflichen Bildung gering zu schätzen. Und das gesamte Bildungsangebot darf keineswegs zu einseitig werden, wenn es weit greifen soll.

II. Kurzer Überblick über Entwicklungen und Forschungen

Strukturieren des neuen Handlungsfeldes Bildungsberatung

Für die strukturelle Ausgestaltung des Beratungsfeldes wurden Vorschläge gemacht und dazu vier Dimensionen benannt, die grundsätzlich berücksichtigt werden sollten (Schiersmann/Thiel 2004):

- Integration von Beratung in pädagogisches Handeln von Weiterbildungern und Lehrern (Lernberatung);
- Bildungsberatung als Teilaufgabe verschiedener Institutionen (Kammern, Gewerkschaften etc.);
- Bildungsberatung als eigenständige Institutionen, z. B. autonome Weiterbildungsberatungsstellen für Personen, die nach neuen Erwerbsperspektiven suchen;
- Bildungsberatung als Aufgabe von Netzwerken und Kooperationsverbänden, z. B. für Orientierungsberatung und mit eigenen Beratungszentren (Lernläden) (vgl. Strobel/Reupold/Pelkne 2009)

Schiersmann macht darauf aufmerksam, dass bei der Gestaltung und Bewertung von Lernprozessen die Umorientierung von der Input- zur Outputorientierung eine Veränderung darstellt, die als Paradigmenwechsel charakterisiert werden kann (Inputorientierung ist Bildung und Qualifikation – Outputorientierung ist Kompetenzentwicklung). Daraus schließt sie, dass die individuellen Kompetenzentwicklungsstrategien gar nicht mehr ohne professionelle Beratung denkbar sind (Schiersmann 2009, S. 748). Das heißt, vorgzeichnete Qualifizierungswege nehmen ab oder lösen sich auf, stattdessen müssen individualisierte Pfade (durchs Berufsleben verknüpft mit diverser Weiterbildung) gefunden werden.

Originäre Beratungsansätze der Weiterbildung

Die folgenden drei Beratungsansätze sind in der Weiterbildung entwickelt worden und beziehen sich auf Handlungsfelder und Organisationen der Weiterbildung:

- Aufgabenbezogene und institutionelle Beratung (Ball/Storm 1994)
- Informative, situative und biografische Beratung (Gieseke/Opelt/Ried 1995; Gieseke 2004)

Daraus lässt sich nicht zuletzt die Anforderung ableiten, die allgemeine Bildung nicht gegenüber der

• Personale und organisationale Beratung (Schiersmann/Remmel 2004)

Die Ansätze für Beratung sind in komplexere Schenata aufgeschlüsselt. Hier wird wegen der Kürze des Überblicks auf die Darstellung verzichtet. Diese schematische Aufschlüsselung ist jedoch wichtig, wenn man die Beratungsansätze in ihrer Struktur und Vielfalt (der Aufgaben) verstehen will. In den Literaturhinweisen sind die Orte genannt, an denen sie bei Bedarf aufzufinden und nachzulesen sind.

Personenbezogene Aspekte in Beratungsansätzen

Bildungsberatung vermittelt zwischen individuellen (bzv. individualisierter) Ausgangssituation und beruflichen Anforderungen, gelenkt durch die Dynamik des Arbeitsmarktes und die vorhandenen Bildungseinrichtungen respektive Bildungsmöglichkeiten. Die Seite der Personen, die Beratung nachfragen (sollen), steht hier im Mittelpunkt.

Die wesentlichen Funktionen von Bildungsberatung für individuelle Weichenstellungen werden genannt sie sind Orientierung, Reflexion und (Entscheidungs-)Unterstützung (Schlitter 2010).

Temporal/generationale Faktoren strukturieren Bildungsberatung und Weiterbildung. Dabei sind eine Verschränkung von Erfahrungsräumen und das Bereitstellen von Erfahrungszeiten wichtig (Schmidt-Lauf/Worf 2008).

Die ethische Dimension von Bildungsberatung ist wichtig für die inhaltliche Gestaltung (und auch für die Akzeptanz). Gemeint ist damit, eine Grenze zu ziehen in personalen Beratungsansätzen. Und zwar eine Grenze zwischen einerseits der Freiheit des Einzelnen, individuell angemessene Entscheidungen zu finden, und andererseits einer eingreifenden Steuerung der Individuen gemäß den Interessen der beratenden Institution (wie sie z. B. in Beratungen der Arbeitsagenturen geschieht, Gieseke u. a. sprechen dann von einer Zuweisungsberatung) (Gieseke/Opelt/Ried 1995).

Nutzendimensionen von Bildungsberatung in erwachsenenpädagogischer Perspektive sollen ermitelt werden (Kapplinger 2010). Zentral ist, den Nutzenbegriff nicht nur material auszulegen, sondern ihn weiter zu fassen (wie es in der Ökonomie bereits teilweise geschieht) (vgl. ebenda, S. 32).

Formate der Bildungsberatung wurden profiliert, z. B. die Gestaltung von Lernprozessen durch Lern-

beratung (Kemper/Klein 1998), sowie weitere Formate wie z. B. Kursberatung, Coaching, Mentoring, kollektive Beratung, Mediation etc. (Schlitter 2010).

Kompetenzprofile können mit der ProfilPass-Berater ermittelt werden. Diese Art der Beratung dient der Bilanzierung und der Anerkennung von individuellen Kompetenzen und soll dazu beitragen, vorhandene Kompetenzen auch weiterzuentwickeln (Breit-schneider/Seidel 2007).

Berater unterstützt Weiterbildungsentscheidungen

Kern einer Beratungssituation ist die Vorbereitung der individuellen Weiterbildungsentscheidung des/der Ratsuchenden. Daher ist das Thema Weiterbildungsentscheidung ein bedeutender Teil des Beratungsfeldes. Wichtiger Faktor, um Entscheidungen treffen zu können, ist das Verhältnis von Emotionen und Rationalität.

Pädagogische und psychologische Begründungsansätze für Bildungsberatung zielen auf Beratung als ein pädagogisches Handlungsmuster der Erkenntnisgenerierung (Nittel 2009). Der Anspruch meint, dass am Ende einer Beratung durch den dialogischen Beratungsprozess immer eine persönliche Horizontenerweiterung des Ratsuchenden stehen soll.

Emotionen gelten als wesentlicher Entscheidungs-faktor. Das wirft ein neues Licht auf den Bildungs-begriff (Weiterbildungs-)Entscheidungen folgen also nicht in erster Linie rationalen Prozeduren mit gut begründeten Ausschlussverfahren.⁶ Entscheidungen werden vor allem aufgrund von emotionalen Bewertungen ausgelöst (Gieseke 2004). Rationale und soziale Faktoren, die in Entscheidungsprozesse eingehen, sind quasi mit Emotionen durchweicht (siehe auch die Tabelle „Gesamtstruktur der Emotionsstypen“, Gieseke 2007, S. 57).

Entscheidungsverläufe (z. B. im beruflichen Handeln) sind gekennzeichnet durch Unsicherheitsrisikofaktoren (das geschieht z. B. durch Erfahrungsaustausch). Es werden – entgegen der üblichen Annahme – nur wenige Alternativen diskutiert (Weber/Maythofer/Niemhäuser/Kodehuth/Führer 1994). Darüber hinaus sind Weiterbildungsentscheidungen in Betrieben auf verschiedenen organisatorischen Ebenen angestell- und bewegen sich häufig zwischen konträren Positionen. Bei den Bewertungskriterien geht es entweder um pädagogisch sinnvolle Lernbedingungen oder um die vorrangigen betriebswirtschaftlichen Maßstäbe eines Kosten-Nutzen-Verhältnisses oder anderer – dem Marketing dienlichen – Ziele (Heuer 2010).

⁶ „Für die Entwicklung des Lernverhaltens und des Bildungsinteresses für lebenslanges Lernen wird der Einfluss von Emotionen und ihre wiederum durch Lernen notwendige Ausdifferenzierung offenbar. Besonders handlungsbezogenes Wissen, das in der beruflichen Weiterbildung einen großen Raum einnimmt, kann sich nur herausbilden, wenn es neben dem Wissen die Handlungsoptionen mitbearbeitet, die Kontextbedingungen reflektiert und individuelle Umsetzungsstrategie mit einbezieht. Vor diesem Hintergrund neuer biologischer Wissenschaften muss es nicht mehr verwunden, dass Wissen und Handeln – sowie Einstellung und Handlung – nicht wechselseitig aufeinander verweisen. Erst der Bewertungs- und Interpretationsvorgang in einer bestimmten Situation führt zu spezifischen Handlungs-konsequenzen“ (Gieseke 2007, S. 88; Gieseke 2007, Lebenslanges Lernen und Emotionen – Wirkungen von Emotionen auf Bildungsprozesse aus beziehungsorientierter Perspektive, Bielefeld).



Organisations- und professionsbezogene Aspekte in der Bildungsberatung

Seit dem Jahr 2000 gibt es die aufeinanderfolgenden Modellprojekte des Bundesbildungsministeriums zur Entwicklung von Bildungsberatung, ein Programm unter dem Stichwort „lernende Regionen“ (www.lernende-regionen.info) und ein Programm „Lernen vor Ort“ (www.lernen-vor-ort.info).

Das Modellprojekt zur Entwicklung von „Lernen- den Regionen“ sollte kurz gesagt zunächst Netzwerke in ausgewählten Regionen gestalten und im nächsten Schritt Referenzmodelle zur Beratung, zu Organisationsformen, zu einem Geschäftsmodell und zur Qualitätssicherung entwickeln. Ergebnisse zur Netzwerkgestaltung sind z. B. zu finden beim Landesinstitut für Qualifizierung NRW, Hagen (Wohlfahrt 2006; Tippelt u. a. 2009). Die entwickelten Referenzmodelle sind im Rahmen des dreibändigen Werkes „Bildungsberatung im Dialog“ (Arnold/Gieseke/Zeuener 2009) im Band III veröffentlicht. Zusätzlich gibt es auch eine Internetplattform mit „Tools“ zur Bildungsberatung (www.dialog.de).

Bildungsberatung wird als ein mehrdimensionaler Prozess (nicht eindimensional phasenorientiert) verstanden, der mit spezifisch pädagogischer Qualität und mit einem pädagogischem Mandat versehen ist (de Cuvry/Kossack/Zeuener 2009).

Für die Bildungsberatung wurden Organisationsstrukturen als Referenzmodell für Lernende Regionen erschlossen (Gieseke/Rohmann 2009). Ebenfalls wurden typische Vernetzungsstrategien der Lernenden Regionen erschlossen (Robak/Heuer 2009) und ein spezifisches Geschäftsmodell für eigenständige Beratungsstellen entwickelt (Müller/Kneike 2009). Auch ein Qualitätssicherungsmodell für die Beratungsqualität in einem doppelten Qualitätskontext wurde entwickelt (Arnold/Henkel/Mai/Schneider/Weckenberg/Wiegening 2009).

Das Modellprojekt „Lernen vor Ort“ ist ein weiterer Schritt zur Verwirklichung von flächendeckender Bildungsberatung. Das Projekt ist noch nicht abgeschlossen, es geht um Monitoring der regionalen Aus- und Weiterbildung, Schnittstellen-Management für Übergänge (Ausbildung, Beruf, Weiterbildung, Arbeitslosigkeit etc.), Integration von Personen mit Migrationshintergrund.

Darüber hinaus gibt es disziplinäre Perspektiven auf lernende Regionen, auf regionale Bildungsnetze mit kritischen Einschätzungen und Vorschlägen für

die Realisierung (Matthiesen/Reuter 2003; Nussli/Dobbschat/Hagen/Tippelt 2006).

Datenbankgestützte Systeme der Weiterbildungsberatung dienen als Grundlage für die Recherche bei der professionellen Bildungsberatung (Eckert/Schiersmann/Tippelt 1997).

Modelle der Bildungsberatung wenden sich auch explizit an Organisationen und Wirtschaftsunternehmen, verstanden als Erfolgsstrategie. Denn Organisationen gelten längst nicht mehr als ein starres Gebilde, sondern als ein dynamisches Gebilde mit Veränderungs- und Entwicklungspotenzialen. Dort setzt Organisationsberatung an. Exemplarisch sei hier genannt zum einen Organisationsberatung in Weiterbildungsrichtungen (Kil 2009) und zum anderen Bildungsberatung in Unternehmen (Göhlisch/König/Schwarzer 2007). Die Autoren setzen sich mit den Schwierigkeiten von Konzepten der Beratung, der Wirkung auf organisationale Machtverhältnisse und dem organisationalen Lernen in Unternehmen mit ihren Marktbedingungen auseinander.

(Selbst-)Verständnis und Zielgrößen in der Bildungsberatung

Bildungsberatung meint im Kern immer einen Anspruch auf „Hilfe zur Selbsthilfe“ für den/die Rat-suchende/n, sodass er/sie sich fähig und ermutigt fühlt, das eigene Geschick in die Hand zu nehmen und gut begründete bildungsentscheidungen zu treffen (de Cuvry/Kossack/Zeuener 2009). Oder, systemisch begründet, geht es um den Anspruch auf eine Förderung der Prinzipien der Selbstorganisation (Schiersmann 2009).

Ziele der Bildungsberatung haben verschiedene Aspekte, einige werden hier genannt:

Personale Zielgrößen
Kompetenzentwicklung und reflexive Handlungsfähigkeit sollen allen Menschen möglich sein (Dehnboesel 2009).

Soziokulturelle Zielgrößen
Beratungskultur soll in komplexer Vielfalt konstituiert werden (Gieseke/Opelt/Ried 1995).

Erwachsenenpädagogische Zielgrößen
Handlungsfelder sollen erschlossen und differenzierte Formate der Bildungsberatung etabliert werden (Schlüter 2010).

Aufgabenbereiche der Weiterbildungsberatung für personen- und organisationsbezogene Beratung sollen ausdifferenziert und in ein systemisches Kontextmodell (vgl. Schiersmann 2009, S. 753) eingefügt und auch eine (systemisch-ressourcenorientierte) Theorie der Beratung entwickelt werden (Schiersmann 2009).

Aus- und Fortbildung für Beratung sollen strukturiert werden, eingebunden in den Europäischen Qualifikationsrahmen EQR (Schiersmann 2009, S. 764).

Aus- und Fortbildung zur Professionalisierung der Bildungsberatung

In der Weiterbildung besteht ein starkes Interesse daran, dieses neue eigenständige erwachsenenpädagogische Handlungsfeld durch Professionalisierung zu sichern und zu stärken. Damit soll der Bildungsberatung insgesamt zugleich gesellschaftliche Anerkennung verschafft werden.

Ein Modell zur Strukturierung von Aus- und Fortbildung in der Weiterbildungsberatung umfasst vier Bereiche: 1. Weiterbildung auf Basisniveau (entspricht EQR 2), 2. auf Beratungspraxis aufbauende Weiterbildung (EQR 3), 3. Studiengänge mit Bachelorabschluss (EQR 5), 4. Studiengänge mit Masterabschluss (EQR 7) (Schiersmann 2009, S. 764).

Zur Qualifizierung von Beratern und Beraterinnen, die in der Bildungspraxis tätig sind, wurden regionale Qualifizierungszentren (RQZ) in einigen Bundesländern eingerichtet. RQZ gehören zu den Einrichtungen, die im Rahmen des Modellprojekts des BMBWF „Lernende Regionen“ zum Aufbau einer Beratungspraxis durchgeführt wurden (Lampe 2009).

Eine Zusatzausbildung für Beratung in der Weiterbildung gibt es als „Fortbildung für Personalentwickler“ bei der Akademie für Weiterbildung e.V.

⁷ Der Europäische Qualifikationsrahmen EQR enthält verschiedene Stufen, und auf diese bezieht sich die Angabe der Zahl neben dem EQR.

der Uhl Heidelberg und Mannheim mit dem Titel „Professionell beraten in der Weiterbildung“ – eingeteilt ist die Zusatzausbildung in sieben Module (www.akademie-fuer-weiterbildung.de, Stichwort: Beraten in der Weiterbildung).

Beratung im Kontext von Institutionen

Eine flächendeckende Organisation von öffentlich zugänglichen Bildungsberatungsstellen sowie eine einheitliche Finanzierungsstrategie stehen immer noch aus (Tippelt 1997; Tippelt u. a. 2009). Die Modellprojekte des Bundesbildungsministeriums zu den „Lernenden Regionen“ haben bisher noch nicht dazu geführt, dass die im Rahmen dieser Modellprojekte eingerichteten Bildungsberatungsstellen verstetigt worden sind. Ergebnisse der Evaluation zeigen, dass Ertragungen zur Finanzierung in die Richtung gehen, Beiträge mehrerer Finanziers zu bündeln (neben Weiterbildungsrichtungen z. B. Kommunen, Betriebe und Wirtschaftsverbände) und auch marktfähige Felder von Beratung (z. B. Kompetenzbilanzierungen, individuelle Coachings, Bildungsdatenbanken) einzurichten (Kuwan/Reupold/Pelkne/Tippelt 2009). Auch die Einrichtung eines Fonds wurde vorgeschlagen (Nussli/Dobbschat/Heger/Tippelt 2006).

Schiersmann weist darauf hin, dass professionelle Beratung immer in institutionellen Kontexten stattfindet und durch diese auch nachhaltig beeinflusst wird (Schiersmann 2009, S. 759). Es ist also nicht gleichgültig, wie Organisation und Finanzierungsstrategie aussehen. Im Weiteren gibt sie zu bedenken, dass eine Übersicht über das heterogene Feld der Beratung und Beratungsleistungen im Weiterbildungsbereich noch vielständiger wird, weil die analytisch ausdifferenzierten Beratungsaufgaben nicht eindeutig bestimmten Anbietern zugeordnet werden können.

Das umfangreiche Literaturverzeichnis zum Beitrag finden Sie auf der Homepage der DEAF (www.deaf.de). Es kann auch bei der Autorin angefordert werden (siehe Kontakt).

Elisabeth Fernkorn, Martin Merbach und Ingeborg Volger Bildungsberatung aus tiefenpsychologischer Perspektive



Elisabeth Fernkorn
Diplom-Pädagogin, Supervisorin (DGfW/BK-FUL), Mediatorin.
Schwerpunkte: Supervision und Coaching, Fortbildung für Lehrkräfte, Team- und Organisationsentwicklung, Mediation von Arbeitskonflikten

Ausgehend von einem entwicklungspsychologischen Verständnis von Bildung werden die Grundideen einer tiefenpsychologisch orientierten Bildungsberatung vorgestellt und an einem Fallbeispiel illustriert. Anhand der Diskussion der Fälle wird deutlich, dass ein biografisches und psychodynamisches Konfliktverstehen die Bildungsberatung bereichert sowie eine Vernetzung von Bildungs- und Lebensberatung zu Synergieeffekten führt.

1. Bildungsberatung allgemein

Angesichts vielfältiger gesellschaftlicher Beschleunigungsprozesse, gebrochener Berufsbiografien, einer stabilen Anzahl von Langzeitarbeitslosen sowie der Ausdifferenzierung der Studien- und Berufsausschlüsse gewinnt die Bildungsberatung immer mehr an Bedeutung. Bildungsberatung findet dabei in verschiedenen Aufgabefeldern und daraus entwickelten Beratungsformaten wie Professionsberatung, Lernberatung, Berufsaufbahnentwicklung, Karriereberatung und Weiterbildungsberatung statt. Von den Beratungsinhalten lassen sich informative, situative und biografeorientierte Beratung unterscheiden (Giesecke & Opel 2004). Dabei geht es bei der informativen Bildungsberatung um die Bereitstellung von Informationen für den Ratsuchenden. Ziel dieses Angebots ist, dass sich der Ratsuchende zwischen alternativen Wahlmöglichkeiten (in der Aus- oder Weiterbildung oder Berufswahl) entscheiden kann. Der Berater besitzt in diesem Kontext hohe informationelle Kompetenz, kennt sich beispielsweise mit den Inhalten von Weiterbildungen gut aus. Bei der situativen Bildungsberatung geht es eher um die aktuelle Situation des Ratsuchenden, in der dieser ein Bedürfnis nach Weiterbildung hat, aber noch keinen konkreten Wunsch formulieren kann. In der biografeorientierten Bildungsberatung liegt der Schwerpunkt auf der Verbindung der persönlichen Lebensperspektive mit Bildungs- und Qualifizierungsproblemen. Diese Form konzentriert sich darauf, Ambivalenzen in der Entscheidungsfindung, Brüche und Sprünge in den Berufskarrieren erkennbar und verstehbar zu machen.



Martin Merbach
Dr. rer. med., Diplom-Psychologe, Systemischer Berater und Familientherapeut.
Schwerpunkte: Theorie und Methodik der Einzel- und Paarberatung, interkulturelle Beratung
Auguststraße 80,
10173 Berlin
merbach@ezl-berlin.de

Wie aus den Beschreibungen dieser drei Typen von Bildungsberatung bereits deutlich wird, sind die Übergänge fließend. So können sich bereits in der Frage nach Informationen zu einem Weiterbildungsangebot Themen der aktuellen Lebenssituation sowie biografische Aspekte verbergen. Für alle drei Fälle braucht der Berater/die Beraterin daher ein Verständnis, dass die Bildungs- und Berufsentscheidungen eines Menschen konflikthafte Lebenssituationen darstellen. Einige Aspekte eines solchen Verstehens werden nun erörtert.

2. Bildung im Kontext lebensgeschichtlicher Entwicklung

Wer sich bilden will, hat Freude am Lernen. Neue, unbekannte Themen lösen bei dem Betroffenen Neugierde und Interesse aus; sie motivieren ihn, sich mit dem Stoff zu beschäftigen, ihn zu erkunden und zu durchdringen, bis er ihn verstanden und sich angeeignet hat. All dies geschieht mit einem Gefühl positiv gestimmter Erwartung und dem Erleben von Befriedigung, wenn es gelungen ist, das Thema zu beherrschen. Es sind viele positive Assoziationen nötig, die mit Bildungsangebote als attraktiv wahrgenommen und in Angriff genommen werden können.

Leider provoziert Lernen bei vielen Menschen eher unangenehme und bedrohliche Gefühle wie Anstrengung, Angst, Versagen, Beschämung und Scheitern. Es ist naheliegend, dass vor dem Hintergrund und derartig widersprüchlicher Assoziationen Bildungsangebote nicht aufgesucht werden bzw. ihre Durchführung nicht selten beeinträchtigt werden bzw. nicht selten scheitert. Lernen und das Bedürfnis nach Kompetenzerwerb ist demnach keine unabhängige Funktion des Intellekts, sondern ist eingebettet in einen emotional geladenen innerpsychischen Kontext, der den Prozess des Lernens ebenso beeinflusst wie das Ergebnis. Insofern muss nachhaltiger wirksamer Bildungsberatung zuvörderst diese emotionalen Prozesse im Blick haben und sie bei der Gestaltung und Begleitung von Bildungsprozessen berücksichtigen.

Woher rühren nun diese unterschiedlichen Einflussfaktoren eines jeden Aneignungsprozesses? Lernen beginnt am Anfang des Lebens. Das Neugeborene kommt in eine Welt, in der ihm zwar schon einiges vertraut ist, weil es vieles bereits intrinater in kennen gelernt hat wie z. B. die Stimme der Mutter oder ihren Bewegungsrhythmus sowie unmittelbar nach der Geburt ihren Geruch. Insgesamt jedoch ist es kontoniert mit einer Umnege neuer Informationen, deren Bedeutung es im Laufe seiner Entwicklung erst noch erlernen muss. Wie sich dieser Lernprozess gestaltet, ist abhängig von den Erfahrungen, die das Kind im Zusammenhang mit seiner Umwelt, insbesondere seinen relevanten Bezugspersonen, sowie seiner Triebenentwicklung und der Entwicklung seiner Ich-Funktionen macht. Er ist eingebettet in einen sozialen Prozess, der sich über Internalisierungs- und Abwehrprozesse zu einem zentralen Aspekt seines Selbstkonzeptes verdichtet. In der Folge werden innerpsychische Haltungen und unbewusste Strebungen als Antwort auf neue und zukünftige Lernanfragen mobilisiert. Dabei ist die Qualität der Beziehungen, in denen Kontext frühes Lernen stattfindet, von besonderer Bedeutung. Eine sichere Bindung zwischen dem

Säugling und seinen Bezugspersonen ist eine zentrale Voraussetzung für die Entwicklung seines Explorationsbedürfnisses; in dem Maße, in dem das Kind sich sicher gebunden fühlt, kann es seinen explorativen Bedürfnissen in einer lustvollen Weise nachgehen und sich die Welt durch Erkundung und Erfahrung aneignen. Unter der Voraussetzung einer sicheren Bindung wird das Kind bei auftretender Angst oder Spannung dann die Möglichkeit haben, sich Hilfe und Unterstützung zu suchen, um so gestärkt sein Explorationsbedürfnis fortsetzen zu können.

Um sich die Welt anzueignen, bedarf es aber nicht nur einer sicheren Bindung, sondern darüber hinaus auch positiver Erfahrungen im Kontext der Triebenentwicklung. Im Zusammenhang mit dem oralen Paritätiv macht das Kind Erfahrungen mit oral-rezeptiven ebenso wie mit oral-kapitiven Erlebnisweisen, die bei positiver Gefühlsstimmung das „Aufnehmen“ und „sichaneignen“ von (auch intellektueller!) Nahrung zu einer lustvollen Betätigung werden lassen. Umgekehrt können wiederholte Mangel Erfahrungen dazu beitragen, dass das Kind der Welt gegenüber resigniert und sich verschließt, nicht zugreifen kann und nichts Neues mehr in sich aufnehmen möchte, da es keine „gute Nahrung“ mehr erwartet. Im späteren Leben ist die Leistungsfähigkeit dann oft darauf beschränkt, dass es für den Betroffenen schwer ist, ein dauerhaftes Interesse an Themen zu entwickeln oder sich so mit einem Stoff zu beschäftigen, dass dieser intellektuell erfasst und verarbeitet werden kann.

Die Erfahrungen im Zusammenhang mit der analen Phase sind für die Entwicklung von Lernmotivation von besonderer Bedeutung, als das Kind hier erstmals mit Leistungsanforderungen der Erwachsenenwelt konfrontiert wird, denen gegenüber es sich durch „Verenheitlich“, d. h. Zurückhaltung bzw. Verweigerung, zur Wehr setzen kann. So kann es passieren, dass sich aus Protest gegenüber zu hohen und rigiden Leistungsanforderungen während dieser Entwicklungsphase spätere Arbeitsneigungen und chronische Lernstörungen entwickeln. Wird die Übernahme von Leistungsanforderungen als ein Akt der Unterwerfung erlebt, kann im schlimmsten Fall eine chronische Verweigerungshaltung (jeglicher Leistung gegenüber) die Folge sein; sie wird dann zur einzigen Form der Aufrechterhaltung von Autonomie, wonint ein eigenständiges und lustbetontes Interesse an weiteren Lern- und Aneignungsprozessen konterkariert wird.

In der darauffolgenden phallicischen und ödipalen Entwicklungsphase werden insbesondere Fragen bezüglich der persönlichen Identität und des

Geschlechts- und Generationsunterschiedes thematisiert. Die in diesem Zusammenhang auftauchende Neugier des Kindes konfrontiert die Bezugspersonen mit einer Anzahl von Fragen, deren Beantwortung dem Kind eine latente Akzeptanz bzw. Abwehr gegenüber seinen „neugieriger“ Interessen vermittelt. Hier erfährt das Kind eine wesentliche Haltung seiner Wissensbegierde gegenüber, die in späteren Jahren Lernprozessen förderlich ist oder aber zu der Überzeugung führt, dass das Erwerben von Wissen zu mühsam ist und stattdessen z. B. Ersatzbefriedigungen bevorzugt werden.

Unter beziehungs-dynamischem Aspekt spielen aber nicht nur die frühen Bezugspersonen eine wesentliche Rolle bei der Entwicklung einer produktiven Leistungsaktivität, sondern ebenfalls die Erfahrungen, die ein Kind im Klassenverband mit den Mitschülern und Lehrern macht. Findet ein Kind seinen Platz in der Gruppe der Gleichaltrigen und erlebt seine Lehrer im Prinzip als annehmend, unterstützend und konstruktiv, so wird es Lernen als befriedigenden sozialen Austausch erfahren. Umgekehrt machen viele Kinder sowohl im Klassenverband als auch mit Lehrerpersönlichkeiten räumstrahnde Erfahrungen von Angst, Beschämung und Entwertung, die ein Leben lang dazu beitragen können, Lernsituationen mit entwertenden Erfahrungen und Gefühlen der Erniedrigung zu assoziieren und in der Folge zu meiden.

Die KJHG-JH-Statistik z. B. weist aus, dass ein Viertel der Anmeldegerüde in der Erziehungsberatung Bildungsfragen, Schulleistungs- und Ausbildungsprobleme sind. So wurden beispielsweise in der ersten Dekade dieses Jahrhunderts jährlich ca. 75.000 Fälle von Bildungs- und Leistungsproblemen bei Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen im Alter zwischen 3 und 27 Jahren in psychologischen Beratungsstellen erfolgreich beraten, Tendenz steigend.

Diese Überlegungen verdeutlichen, dass das Bedürfnis nach Bildung eingebettet ist in einen innerpsychischen Prozess, der immer auch konflikthafte Aspekte beinhaltet. Selbst unter der Voraussetzung einer großen Leistungsbeurteilung ist in jedem Lernprozess mit Ambivalenzen, Blockaden und Frustrationen zu rechnen, die, soll es zu einem erfolgreichen Ergebnis kommen, durch die Aktivierung vieler Ich-Funktionen bearbeitet und überwunden werden müssen. So gehört eine große Frustrationstoleranz, eine gute Affektkontrolle und eine ausgeprägte Angebotswältigung bereits bei ungestörter Lernmotivation zu den wesentlichen Voraussetzungen für das Durchlaufen von Lernprozessen. Ist das Bedürfnis nach Wissen und Kompetenz hingegen durch die oben skizzierten



Ingeborg Volger
Dr. phil.,
Diplom-Psychologin,
Psychologische Psychotherapeutin, Psychoanalytikerin, Paartherapeutin; Schwerpunkte: Entwicklungspsychologie, Persönlichkeitspsychologie, telepsychiatrisch orientierte Therapie und Beratung

Sie werden in den Weiterbildungen der Ausbilderinnenstitute der unter diesem Dach zusammengefassten Verbände (DAMPB, EFuL, BAQ) nach den Richtlinien einer gemeinsamen Rahmordnung realisiert.



Prozesse beeinträchtigt, kommt es innerpsychisch zu einem schweren konflikthafem Geschehen, ohne dessen Auflockerung die erwarteten bzw. geforderten Lernprozesse in der Regel nicht initiiert oder durchgehalten werden können und langfristig zum Scheitern verurteilt sind.

3. Praxisbeispiel: Frau A

Das folgende Fallbeispiel veranschaulicht, in welchem Umfang Bildungsthemen oder -probleme durch innerpsychische Konflikte determiniert sind und wie mithilfe psychologischer Beratung eine Bearbeitung dieser Themen möglich wird.

Frau A ist 23 Jahre alt und meldet sich zur Beratung in einer kirchlichen Beratungsstelle an, weil sie vor entscheidenden beruflichen Weichenstellungen stehe und sie ohne Unterstützung wieder mit einem Scheitern ihrer Lebenspläne rechnen müsse. Sie habe den großen Wunsch, sich eine berufliche Perspektive aufzubauen, doch habe sie bisher immer dann, wenn sich ein beruflicher Einstieg geboten habe, es nicht geschafft, diesen zu führen. Nach der mittlerweile Keife habe sie eine Ausbildung zur Kauffrau für Buchkommunikation begonnen, habe sie aber infolge von Panikattacken abbrechen müssen. Auf Nachfrage wird deutlich, dass sie diese Ausbildung langweilig und „de“ gefunden habe und sich vom ersten Tag an sicher war, niemals in diesem Beruf arbeiten zu wollen. Diese Ausbildung habe ihr verdeutlicht, dass sie lieber Abitur machen wolle, was sie zwar geschafft habe, aber mit einem so schlechten Notendurchschnitt, dass sie nichts damit anfangen könne. Überhaupt habe sie keine guten Erinnerungen an ihre Schulzeit, es sei schon damals für sie oft kaum möglich gewesen, regelmäßig zum Unterricht zu gehen. Diese Schwierigkeiten hätten nach einem Umzug in der 8. Klasse begonnen, der aufgrund der Scheidung der Eltern notwendig wurde. Nach diesem Umzug habe ihr das Leben keinen Spaß mehr gemacht. Sie sei nun noch in schwarzer Kleidung herumgelaufen, habe sich abgeschottet und sei in der neuen Schule sofort eine Außenseiterin gewesen. Das habe sie sehr belastet, zumal sie auch zu Hause niemanden hatte, an den sie sich hätte wenden können. Ihr Vater sei früh gestorben, und ihre Mutter sei seitdem mit ihr und den beiden älteren Geschwistern völlig überfordert gewesen. Aus dieser Einsamkeit heraus habe sie sich dann einer Kiffergruppe angeschlossen und zu den „Coolen“ gehört. Damit habe sie zwar von den ganzen Familienproblemen nicht mehr viel bemerken müssen, sie habe sich aber auch nicht mehr für die Schule interessiert. Nun befände sie sich nach verschiedenen Praktika in einer Maßnahme für Jugendliche, die an verschiedene Arbeits- und Ausbildungsmöglichkeiten

heranführen solle, und schaffe es nicht, sich auf die Aufgaben zu konzentrieren. Meist werde sie nach spätestens drei Stunden nervös und müsse dann ins Freie gehen. Wenn das nicht möglich sei, bekomme sie ein Gefühl von Enge, was sich häufig zu regelrechten Angstgefühlen steigere. Sie habe inzwischen den tiefen Wunsch nach einer befriedigenden beruflichen Tätigkeit, wisse aber überhaupt nicht, wie sie dies realisieren könne. Sie habe „totale Panik, wenn ich mein Leben allein in die Hand nehmen soll“. Gleichwohl wünsche sie sich nichts mehr, als ihre Lebensziele selbstständig verfolgen zu können.

Während die Geschwister beide sehr früh die Familie verlassen haben, hatte Frau A als Kind stets den Auftrag, sich um die Mutter und deren Sorgen zu kümmern. Besonders nach der Scheidung war sie konfrontiert mit der Ohnmacht und Unfähigkeit der Mutter, für sie in angemessener Weise zu sorgen und für sie als zuverlässiges und Halt gebendes Gegenüber zur Verfügung zu stehen. So hatte Frau A einerseits sehr früh ein hohes Maß an Verantwortung, blieb aber gleichzeitig intensiv an die überforderte Mutter gebunden und identifizierte sich mit ihrem Autonomie deficit. Zugleich mobilisierte aber der chronische Mangel an altersgerechter Resonanz eine mäßlose Enttäuschung und in der Folge entsprechende Wutgefühle, die dazu führten, dass sie sich ein „coolen“ Auftreten anzulege und sich immer wieder mit Lehrern und Ausbildern anlegte oder sich Leistungsanforderungen gegenüber verweigerte. Damit entwickelte sich im Laufe ihres Lebens eine autodesstruktive Haltung, die sie daran hinderte, die beruflichen Entwicklungsschritte zu initiieren, die sie sich wünscht. Aber nicht nur autoaggressive, auch viele Größenfantasien und unerreichbar hohe Ziele führen immer wieder dazu, dass Frau A zunächst zwar sehr motiviert an eine Aufgabe herangeht, bei den ersten auftretenden Hindernissen allerdings keine Möglichkeit hat, mit der sich dann einstellenden Enttäuschung umzugehen. Anstatt derartigen Frustrationen gegenüber eine gewisse Toleranz zu besitzen, eine Fähigkeit, die eine gewisse Toleranz zu besitzen, eine Fähigkeit, die Menschen bei gehingender altersgemäßer Konfliktbewältigung im Laufe des ersten Lebensjahrzehnts lernen, hatte Frau A immer das Gefühl, „ins Bodenlose“ zu stürzen, wenn sie an ihre Grenzen stieß. In solchen Situationen traten dann Panikattacken auf, die dazu führten, dass sie die jeweilige Aufgabe abbrachen musste. Es wird deutlich, dass hier ein innerpsychisches Geschehen in Gang gesetzt wurde, das bei Frau A trotz ihres bewusst erlebten und formulierten Wunsches nach beruflicher Entwicklung eine unbewusste Dynamik auslöste, die bisher autonome Schritte und damit auch die Berufsbündung konträrte. In dem nun aufgenommenen Beratungspro-

zess ging es zunächst darum, die Ich-Funktionen der Klientin zu stärken, indem mit ihr z.B. an der Entwicklung einer größeren Angst- und Frustrationsstoleranz gearbeitet wurde. Nachdem dies in Ansätzen gelungen war, konnte die Klientin beginnen, sich mit ihrem destruktiven Mutterintroyekt zu beschäftigen, das die Hinwendung zu ihren Autonomiewünschen immer wieder blockierte und ihr Bedürfnis nach einer beruflichen Bildung verhinderte. Vor dem Hintergrund dieser Entwicklung konnte nun eine konstruktive Begleitung ihrer begonnenen Ausbildung einsetzen, die die Klientin bei den wiederholt auftretenden inneren Konflikten stütze und produktive Lösungssansätze entwickelte.

4. Diskussion

In dem vorgestellten Fall ist eine Bildungsentscheidung der Anlass zum Aufsuchen von Lebensberatung.

Die Überschneidung von Lebensberatung und Bildungsproblemen, die psychologischer Hilfe bedürfen, ist keine Seltenheit, wie ein Blick in die Bundesstatistik für Sozialwesen zeigt: Die KJHG-JH-Statistik z.B. weist aus, dass ein Viertel der Anmeldegründe in der Erziehungsberatung Bildungsfragen, Schulleistungs- und Ausbildungsprobleme sind. So wurden beispielsweise in der ersten Dekade dieses Jahrhunderts jährlich ca. 75.000 Fälle von Bildungs- und Leistungsproblemen bei Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen im Alter zwischen 3 und 27 Jahren in Psychologischen Beratungsstellen erfolgreich beraten, Tendenz steigend.

Aus diesen Zahlen wird deutlich, dass sich die psychologische Beratung zum einen bereits den Bildungsthemen stellt, sich zum anderen jedoch flächendeckend mit den informativen Angeboten vernetzen und wenn es um Informationsvermittlung geht auch an die informative Bildungsberatung weiterverweisen muss.

Das Fallbeispiel illustriert aber auch anschaulich, dass die psychologische Beratung aus einem tiefenpsychologischen Blickwinkel heraus den Auftrag hat, biografische Hintergründe und Konflikte in den Blick zu nehmen, die fast immer mit unzureichend gelösten Konflikten in früheren Lebensphasen verbunden sind und nachhaltigen Lösungsmöglichkeiten den Weg verstellen.

Für die Bildungsberatung als „unabhängiges“ Angebot separiert von psychologischer Beratung bedeutet dies, dass selbst bei Klienten mit einem „einfachen“ Wunsch nach Information ein biografisches und konflikthafes Verstehen des Betreters sinnvoll ist, da jeweils fallabhängig zu prüfen ist, inwieweit innere Themen des Ratsuchenden in den Fokus gerückt und mit Priorität bearbeitet werden müssen. Somit ist für den Bildungsberater auch eine Kompetenz in einem psychodynamischen Fallverstehen sinnvoll und wünschenswert. Solche Kompetenzen und ihre Aneignungsprozesse werden durch die bundesweit gültigen Qualitätsstandards des Deutschen Arbeitskreises für Jugend-, Ehe- und Familienberatung (DAKJEF) beschrieben. Sie werden in den Weiterbildungen der Ausbildungsinstitute der unter diesem Dach zusammengefassten Verbände (DAJEF, EKfUL, BAG) nach den Richtlinien einer gemeinsamen Rahmenvorgabe realisiert.

Ein weiterer Weg wäre eine verstärkte institutionalisierte Vernetzung und Kooperation dieser Beratungsformate etwa durch die Verzahnung der Bildungsberatung mit den in diesen Verbänden vertreteten über 1.000 Beratungsstellen, die zu fruchtbaren Synergieeffekten führen werden.

Literatur

Gieseke, W. & Opelt, K. (2004). Weiterbildungsberatung II. Studienratel' B9 2001. Kaiserslautern: TU, Zentrum für Fernstudien und Universitäre Weiterbildung.

Rudolf Epping

Weiterbildung und Beratung als pädagogische

Aktionsformen und der Umgang mit Paradoxien



Rudolf Epping

Diplom-Pädagoge und Supervisor (DGSV), langjährig tätig als Leiter des Referats Berufliche Weiterbildung im (damaligen) Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, Soest; seit 2008 freiberuflich als Supervisor tätig

Von Koppeln-Weg 1
59494 Soest
02921 / 61491
rudolf.epping@t-online.de

Der Beitrag diskutiert, inwieweit Beratung eine pädagogische Aktionsform ist. Nach der Beschreibung der Unterschiede beider Handlungsfelder fokussiert er das gemeinsame Ziel von Beratungsprozessen, nämlich Mündigkeit und Erweiterung der Autonomie der Ratsuchenden. Weiterhin reflektiert der Beitrag mit aus einer kritisch-zeitdiagnostischen Position die Wirkung von Paradoxien und den Umgang mit Paradoxien in der Beratungspraxis.

Der gesellschaftliche Wandel hat das Bedürfnis der Menschen nach Orientierung und Unterstützung angewachsen lassen. Weiterbildung und Beratung sind gesellschaftliche Institutionen, die versprechen, diesem gestiegenen Bedürfnis nachzukommen.

Dass die Weiterbildung eine pädagogische Aktionsform ist, steht außer Frage. Nicht ganz so selbstverständlich ist es, die Beratung zu den pädagogischen Aktionsformen zu rechnen, obwohl es seit den 1960er-Jahren – angestoßen vor allem durch Klaus Mollenhauer und aktuell weitergeführt von Katharina Gröning – Ansätze gibt, Beratung als pädagogische Aktionsform zu konzeptualisieren.¹

Beratung ist kein genuin „pädagogisches Geschäft“. Beratung findet in ganz unterschiedlichen – und auch nicht pädagogischen – Institutionen statt, z. B. im Sozialrat, in der Arbeitsagentur, bei der Verbraucherschutzzentrale. Beratung ist Bestandteil ganz unterschiedlicher Berufsrollen, wie z. B. Rechtsanwalt, Arzt, Bankangestellter, Verkäufer. Und schließlich sind in der Beratung vor allem Erkenntnisse und Methoden der Psychologie handlungsleitend, sofern überhaupt auf wissenschaftliche Wissensbestände zurückgegriffen wird.

Beratung als pädagogische Aktionsform

Warum aber ist es sinnvoll und berechtigt, die Beratung wie auch die Weiterbildung als eine pädagogische Aktionsform zu begreifen? Zur Klärung dieser Frage möchte ich zunächst einmal einige Unterschiede zwischen Weiterbildung und Beratung erläutern, wobei – um das Ergebnis vorwegzunehmen – sich zeigen wird, dass die Unterschiede nicht prinzipieller Natur sind, sondern eher unterschiedliche Schwerpunktsetzungen darstellen.

In der Weiterbildung werden Thema und Inhalt, eventuell sogar ein elaboriertes Curriculum vorab festgelegt und in der Regel mithilfe eines Ausreißer- bzw. ausgewählter Interessenten zur Kenntnis gebracht. In der Beratung werden Thema, Inhalt und Beratungsanliegen von den Ratsuchenden mitgebracht und bestimmt. Oft muss dabei das „wirkliche“ Beratungsanliegen, das hinter einem vordergründig präsentierten Thema liegt, herausgefunden und im

Beratungsprozess verstanden und präzisiert werden. Das Gemeinsamste ist: Auch in der Beratung geht es um Themen und bestimmte Inhalte, und auch in der Weiterbildung müssen Themen und Inhalte oft in einem Aushandlungs- und Verständigungsprozess mit den Teilnehmenden differenziert und präzisiert werden.

In der Weiterbildung geht es um das Lernen für spätere Anwendungssituationen, die meist noch nicht konkret bestimmt oder bekannt sind. In der Beratung geht es um ein bestimmtes, wenn auch manchmal sehr komplexes Problem, das den Ratsuchenden unter erheblichen Entscheidungs- und meist auch Handlungsdruck setzt. Oft besteht ein wesentlicher Teil der Beratungsarbeit darin, den vom Ratsuchenden empfundenen Entscheidungs- und Handlungsdruck so weit zu reduzieren, dass Raum und Zeit für eine sorgfältige Exploration der Problemsituation, für differenzierteres Nachdenken und für Selbstreflexion entsteht. Aber: Auch in der Beratung wird – selbstverständlich – gelernt, und auch Veranstaltungen der Weiterbildung werden oft anlassbezogen besucht, um nämlich eine – mehr oder weniger konkret sich abzeichnende – Problemsituation zu bewältigen.

In der Weiterbildung spielt die Wissensvermittlung eine wichtige, wenn nicht die zentrale Rolle. Ziele der Beratung sind demgegenüber Problemklärung, Exploration des Problems samt seines Umfeldes, Wahrnehmungserweiterung, Einbeziehung einer veränderten Sicht, ggf. Entscheidungsfähigkeit und Planung von Handlungsschritten. Aber auch in der Beratung spielt Wissensvermittlung – meist situationsbezogen und punktuell – eine wichtige Rolle, wie andererseits Problemklärung, Problemerkploration und Wahrnehmungserweiterung Ziele und Ergebnisse von Weiterbildung sind.

In dieser Weise ließen sich weitere Unterschiede zwischen Beratung und Weiterbildung aufweisen, an denen zugleich die Überschneidungsbereiche deutlich gemacht werden könnten. Den wichtigsten Aspekt, nach dem zu entscheiden ist, ob Beratung zu den pädagogischen Aktionsformen zu rechnen ist oder nicht, sehe ich in der Zielsetzung: Die Zielvorgabe zum pädagogischen Bereich ist immer dann gegeben, wenn das Ziel von Beratung die Mündigkeit der Ratsuchenden ist, wenn also der Beratungsprozess auf die Erweiterung der Autonomie der Ratsuchenden abzielt. Damit ist sowohl eine Verzögerung des Handlungsspielraums im Umgang mit der Umwelt gemeint wie auch ein Zuwachs an innerer Klarheit im Umgang mit sich selbst, also mit den eigenen Wünschen, Gefühlen, Werten, Interessen und Prioritäten. Gleichzeitig geht es in der Beratung aber immer auch um Sozialisation, also um die Anpassung der Subjekte an gesellschaftlich vorge-

gebene Rollen und Erwartungen.² Daraus ergibt sich eine spezifische Spannung im Beratungsprozess, die immer wieder neu ausbalanciert werden muss.

Die Mündigkeit der Ratsuchenden Person wird im pädagogischen Beratungsprozess als Prinzip vordringlich voran gesetzt, ist allerdings zeitweilig gegebenenfalls auch partiell im Hinblick auf eine vorübergehende Problemlage nicht ausreichend entwickelt. Ziel der Beratung ist schließlich, dass der Ratsuchende „autonom über das verfügen kann, was sich am Ende der Beratung als Lösung oder Entscheidung ergibt“.³

Paradoxien in der Arbeitswelt

Nach diesen eher allgemeinen pädagogischen Ausführungen möchte ich nun einige Überlegungen zur Wirkung von und zum Umgang mit Paradoxien vorstellen und Erfahrungen aus meiner Praxis als Supervisor dazu mitteilen. Zunächst nenne ich vier Beispiele für Paradoxien. Da Supervisorin Beratung für berufliche Situationen ist, stammen meine Beispiele aus der Arbeitswelt.

1. Zusammenarbeit im Team: Kooperation versus Konkurrenz

Arbeiten im Team und vor allem in wechselnden Teams hat in den vergangenen Jahren stark zugenommen. Teamarbeit bedeutet idealtypisch, dass von einer übergeordneten Instanz ein bestimmter Arbeitsauftrag erteilt wird, ein Maßstab für die Zielerreichung vorgegeben wird und dem Team die benötigten Ressourcen bereitgestellt werden. Die Art der Arbeitsausführung und der Zielerreichung wird dem Team überlassen; das macht seinen Handlungsspielraum aus, begründet aber auch seine Verpflichtung zur Kooperation.

Nun wissen wir aus der Gruppendynamik, dass jede Kooperation in einer Gruppe von Konkurrenz begleitet wird. Insofern sind in jedem Team paradoxe Erwartungen und Interessen anzutreffen. Hinzu kommt, dass in der Praxis die Arbeitsaufgabe keineswegs immer hinreichend klar formuliert wird. Eine weitere Quelle für Unklare, manchmal auch widersprüchliche Anforderungen liegt vor, wenn die benötigten Ressourcen nicht in ausreichendem Maße bereitgestellt werden oder wenn die Verantwortlichkeiten innerhalb des Teams unklar geregelt sind.

2. Zielvereinbarungen: Die Illusion der Vertragsfreiheit

Schon die Bezeichnung dieses modernen Personal-Führungsinstruments läßt die Illusion, hier würden sich zwei gleichberechtigte Verhandlungspartnern begehen, um miteinander Ziele zu vereinbaren.

Die soziale Situation des Zielvereinbarungsgesprächs birgt die Gefahr in sich, die realen Machtunterschiede zu negieren und die Leitungsfunktion zu verneinen. Was wie ein vergrößerter Gestaltungsspielraum für den „Mitarbeiter“ daherkommt, erprobt sich im Zweifel nicht selten als gestelzter, weil zusätzlich selbst gesetzter Druck, die – wie auch immer vereinbarten – Ziele auch bei widrigen Umständen zu erreichen. In der Praxis hat sich das Führungsinstrument Zielvereinbarung des Öfteren als wenig wirksam erwiesen. Wenn es aber gleichwohl Teil einer betrieblichen Führungsstrategie ist, werden Zielvereinbarungsgespräche geführt, in denen die Vorgesetzten wie die Mitarbeiter gleichermaßen um die Wirkungspfade Konsequenzlosigkeit wissen⁴, eine wahrlich paradoxe Gesprächssituation.

3. Qualitätsmanagement: Qualitätssicherung versus Fachlichkeit

Auch beim Qualitätsmanagement stellt sich nicht selten ein Ressourcenproblem: Die Vorgaben des QM-Systems sollen eingehalten werden, die dazu erforderlichen Arbeitsmittel oder aber die Arbeitszeit, um die Verfahrensregeln einzuhalten, werden nicht ausreichend zur Verfügung gestellt. Außerdem kollidieren Vorgaben des QM-Systems manchmal mit fachlich-professionellen Anforderungen. Gerade in professionisierteren Berufen führt die Abarbeitung von Verfahrensregeln tendenziell zu unprofessionellem Handeln. Professionelles Handeln besteht in gerade darin, verallgemeinertes wissenschaftlich abgesichertes Wissen sowie erprobte Handlungsschemata auf den je spezifischen, eben nicht standardisierbaren Einzelfall zubeziehen und im Vollzug der Anwendung zu modifizieren.

4. Kundenorientierung als Schwächung der Berufsposition

Bei diesem weitläufigen Thema möchte ich mich nur auf die Weiterbildung und die dort tätigen Lehrkräfte konzentrieren. Das pädagogisch sinnvolle Prinzip der Teilnehmerorientierung ist durch die Anforderung der Kundenorientierung pervertiert worden. Bei der Beratung von Ausbildern/Ausbildenden und Dozenten/Dozentinnen der beruflichen Weiterbildung stelle ich immer wieder fest, dass das Prinzip Kundenorientierung eine Einengung des pädagogischen Handlungsspielraums bewirkt. Die Abschlussbefragung der Teilnehmenden bezüglich ihrer Kundenzufriedenheit sowie die Tatsache, dass die Ergebnisse dieser Befragungen der Leitung der Bildungseinrichtung und dem Kostenträger (z. B. der Bundesagentur für Arbeit) zur Kenntnis gebracht werden, behindern die Lehrkräfte bei ihrer Aufgabe, Anforderungen an Lernleistung und Disziplin in der konkreten Unterrichts-situation durchzusetzen. Tatsächlich kommt

¹ Gröning, K., a.a.O., S. 21

² Kraft, V. (2009): Pädagogisches Selbstbewusstsein, Paderborn, S. 201-202

³ Haubl, R., Voß, G.G. (2009): Psychosoziale Kostenturbulenter Veränderungen, in: Positionen – Beiträge zur Beratung in der Arbeitswelt, Kassel, Heft 1, S. 6

es gelegentlich vor, dass Teilnehmende mithilfe des Rückmeldebogens den Lehrkräften sozusagen ein paar „faule Eier ins Nest legen“. Auf diese Weise wird die Position der Lehrkräfte geschwächt. Das Prinzip Kundenorientierung konfliktreil also mit der Kernaufgabe des Lehrpersonals, über verbesserte Qualität und ggf. nachholende Sozialisation die berufliche Integration der Teilnehmenden zu fördern.⁵

Die Wirkung von Paradoxien

Welche Auswirkungen hat es nun, wenn Menschen mit Paradoxien zu tun bekommen bzw. paradoxen Anforderungen ausgesetzt sind? Wie aus der griechischen Philosophie bekannt, führt die Paradoxie zunächst einmal in die Aporie, was ja im Wortsinne Weglosigkeit bzw. Ausweglosigkeit bedeutet. Das damit verbundene Gefühl der Ratlosigkeit führt die Betroffenen nicht selten in die Beratung.

Teams oder Einzelpersonen, die von sich glauben, in einer ausweglosen Situation zu sein, sich in einer Sackgasse fühlen und keinen Ausweg sehen, werden von einer niedergedrückten, also depressiven Stimmung erfasst. Diese depressive Reaktion wirkt wie ein Problemverstärker: Der durch die paradoxen Anforderungen eingengenue Handlungsspielraum wird zusätzlich verkleinert, bis schließlich keine befriedende Handlungsmöglichkeit mehr gesehen wird. In solchen Beratungssituationen gebe ich als Supervisor der Emotionalität breiten Raum, indem ich durch empathische Äußerungen deutlich mache, dass ich die bedrückende Situation ernst nehme und annehme. Der Gesprächsverlauf gleicht dann oft einer abwärts gerichteten Spirale. Die Empathie und das unterstützende Vertrauen des Beraters tragen dazu bei, dass die Abwärtsspirale an irgendeiner Stelle angehalten wird und das Team oder der Einzelsupervirtand wieder die eigenen Kräfte spüren und – um im Bild zu bleiben – wieder den Weg nach oben finden. Im weiteren Verlauf des Beratungsprozesses geraten dann wieder alte und oft auch neue Handlungsmöglichkeiten in den Blick.

Meiner Meinung nach ist es vor allem der mangelige Mut, sich dem Überraschenden, manchmal Bedrohlichen, auf jeden Fall Mischkalkulierbaren der Emotionen auszusetzen, der eine andere, im Vergleich zur depressiven Reaktion nicht weniger problematische Folge der Konfrontation mit Paradoxien nach sich zieht, nämlich die Vereinfachung. Hierbei wird die konfliktreiche Spannung der paradoxen Situation dadurch zu lösen versucht, dass nur der eine Pol gesehen und der andere verweigert wird. So kann man bei der Teamarbeit die Kooperation preisen und den Konkurrenzaspekt negieren oder bei der Zielvereinbarung den gestiegenen Einfluss genießen, ohne

die größere Selbstbindung wahrzunehmen. Die Zunahme des „positiven Denkens“ nicht nur in der Ratergebnisrückmeldung, sondern auch in Weiterbildung und Beratung spiegelt und verstärkt diesen untauglichen Versuch der Vereinfachung. Auch die Tendenz zu esoterischen Angeboten in der Weiterbildung versteht sich als Versuch, Spannung auszuweichen, statt sich mit ihnen auseinanderzusetzen.

Neben depressiver Reaktion und Vereinfachung gibt es die Möglichkeit, mit Anpassung auf Paradoxien zu reagieren. Mit der Frage „Wie kommt der Widerspruch ins Subjekt?“ stellt P. Parin den psychischen Mechanismus der Anpassung folgendermaßen dar: Wenn eine berufliche Rolle paradoxe Anforderungen enthält und wenn jemand eine solche Berufsrolle – durch einen langwierigen und immer auch schmerzhaften Prozess der beruflichen Sozialisation – übernimmt und sich mit ihr durch Handlungen und Haltungen identifiziert, geraten die Widersprüche ins Subjekt. Dann werden die Widersprüche nicht mehr als der Außenwelt zugehörig erlebt, sondern als innerpsychische Widersprüche. Damit stehen sie der kognitiven Bearbeitung nur noch begrenzt zur Verfügung, sie sind ja Teil meines Selbst geworden, wo sie zeitweilig emotionale Irritationen hervorrufen mit der Folge, dass man in Situationen gerät, wo man „sich selbst nicht (mehr) versteht“. Damit man wieder Klarheit im Umgang mit sich selbst erreichen kann, bedarf es einer selbstreflexiven, die Emotionen einbeziehenden Bearbeitung, um die inneren und äußeren Verhältnisse wieder zurechtzurücken zu können.

Die Labilisierung des Selbst

Schließlich möchte ich noch auf eine spezifische emotionale Dynamik hinweisen, die in allen pädagogischen Situationen vorhanden ist, aber verschärft auftritt, wenn Paradoxien mit hineinwirken. Wenn man in einem wichtigen Lebensbereich (z. B. im Beruf, in der Partnerbeziehung oder bei der Selbstpräsentation im öffentlichen Raum) wieder spezifischen Anforderungen ausgesetzt ist, die man nicht erfüllen und nicht „unter einen Hut bringen“ kann, wird das Selbst (im Sinne der psychoanalytischen Selbstpsychologie) mehr oder weniger stark labilisiert. Das gilt besonders dann, wenn diese widersprüchlichen Anforderungen im Innern bzw. als innere erlebt werden. Nun ist unser Selbst in besonderer Weise darauf bedacht, seine Kohärenz mit allen Kräften zu verdeiteln. Wenn das Selbst labilisiert wird, kommen zusammen mit der Verunsicherung immer auch Schamgefühle auf. Die Scham ist ein Wächtergefühl, das auftritt, wenn wir unsere Persönlichkeitsgrenzen verletzt oder bedroht sehen, wenn etwas von uns offenbar wird, was wir eigentlich nicht offenbar wissen wollen, z. B. ein

Mangel an Kompetenz, von der wir meinen, dass wir sie eigentlich besitzen sollten.

Nun sind Lernprozesse immer mit Kränkungsgefahren und drohenden Schamgefühlen verbunden.⁶ Jeder kennt Schamsituationen aus der eigenen Schulzeit. In der beruflichen Weiterbildung wird oft übersehen, dass solche Schamgefühle bei Erwachsenen reaktiviert und aktuell belebt werden. Viele Schwierigkeiten zwischen Lehrkräften und Teilnehmenden haben hier ihre Ursache. Teilnehmer, die paradoxen Anforderungen ausgesetzt sind und aufgrund dessen von sich selbst den Eindruck bekommen, fremd und selbst gesetzter Erwartungen nicht entsprechen zu können, weil sie ja, was immer sie tun, den Anforderungen nicht genügen, diese Teilnehmer sind in doppelter Weise Schamgefahren ausgesetzt: zum einen wegen der mit Lernprozessen prinzipiell verbundenen Kränkungsgefahr, zum anderen wegen der oben angesprochenen Labilisierung des Selbst.

Das ist die Dynamik aufseiten der Teilnehmenden. Die andere Seite des Geschehens spielt sich aufseiten der Lehrkräfte ab. Deren Selbstbild, erfolgreich und tüchtig zu sein, also ihr Selbstwertgefühl, hängt ja wesentlich von der Bereitschaft der Teilnehmenden zu Mitarbeit und von deren Lernfortschritt ab. Teilnehmer, die nicht mitarbeiten und bei denen der erwartete Lernfortschritt nicht eintritt, bedeuten für die Unterrichtenden eine Verunsicherung. Von einer solchen Benachteiligung des Selbstwertgefühls und Labilisierung des Selbst werden verstärkt besonders engagierte Lehrkräfte erfasst.

Dieses wechselseitige Kränkungs potenzial zwischen Lehrkräften und Teilnehmern ist der Grund für die besondere Brisanz, die pädagogische Situationen grundsätzlich kennzeichnen. Mit zusätzlicher Spannung aufgeladen werden die pädagogischen Situationen, wenn die Teilnehmenden Paradoxien ausgesetzt sind.

Zuwendung und Zumutung

Für meine beraterrische Praxis ist das Konzept der „zugewandten Konfrontation“, wie es von G. Leuschner beschrieben wurde, zu einem Leitbegriff geworden.⁷ Mit diesem Konzept ist gemeint: Ein Supervisor, der wegen einer schwierigen beruflichen Situation in

die Beratung kommt, der z. B. widersprüchlichen Anforderungen ausgesetzt ist und deshalb irritiert und ratlos ist, vielleicht verzweifelt oder nahe daran zu resignieren, braucht zunächst einmal meine einfühlsame Zuwendung. Es kommt darauf an, dass ich ihn und seine Sicht des Problems verstehe, dass ich seine Irritation und sein Gefühl der Handlungsunfähigkeit möglichst so genau verstehe, als wäre ich selbst in seiner Situation. Diese meine innerliche Parteilnahme für seine Position wird vom Supervisor als Unterstützung und Stärkung seiner Person erlebt. Das bewirkt meistens bereits eine deutliche Entspannung. Mehr aber verändert sich nicht, wenn es bei der Zuwendung bleibt.

Die durch das Verstehen eingetretene Entspannung und das durch die Zuwendung entstandene Vertrauen ermöglichen es mir jedoch, mich vorsichtig und Schritt für Schritt von der Sichtweise des Supervisanden wieder zu lösen und die Sichtweisen, Interessen und Gefühle anderer in die Problematik involvierter Personen (z. B. Vorgesetzte, Kollegen, Klienten) ins Gespräch und in die Wahrnehmung zu bringen, einschließlich meiner eigenen Sichtweise. Diese Differenzierung verschiedener Sichtweisen wird vom Supervisor als Distanzierung erlebt, und es bedarf immer wieder der einfühlsamen Bearbeitung der Vertrauensgrundlage, damit die Labilisierung des Selbst nicht wieder zunimmt. Denn diese würde erneut zu einer Verengung des Wahrnehmungshorizontes führen.

Als besonders konfrontierend wird die Gesprächsphase erlebt, in der es um das Ausfüllen des Eigenanteils der Supervisoranden geht. Diese – meist unangenehmen – Konfrontationen mit den Sichtweisen, Interessen und Gefühlen anderer sowie mit dem Eigenanteil sind aber erforderlich, um Bewegung in die verengte Problemwahrnehmung zu bringen und Veränderungen der Situation und/oder des Verhaltens zu eröffern und vorzubereiten. Es ist also die Verbindung von Zuwendung und Zumutung, die aus der verengten Problemwahrnehmung befreit und jenen kognitiven und emotionalen Freiraum schafft, der wiederhergestellt, der Reflexion und Selbstreflexion erst ermöglicht. Reflexion und Selbstreflexion aber sind sozusagen der Königsweg, der die Autonomie des Subjekts wiederherstellt oder erweitert.

In der Praxis der Weiterbildung müssen Zuwendung und Zumutung sicherlich anders gehandhabt werden als in der Supervision, ich glaube aber, dass diese beiden Begriffe auch Richtschnur für das pädagogische Handeln in der Weiterbildung sein können und sollten.

⁵ Epping, R. (2002): Die Bedeutung von Grenzen und Supprortinstitionen der Weiterbildungsung, in: Meims, B.: Referanz rechtlicher Regelungen für die Qualitätssicherung der Weiterbildung auf Ebene der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, hg. vom Bundesinstitut für Berufsbildung, Bielefeld, S. 376/377

⁶ Parin, P. (1992): Der Widerspruch im Subjekt, Hamburg, S. 112–133

⁷ Wurmser, L. (1997): Die Maske der Scham, 3. Auflage, Berlin, S. 74, S. 95

Annette Buschmann

Transparenz auf dem Beratungsmarkt - das Internetportal Weiterbildungsberatung NRW



Annette Buschmann
Gesellschaft für innovative
Beschäftigungs-
förderung mbH,
Abt. Beschäftigungs-
fähigkeit und Beschäfti-
gungssicherung
Im Binnenfeld 4,
46238 Bottrop
a.buschmann@gfb.
nrw.de

Der Beitrag stellt das neue Portal „Weiterbildungsberatung in Nordrhein-Westfalen“ (www.weiterbildungsberatung-nrw.de) vor, das gerade ans Netz gegangen einen Überblick über das Beratungsgeschehen in NRW gibt und den Zugang zu zentralen Informationen zu Weiterbildung herstellt und eine Onlineberatung anbietet.

Die Weiterbildungsbeteiligung ist in Deutschland im internationalen Vergleich zu gering. Insbesondere Menschen mit niedriger Qualifikation nehmen zu wenig Weiterbildungsangebote wahr. Deshalb gehört das Lernen über den gesamten Lebenslauf hinweg zu den großen politischen und gesellschaftlichen Herausforderungen in Deutschland. Zentrale Hemmnisse für die Beteiligung an Weiterbildungsangeboten sind mangelnde Informationen über Bildungsgänge und Angebote und der unklare Nutzen, der aus dem Besuch eines Fortbildungsangebots erwächst. Vor diesem Hintergrund gewinnt Weiterbildungsberatung mehr und mehr an Bedeutung. Beratung unterstützt Individuen sowie Betriebe dabei, notwendige Ausbildungs- und Weiterbildungsentscheidungen auf einer gut vorbereiteten Basis zu treffen.

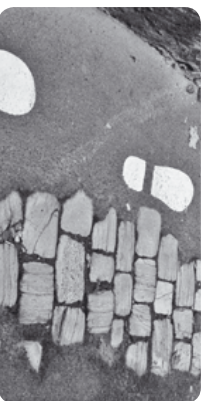
Wesentliches Element einer Strategie zur Steigerung der Weiterbildungsbeteiligung in Nordrhein-Westfalen ist die Verbesserung der Transparenz der vorhandenen Bildungsberatungsangebote in den Regionen des Landes. Zu diesem Zweck wird neuerdings auch das Internet genutzt.

„Weiterbildungsberatung in Nordrhein-Westfalen“ (www.weiterbildungsberatung-nrw.de) – so lautet der Name eines neuen Internetportals, das einen Überblick über das Beratungsgeschehen in NRW gibt und den Zugang zu zentralen Informationen zu Weiterbildung herstellt. Das Portal ist so konzipiert, dass es die vielfältigen Aktivitäten der Weiterbildungsberatung in NRW unterstützt und weiter vernetzt. Über 200 Beratungsstellen werden hier mit ihren Adressdaten, den Beratungsschwerpunkten und den Kundengruppen dargestellt. Auch die Weiterbildungsberaterinnen und -berater stellen sich vor.

Das Portal richtet sich sowohl an individuelle Ratsuchende wie auch an Unternehmen, die für ihre Personalqualifizierung Auskünfte benötigen. Es gibt verschiedene Möglichkeiten, die passende Beratungsstelle zu finden: über die Eingabe des Ortes oder der Postleitzahl, des Beratungsthemas oder einer Zielgruppe; oder über die Nutzung einer dynamischen Karte von Nordrhein-Westfalen, auf der die passende Beratungsstelle mit der geringsten räumlichen Entfernung leicht gefunden werden kann.

Ratsuchende, die nicht nur eine Beratungsstelle suchen, sondern sich zunächst selbst informieren möchten, finden auf dem Portal Kursdatenbanken für Weiterbildungsangebote und die wichtigsten Förderprogramme für die berufliche Weiterbildung. Darüber hinaus gibt es unter dem Thema „Erwachsenenbildung“ Informationen zu Berufen und Berufswegen, zu Aufstiegs- und Anpassungsfortbildungen, zum Nachholen von Schul- und Berufsabschlüssen und zur Anerkennung von ausländischen Bildungsabschlüssen. Auch Werkzeuge für die Bilanzierung von formal und informell erworbenen Kompetenzen werden aufgeführt. Für Unternehmen sind unter dem Thema „Personalentwicklung“ zahlreiche Informationsangebote, Online-Checks und Tipps für die Personalqualifizierung aufgeführt.

Wer wenig Zeit hat oder in größerer räumlicher Entfernung zur nächstgelegenen Weiterbildungsberatungsstelle lebt, kann sich über das Portal auch im Internet beraten lassen. Nach dem Einloggen (das auch anonym geschehen kann) genügt das Ausfüllen eines kurzen Formulars, um eine persönliche Frage direkt an eine ausgewählte Beraterin bzw. einen Berater zu stellen oder auch an die Redaktion des Portals innerhalb von zwei Werktagen liegt dann eine Antwort vor, die entweder abschließend sein oder auch eine Aufforderung zur weiteren Erläuterung des Anliegens enthalten kann. Auf diese Weise kann in Ansätzen ein virtuelles Beratungsgespräch geführt werden, das bei Bedarf in eine vertiefende Beratung vor Ort in einer Beratungsstelle münden kann. Die Weiterbildungsberatungsstellen können durch diese Erweiterung ihres Beratungsangebotes neue Kundinnen und Kunden gewinnen und eine zusätzliche Beratungsdienstleistung anbieten.



Auch die Beraterinnen und Berater selbst sind Zielgruppe des Portals. In einem internen Bereich werden in einem umfangreichen Informationspool aktuelle Dokumente und Linkempfehlungen zu den Themenbereichen Weiterbildungsberatung, Erwachsenenbildung, Personalqualifizierung, Bildungspolitik und Bildungsforschung aufgeführt. Auch Veranstaltungen

gen und Fortbildungsangebote werden dort veröffentlicht. Diesen Informationspool können die beteiligten Beraterinnen und Berater aktiv mitgestalten, indem sie sich einloggen und selbst Informationen oder Veranstaltungen eingeben. Diesen internen Bereich nutzen auch die Onlineberaterinnen und Onlineberater. Wenn sie die interne Arbeitsplattform betreten, können Sie sehen, ob eine neue Anfrage für sie vorliegt oder ob für eine bereits begonnene Beratung eine weitere Rückfrage eingegangen ist. Bekommen sie eine Anfrage, die außerhalb ihres Fachgebietes liegt, können sie diese an eine fachlich versiertere Beraterin oder einen Berater weiterleiten.

Gefördert wird das Vorhaben vom Europäischen Sozialfonds (ESF) und betrieben wird das Onlineportal im Auftrag des Landes NRW von der Gesellschaft für innovative Beschäftigungsförderung mbH (G.I.B.) in Bottrop, einer Landgesellschaft, die für das Ministerium für Arbeit, Integration und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen arbeitet. Die G.I.B. übernimmt mit ihrer fachlichen Begleitung von Landesprogrammen eine Scharnierfunktion zwischen Land und Regionen. Die Beschäftigungsförderung und damit auch die Förderung der beruflichen Weiterbildung durch zukunftsweisende Instrumente ist ein Aufgabengebiet der G.I.B.

– Anzeige –

Kompetenzen

Grundlagenwerk zum Kompetenzbegriff

Der vollständig aktualisierte Studentext bietet einen umfassenden Einstieg in das Thema Kompetenz aus wissenschaftlicher und bildungspolitischer Sicht. Der Begriff der Kompetenz wird in allen seinen Facetten erläutert und gegen Begriffe wie Bildung, Qualifikation und Humankapital abgegrenzt. Autor Dieter Grätsch zeigt, wie Kompetenzen entstehen und wie sie in der Praxis gefördert werden. Er stellt die neuesten und wichtigsten Methoden zur Kompetenzerfassung und -messung vor und erläutert, wo und wie Kompetenzbeurteilungen eingesetzt werden. Das Abschlusskapitel diskutiert offene Fragen der Kompetenzforschung, enthält Tipps für das weitere Studium und gibt einen Ausblick auf zukünftige Entwicklungen.



Dieter Grätsch
Kompetenzen – Erwerb, Erfassung, Instrumente
Studienreihe für Erwachsenenbildung
2. aktualisierte Auflage
2010, 132 S., 18,99 € (D) / 33,80 €
ISBN 978-3-709-4244-2
Brosch./Nr. 42/0027

wbvde



W.B. Bertelsmann Verlag
Bertelsmann Platz 1, 33104 Lippstadt
per E-Mail: service@wbv.de

Clinton Enoch/Martina Pohl

Europäische und nationale Strategien zur Umsetzung der lebensbegleitenden Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung



Dr. des Clinton Enoch
Universität Heidelberg
IHW Institut für
Bildungswissenschaft,
Arbeitsmarkt Weiter-
bildung und Beratung
Akademiestr. 3,
69117 Heidelberg
enoech@ihw.uni-
heidelberg.de



Dipl.-Päd. Martina Pohl
ist wissenschaftliche
Mitarbeiterin am
Institut für Bildungswissenschaft der Ruprecht-Karls-Universität
Heidelberg. Arbeits-
schwerpunkte: Beratung
in Bildung, Beruf und
Beschäftigung, Quali-
fizierung, Weiter-
entwicklung, Le-
benslanges Lernen.
Dipl.-Päd. Martina Pohl
Universität Heidelberg
IHW Institut für Bi-
dungswissenschaft,
Arbeitsmarkt Weiter-
bildung und Beratung,
Akademiestr. 3,
69117 Heidelberg
pohl@ihw.uni-
heidelberg.de

In den letzten Jahren wurden zahlreiche Anstrengungen unternommen, um Bildungsberatung als wichtige Dimension der Bildungspolitik in der EU sowie in den einzelnen Mitgliedstaaten aufzubauen und zu professionalisieren. Trotz höchst unterschiedlicher Ausgangsbedingungen, historischer Entwicklungen und institutioneller Strukturen ist ein dynamischer Prozess in Gang gekommen, der zu einer Reform bestehender Strukturen lebensbegleitender Beratung geführt hat. Die europäische Politik stützt sich auf zahlreiche EU-Grundsatzpapiere, die vornehmlich in den letzten zehn bis fünfzehn Jahren formuliert worden sind. Nun werden sukzessive einzelne Maßnahmen auf Ebene der Nationalstaaten umgesetzt. Im Folgenden wird zuerst die jüngere europäische Debatte und anschließend die Situation in Deutschland entlang der historischen Entwicklung nachgezeichnet.

Die europäische Diskussion

Eine Ordnung und Nachzeichnung der europäischen Diskussion fällt schwer, da in kurzem Zeitabstand sehr viele wichtige EU-Papiere veröffentlicht wurden. Eine kurze Durchsicht zeigt jedoch eine wechselseitige Abhängigkeit und Abstimmung vieler wichtiger Punkte, sodass man sich auf zentrale Momente konzentrieren kann. Zwei wichtige bildungs- und wirtschaftsrelevante Themen sind die politische Ereignisse stehen hervor und beeinflussen bis heute die Diskussion: die Lissabon-Strategie sowie das EU-Memorandum zum lebenslangen Lernen.

In der Lissabon-Strategie wurden im Jahr 2000 allgemeine wirtschaftliche Leitlinien formuliert, die zum Ziel hatten und haben, Europa bis 2010 zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten, wissenschaftsorientierten Wirtschaftsraum der Welt zu machen. Für die gesamteuropäische Bildungspolitik, die zeitgleich verhandelt wurde, bedeutete Lissabon die stärkere Betonung wirtschaftlicher Faktoren und der Wettbewerbsfähigkeit. Die Ausrichtung auf Teilhabe, Ressourcenförderung und Aktivierung der Einzelnen bildet auch den Kern des zeitgleich veröffentlichten EU-Memorandums zum lebenslangen Lernen (EU 2000). In der fünften Botschaft „Umdenken in Berufsberatung und Berufsvorbereitung“ (EU 2000, S. 19) wird betont, dass die lokale Erreichbarkeit der Beratungsangebote und ihre Einbettung in kommunale Strukturen ausgebaut werden sollen. Das Memorandum betont die Verantwortung des öffentlichen Sektors zur Durchsetzung von Mindestanforderungen, um qualitativ hochwertige Beratungsdienstleistungen anzubieten (EU 2000, S. 20).

Nach dieser ersten ernsthaften Politikstrategie zur Beratung folgten in verschiedenen Studien der OECD und der Weltbank (exemplarisch Wats/Sultana 2003, OECD 2004a, zusammenfassend Schöber 2007) komplexe Strukturanalysen zu den Beratungssystemen der einzelnen Länder. Zentrales Ergebnis dieser Studien ist die Erkenntnis, dass eine Heterogenität der Strukturen und große Spannbreite der Entwicklungsstände besteht. Die Empfehlungen stützen sich u.a. auf folgende Punkte: Die Einrichtung altersübergreifender und berufsgleicher Beratung, die Einbindung von Beratungskonzepten in Schulcurricula, leichtere Zugangsmöglichkeiten, einheitliche europäische Qualitäts- und Ausbildungsstandards. In den Studien wird wiederum die Verantwortlichkeit des Staates beim Aufbau und der Schaffung transparenter Rahmenbedingungen betont. Zwar geht man nicht so weit, eine Angleichung der Strukturen in Europa zu empfehlen, jedoch ist die langfristige angelegte Politik gleichwohl auf ein „Best-Practice“-Modell orientiert. Ziel ist, trotz unterschiedlicher Strukturen ein in allen Ländern funktionierendes System lebensbegleitender Beratung auf- und ggf. auszubauen.

Neben den Studien sind ferner die EU-Ratsentscheidungen von 2004 und 2008 zu nennen (EU-Rat 2004, EU-Rat 2008). Die in den Entschlüssen festgelegten Prioritäten beziehen sich sowohl auf die Entwicklung eines hochwertigen Beratungsangebots, zudem auf die Optimierung von Sicherungsmechanismen für die Qualität von Beratungsdienstleistungen, als auch auf die Stärkung von Strukturen der Politik und der Systeme auf regionaler und nationaler Ebene. Die EU-Ratsentscheidungen verleihen dem Prozess eine verbindlichere politische Note, zeigen Entwicklungsmöglichkeiten auf und betonen stärker die Förderung von Fähigkeiten der einzelnen Bürgern und Bürger zur Gestaltung individueller Berufswege in jedem Alter.

Zeitgleich sind Aktivitäten gestartet worden, die stärker operativer Art sind. So wurde ein Handbuch veröffentlicht (OECD 2004b), das konkrete Vorschläge unterbreitet, lebenslaufbezogene Beratungsdienstleistungen an Systemüberträgern (z.B. Schule – Beruf, Arbeitslosigkeit – Beruf) zu optimieren. In diesem Zusammenhang ist zudem das ELPPN (European Lifelong Guidance Policy Network) zu nennen. Dieses politikerorientierte Gremium wurde 2007 von den Mitgliedstaaten der EU gegründet und soll den Entwicklungsprozess durch Austausch, Forschung und Konzeptentwicklung unterstützen. Die deutschen Interessen werden in diesem Netzwerk durch Repräsentanten des Bundesministeriums für Bildung und

Forschung, der Kultusministerkonferenz sowie des Nationalen Forums Beratung e.V. vertreten.

Einräumung der EU-Politik

Interessant an der EU-Politik ist die Orientierung an einheitlichen Zielvorgaben, Standards und Benchmarks. Durch das Fehlen der Möglichkeit, direkt auf die legislative Ebene einzuwirken, setzen die EU-Politik und die EU-Behörden auf eine „Soft-Law“-Strategie, die die einzelnen Länder zur Mitarbeit und zu Handlungen lediglich durch Rahmenvorgaben und eine Förderprogrammanknüpfung verpflichtet (Grollischen/Haberzeth/Krug 2009, S. 351). Die Entwicklung des lebensbegleitenden Beratungskontextes ist insgesamt von der „Methode der offenen Koordinierung“ (MOK) gekennzeichnet (ebd.). Die Soft-Law-Strategie der offenen Koordinierung der Europäischen Union steht im Spannungsverhältnis des seit Jahrzehnten in Deutschland tradierten Subsidiaritätsprinzips, das durch die Aushandlung verschiedener Interessengruppen gekennzeichnet war. Die politische Steuerung durch Förderstrukturen setzt auf den Aufbau eines latenten Handlungsdrucks auf nationaler Ebene, der finanziellen Unterstützung von EU-Programmen für alle Ebenen der Bildungs- und Beschäftigungsförderung sowie die Entstehung einer „Diskurs-Gemeinschaft“, bestehend aus Vertretern aus Politik, Wirtschaft und Wissenschaft.

Die deutsche Diskussion

Die Situation in Deutschland ist mit der europäischen Entwicklung synchronisiert und eng verzahnt. Im Folgenden werden ausgewählte Stationen dieser Entwicklung des öffentlichen Beratungswesens aufgeführt.

Ähnlich wie auf gesamteuropäischer Ebene haben Studien eine wichtige Funktion.

In der vom BMBWF beauftragten Untersuchung von Ramboll Management wurde eine umfassende Bestandsaufnahme der Strukturen der Beratungslandschaft durchgeführt. Die Studie analysierte u.a. Anbieter, Zielgruppen, Anlässe, Methoden, rechtliche und finanzielle Rahmenbedingungen. Der Forschungsauftrag bezog sich des Weiteren auf Empfehlungen zur Qualität und Qualitätssicherung, die in Form von Standards und Qualitätsprofilen erarbeitet wurden (BMBWF 2007).

Eine zweite wichtige Studie wurde von Schiersmann u.a. vorgelegt, die stärker den Aspekt der Kompetenzentwicklung von Beratungsfachkräften beleuchtet. Grundlage bildete ein internationaler und intersektoraler Vergleich von Kompetenzkatalogen

und Qualitätsstandards von Beratung. Alle diese Kataloge haben die Professionalisierung des Beratungsfeldes zum Ziel. Ferner beschäftigt sich die Studie mit Aspekten der Qualitätssicherung und -entwicklung auf den drei Ebenen Beratungsprozess, organisatorische und gesellschaftliche Rahmenbedingungen (Schiersmann u.a. 2008).

Beide Studien konstatieren, dass es in Deutschland zwar zahlreiche Aktivitäten zur Qualitätssicherung und Professionalisierung in der Beratung gibt, z.B. die Orientierung an Leitlinien und eine zunehmende Zahl an Zertifizierungsgangeboten, diese Bemühungen jedoch kaum in ein übergreifendes, kohärentes Konzept integriert sind.

Bildungspolitische Auswirkungen

Parallel zu diesen Studien sind die Aktivitäten seitens der Bundesministerien (BMBWF, BMAWS) zu nennen, die zwei wichtige Gremien initiieren, in denen Politiker, Wissenschaftler und Praktiker vertreten waren bzw. sind.

Im Innovationskreis Weiterbildung (IKWB) wurden wiederum Empfehlungen für die Weiterbildung und das Lernen im Lebenslauf erarbeitet. Einer seiner Arbeitskreise behandelte Fragen der Transparenz, der Qualität, der Professionalität und der Finanzierung von Bildungsberatung. Mit Bezug auf die EU-Ratsentscheidung 2004 wird auch hier die explizite Aufforderung ausgesprochen, für Deutschland eine transparente, vernetzte und bereichsübergreifende Beratungsstruktur auf- bzw. auszubauen, die insbesondere eine Professionalisierung der Beratungsfachkräfte beinhaltet (BMBWF 2008, S. 17 ff.).

Die Empfehlungen des IKWB richten sich nicht nur an den Staat als Rahmengerber und die Verbände, Sozialpartner, Bildungsträger als Anbieter von Beratung, sondern auch an die Bürgerinnen und Bürger selbst, die für ihr individuelles Lernen im Lebenslauf selbst die Verantwortung übernehmen sollen (BMBWF 2008, S. 7).

Das Nationale Forum Beratung e.V. (nfb) entstand vor dem Hinter-

Weiterführende Informationen:

Nationales Forum Beratung e.V. (nfb): www.forum-beratung.de
Projekt Beratungsqualität in Bildung, Beruf und Beschäftigung: www.beratungsqualitaet.net
Programm Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken: www.lernende-regionen.info
Programm Lernen vor Ort: www.lernen-vor-ort.info
BMBWF: www.bmbwf.de/de/lebenslangeslernen.php
Nationale Agentur Bildung für Europa beim Bundesinstitut für Berufsbildung: www.wna-obb.de
Europäische Netzwerk: www.euorguidance.net
European Lifelong Guidance Policy Network (ELGPN): elgpn.eu
European Center for the Development of Vocational Training (CEDeVOT): cedevot.europa.eu
www.cedevot.europa.eu/EN/bibliography/ELGPN-guidance-bibliography.aspx
EU-Bildungspolitik: www.eu-bildungspolitik.de
Das Portal der Europäischen Union: [europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/index_de.htm](http://europa.eu/index_de.htm)

grund der internationalen Forderungen, Foren in den EU-Mitgliedstaaten einzurichten, um die länder-spezifischen Bedingungen mit der EU-Politik abzustimmen und weiterzuentwickeln. Als gemeinnütziges, parteipolitisch unabhängiges Forum informiert es über aktuelle Entwicklungen, agiert als Ansprechpartner für Praktiker wie für politisch Verantwortliche und bindet verschiedene Professionalisierungsaktivitäten.

PraxisEbene

Auf operativer Ebene gab und gibt es zahlreiche Aktivitäten zur Umsetzung der genannten Forderungen, zu nennen sind etwa die Förderprogramme „Lernen der Regionen – Förderung von Netzwerkeit“ sowie aktuell „Lernen vor Ort“. Im Folgenden wird exemplarisch das Projekt „Beratungsqualität in Bildung, Beruf und Beschäftigung“ vorgestellt, das zentrale Diskussionspunkte aufnimmt und eine Abstimmung zwischen Praxis, Forschung und Politik zum Ziel hat.

Das Projekt ist der bereits genannten Methode der Offenen Koordinierung verpflichtet. Vereinfacht bedeutet dies, dass Experten aus verschiedenen Bereichen und Trägerschaften (z.B. Schule, Beruf, Weiterbildung, Verbände, Kammern, Gewerkschaften etc.) in einem konsensorientierten Prozess eingebunden sind, um unterschiedlichste Positionen der Beteiligten abzustimmen. Ziele des offenen Koordinierungsprozesses sind

- die Erarbeitung von gemeinsam getragenen Qualitätsmerkmalen und darauf bezogener Standards,
- die Entwicklung eines Kompetenzprofils für Beratungsfachkräfte, das auch als Grundlage für die Gestaltung von Aus- und Fortbildungsangeboten dienen kann,
- die Erarbeitung eines flexiblen Qualitätsentwicklungsrahmens (QER) in Verbindung mit einem Set von praxisbezogenen Handreichungen zur Umsetzung von Qualitätsaktivitäten und
- die Erarbeitung von Strategieempfehlungen zur nachhaltigen Verankerung von Qualitätsaktivitäten in der Praxis.

Die Praktikertauglichkeit und Akzeptanz der entwickelten Qualitätsmerkmale und des Qualitätsmodells werden durch eine heterogen zusammengesetzte Gruppe von Beratungsexperten erprobt. Um der Vielfalt des Beratungsfeldes möglichst gerecht zu werden, findet die Erprobung u.a. in den Bereichen der Aus- und Weiterbildungsberatung, der schulbezogenen Beratung, der Studienberatung und der Beschäftigungs- und Laufbahnberatung statt.

Zusätzlich begleitet ein Koordinierungsbeirat die sen Prozess, um eine Verständigung und Akzeptanz

der erarbeiteten Ergebnisse auf politischer Ebene zu bewirken.

Ausblick

Insbesondere der Aspekt der Nachhaltigkeit ist für den Ausbau und die Stärkung der lebensbegleitenden Beratung in Europa und in Deutschland von großer Wichtigkeit. In Zukunft wird es notwendig sein, Beratung in öffentlicher Trägerschaft langfristig weiterzuentwickeln. Problematisch ist, dass der privatisierte und unternehmensbasierte Beratungsdiskurs (Coaching, Human Resources) von der öffentlichen Entwicklung völlig losgelöst zu verlaufen scheint. Eine stärkere Verzahnung wäre zielführend für eine umfassende Qualitätsentwicklung.

Literaturverzeichnis

BMBF (Hrsg.) (2007): Bestandsaufnahme in der Bildungs-, Berufs- und Beschäftigungsberatung und Entwicklung grundlegender Qualitätsstandards. Abschlussbericht. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung

BMBF (Hrsg.) (2008): Empfehlungen des Innovationskreises Weiterbildung für eine Strategie zur Gestaltung des Lernens im Lebenslauf. Bonn, Berlin, W: Bertelsmann Verlag

EU-Kommission (2000): Memorandum über Lebenslanges Lernen. Brüssel: Kommission der Europäischen Gemeinschaften

EU-Kat (2004): Entschlüsselung des Rates und der im Rat vertretenden Vertreter der Regierungen der Mitgliedsstaaten über den Ausbau der Politiken, Systeme und Praktiken auf dem Gebiet der lebensbegleitenden Beratung in Europa (9296/04 Educ 109 Soc 234). Brüssel: Rat der Europäischen Union

EU-Kat (2008): Entschlüsselung des Rates und der im Rat vertretenden Vertreter der Regierungen der Mitgliedsstaaten zu einer besseren Integration lebensumspannender Beratung in die Strategien für lebenslanges Lernen (2008/C 319/02). Brüssel: Rat der Europäischen Union

Grötschken, Anke/Haberzeth, Erik/Krueg, Peter (2009): Rechtliche Grundlagen der Weiterbildung. In: Rudolf Trippel/Aliga von Hippel (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. S. 347–366

OECD (2004): Career Guidance and Public Policy. Bridging the Gap. OECD

OECD (2006): Berufsberatung. Ein Handbuch für politisch Verantwortliche. Paris: OECD

Schiersmann, Christiane/Bachmann, Dirk/Dauner, Alexander/Weber, Peter (2008): Qualität und Professionalität in Bildungs- und Berufsberatung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag

Schober, Karen (2007): Berufsberatung im internationalen Kontext. In: Ursel Sickendiek/Frank Neumann, Frank Engel/Verena Bamler (Hrsg.): Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung. Tübingen: Deutsche Gesellschaft für Verhaltenstherapie. S. 109–115

Watts, Anthony/Sultana Ronald: Laufbahnberatung in 37 Ländern. Unterschiede und Gemeinsamkeiten. Malta: Cedefop

Bewegung und Sport weisen günstige Folgewirkungen für das Lernen auf! – DIE-Forum Weiterbildung zeigt Bildungspotenziale von „Lernen in Bewegung“

Monika Kil



PD Dr. Monika Kil

Abteilungsleiterin des Forschungs- und Entwicklungszentrums (FEZ), Programmleiterin „Inklusion/Lernen im Quartier“/Deutsches Institut für Erwachsenenbildung e.V./Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen, Heimenstr. 12-14, 53175 Bonn, kil@die-bonn.de

Zwei Tage haben sich Wissenschaftler und Praktiker der Erwachsenenbildung mit dem Einfluss der Bewegung auf Lernleistungen und Lernchancen befasst und sich auch selbst darin ausprobiert. Eingeladen hatte das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung „Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V.“ (DIE) im Rahmen des 13. DIE-Forums Weiterbildung brachten die Experten und Experten unter dem Motto „Lernen in Bewegung“ zentrale Forschungsbe-funde ein und präsentierten Konzepte über die Bedeutung, die körperliche Bewegung für das Lernen und den Erhalt geistiger Fitness für Erwachsene besitzt. Im Fokus stand immer ein Wechselverhältnis von Theorie- und Praxisansätzen, die deutlich machen, dass körperliche Bewegung Lernen fördern und unterstützen kann. Wissenschaftler und Praktiker aus verschiedenen Fachbereichen und Wissenschaftsdisziplinen konnten eindrucksvoll belegen – auch mit einem Bewegungsplenum und in Praxistests –, welchen Einfluss der bewegte Körper auf individuelles und soziales Lernen besitzt. Mit diesem Tagungskonzept wollte das DIE einen nachhaltigen Impuls geben, um das Thema „Bewegung“ in die Erwachsenenbildung einzubringen.

- Drei Ziel- und Aufgabenbereiche wurden bearbeitet:
- Verbesserung der Lernleistung durch Bewegung,
- effektive Vermittlung von Bewegungsabläufen und
- Förderung sozialer Integration und Kompetenz.

Der erste Schwerpunkt „**Verbesserung der Lernleistung durch Bewegung**“ wurde mit der Vorstellung hirndiagnostischer Erkenntnisse eingeleitet. In zwei Arbeitsgruppen „Experimentelle Befunde und Beispiele für Lernen in Bewegung“ und „Didaktische Konzepte Erleber“ und Bewegung“ aus pädagogischer Tradition“ wurde das Thema entfaltet. Insgesamt wurde deutlich, dass Bewegung Gehirnkraft aktiviert und somit eine gute Vorbereitung für das Lernen darstellt. Grundlegende hirndiagnostische Abläufe und die instrumentelle Sicht von Bewegung konnten im Beitrag von Professor Henning Schweg (Leibniz-Institut für Neurobiologie, IfN) verdeutlicht werden. Als Neuro-wissenschaftler hat er zahlreiche Belege, dass Bewegungsförderung das Lernen verbessert und Inaktivität Problemlösung behindert. Das zeigte auch die Arbeitsgruppe „Experimentelle Befunde und Beispiele für Lernen in Bewegung“ eindrucksvoll. Professor Michael Falkenstein (Leibniz-Institut für Arbeitsforschung an der TU Dortmund, Leiter der Projektgruppe „Atmen und ZNS-Veränderungen“) berichtete aus einer aktuellen Studie mit älteren Menschen, die sich entweder bewegen, entspannen oder Gehirntraining machen. Die Studie zeigt: Bewegungsstraining und Gehirnjogging bei Senioren verbessern Aufmerksamkeit,

Interferenz (die verminderte Ablenkbarkeit), Arbeitsgedächtnis und Inhibition (die Reaktionshemmung, d.h. aus einer Aktivierung heraus etwas notwendig zu stoppen bzw. nicht zu tun). Tendenzziel wird nach Michael Falkenstein beim Bewegungsstraining eher die Verarbeitungsgeschwindigkeit erhöht, beim Gehirnjogging eher die Genauigkeit. Gleichzeitig erhielten die Teilnehmenden anschauliches Wissen darüber, inwieweit die komplexen Lernvorgänge bei Erwachsenen in der derzeitigen Forschung in experimentelle „Lerndesigns“ umgesetzt werden können und welche Veränderungen kognitiver Prozesse nach Bewegung überhaupt feststellbar sind. Brigitte Calen-ge (Vive Sprachtraining) ließ alle Teilnehmenden am eigenen Leibe erfahren, wie Sprachlernen an körperbezogenen Übungen angebunden und effektiv werden kann. Einige Teilnehmende ohne jegliche französische Sprachkenntnisse konnten nach der kurzen Bewegungseinheit erstaunlich viele Vokabeln übersetzen, wiederholen und korrekt aussprechen.

Professor Henning Pätzold legte den Fokus auf einen historischen Rückblick verschiedener didaktischer Konzepte zum Thema Bewegung und auf die Fragen, inwieweit diese Konzepte heute noch nutzbar sind bzw. inwieweit an sie angeknüpft werden kann.

Der zweite Schwerpunkt „Effektive Vermittlung von Bewegungsabläufen“ begann mit einem Vortrag, der sich mit der Vermittlung von Bewegung in unterschiedlichen Altersstufen auseinandersetzte. Der Sportpädagoge Professor Ralf Laging (Universität Marburg) eröffnete für die Teilnehmenden eine Transfermöglichkeit von der bewegungsbezogenen Forschung mit Jugendlichen, die Badminton erlernen, auf Erwachsene. Er veranschaulichte drei didaktische Prinzipien, die es für das Erlernen von Bewegung mit Erwachsenen auszuprobieren bzw. zu übertragen lohnt: das Lernen am Effekt, das Lernen durch Differenz und das Lernen im Dialog

Weitere Themen in diesem Kontext waren: Grundlagen von Bewegungslernen in der Gesundheitsbildung (Petra Michels, DHS-Akademie GmbH) und Aufgaben von Trainer(inn)en und Übungsleiter(inn)en in der Praxis (Ulrich Peter Tischerer vom Bildungswerk des Landessportbundes NRW).

Den dritten Schwerpunkt des Forums „Förderung sozialer Integration und Kompetenz“ leitete Professor Robert Prohl (Leiter der Abt. Sportpädagogik an der Universität Frankfurt) mit dem Vortrag „Bewegungskompetenz als Bildungsdimension“ ein. Seine Untersuchungen stützen die Perspektive sozialer Lernens im Sport: „Die leibliche Bewegung birgt unersetzbare

• Pädagogik, Psychologie, Neurobiologie, Arbeitsphysiologie, Sport- und Sprachwissenschaft

• Auf der Basis von Tierversuchen

– Anzeige –

Beratung

Die Beiträge verbinden theoretisch-wissenschaftliche Positionen zu Konzepten, Kontexten und Funktionen von Bildungs- und Berufsberatung mit Ansätzen, Verfahren und Instrumenten für die beratertische Praxis. Die breite Themenpalette umfasst die Anforderungen, die Bildungs- und Berufsberater/innen zu bewältigen haben - heute und in Zukunft. Der Band basiert auf der Fachtagung „Zukunftsfeld Bildungs- und Berufsberatung“ von 2010.



Malin Hammer,
Christa Hübner,
Ingeborg Medler (Hrsg.)
**Zukunftsfeld
Bildungs- und
Berufsberatung**
Neue Entwicklungen aus
Wissenschaft und Praxis
2011, 216 S.,
24,90 € (D)/42,80 \$fr
ISBN 978-3-7639-4704-1
Brosch.-Nr. 60004137

wbv.de



W. Bertelsmann Verlag
Beschreibung per Telefon 0231 9110111 per E-Mail werbung@wbv.de



Potenziale sozialer Bildung und Integration, die sich jedoch nicht automatisch entfalten.“

Diese Fragestellung wurde weiter vertieft: Martin Bergmann (Development, Training, Coaching) thematisierte „Erleben und Bewegen: Wirkungen und Zielgruppen) von Outdoor-Training und Erlebnispädagogik“. Den Aspekt „Bewegung und Kompetenzentwicklung“ untersuchten Professorin Cornelia Schöhlbauer und Dr. Uwe Machwirth für den Hochschulbereich und für Unternehmen. Das Abschlussplenum mit Michael Oeming (Co-Trainer Hamburger Sportverein) und Professor Alexander Woll (Sportwissenschaftler an der Universität Konstanz), „Lernen von Bewegung“ legte seinen Schwerpunkt auf die Vermittlungs- und Motivationsmöglichkeiten des Bewegens aus Sicht des Breiten- und Leistungssports.

Aus dem DIE-Forum Weiterbildung lässt sich folgendes Fazit ziehen: Bewegung und Sport weisen günstige Folgewirkungen für das Lernen auf. Diese sind personaler wie sozialer Art und reichen von der präventiven Gesundheitsförderung bis hin zu intensiver gesellschaftlicher Teilhabe. Angesichts dieser Ergebnisse lässt sich auch die öffentliche Förderung von sportlichen, bewegungsintensiven Weiterbildungsangeboten mehr als rechtfertigen. Wenn dann neben den kognitiven Effekten von Lernen in Bewegung auch neue Zugänge zum Wissenserwerb eröffnet werden und Chancen für Erfahrungsaufbau und Teilhabe entstehen, ergeben sich sehr gute Argumente für die Erhaltung und den Ausbau der Verbindung von Bewegung und Lernen in der Weiterbildung insgesamt.

Die Präsentationen der Referentinnen und Referenten sind auf der DIE-Homepage online gestellt und über diesen Link erreichbar: www.die-bonn.de/institut/de-forum/DIE-Forum-2010/die-forum-2010.aspx.

Liebe Leserinnen und Leser des forum erwachsenenbildung,

„Fernunterricht – ganz nah dran!“ So lautet das Motto unserer Arbeit. Ganz nah dran bedeutet vielerlei: Zunächst natürlich ganz nah dran zu sein, an den Bedürfnissen und Wünschen unserer Lernenden. Es bedeutet aber auch ganz nah dran zu sein, an den Diskussionen der Erwachsenenbildung, also an Fragen danach, wie Erwachsene heute lernen können, welche Themen sie interessieren, welche Lernstrategien sie haben, welche Lernhindernisse ihnen im Weg stehen usw. Und es bedeutet schließlich, Theorien und Praktiken der Fernstudien didaktik mit denen der Erwachsenenbildung so zusammenzuführen, dass daraus Maßstäbe für professionalisiertes Handeln abgeleitet werden können. Aus diesem Grund werden wir ab dieser Nummer eine eigene Rubrik zum Thema Fernunterricht und Distance-Learning gestalten.

Wir – das ist die Evangelische Arbeitsstelle Fernstudium im Comenius-Institut. Seit rund 40 Jahren entwickeln und vertreten wir Bildungsangebote zur persönlichen Weiterentwicklung und zur beruflichen Qualifizierung. Innerhalb der konfessionellen Erwachsenenbildung stellt sie das einzige Fernunterrichtsinstitut dar, das allgemeine und berufliche Weiterbildungsmöglichkeiten anbietet und dabei allen Menschen unabhängig von ihrem Bildungsgrad offen steht. Zu unserem Themenspektrum zählen theologische, pädagogische und lebenspraktische Kurse ebenso wie Schulungen zum Erernen der alten Sprachen.

Eine besondere Aufgabe der Evangelischen Arbeitsstelle Fernstudium ist ihr Beitrag zur Kompetenz-, Struktur- und Praxisentwicklung in kirchlichen Handlungsfeldern. Ziel dabei ist die Professionalisierung kirchlicher und gemeindlicher Arbeit durch zeit- und ortsunabhängiges Lernmaterial sowohl für ehren- als auch hauptamtliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. Damit Sie sich ein Bild von uns machen können: Die Fernstudienstelle unterhält ein kleines Büro im Zentrum von Frankfurt und arbeitet mit Studienbeauftragten zusammen, die im ganzen Bundesgebiet verstreut sind. Von Frankfurt aus werden Kurstreifen und Studienmaterial konzipiert und an Einzelpersonen oder an Bildungseinrichtungen weltweit verschickt wird. Der Großteil unsere Studienbriefe landet zwar in deutschen Briefkästen aber wir liefern auch regelmäßig nach Madrid, Oslo und sogar nach Südafrika, Südamerika und in die USA.

Die Bedeutung des Fernstudiums wächst in unserer Gesellschaft, weil immer mehr Menschen Weiterbildungsmöglichkeiten suchen, die weitgehend von Ort und Zeit unabhängig sind. Ein Fernstudium ermög-

licht es, Beruf und Bildung oder Familie und Bildung zu verbinden. Es bietet aber auch Lernmöglichkeiten für Menschen, die aufgrund von Behinderungen nicht an Präsenzseminaren teilnehmen können oder wollen, nicht nur weil sie körperlich immobil sind, sondern auch psychisch, weil sie vielleicht einen Sprachfehler haben, entsteht sind oder unter Gruppenangsten leiden. Auch für Menschen im Strafvollzug kann das Fernstudium eine wichtige Alternative zur Weiterbildung sein. Während in großflächigen Ländern wie Kanada selbst Kinder per Fernunterricht beschnitten werden, richten sich Fernstudienangebote in Deutschland fast ausschließlich an Erwachsene. Fast: Die Deutsche Fernschule in Weizlar beschnitten auch Grundschulkindern im Ausland, z.B. Kinder von Entwicklungshelfern oder Diplomaten in Übersee.

Durch die Weiterentwicklung technologischer Medien hat nicht nur das Fernstudium an Attraktivität gewonnen, vice versa konnte auch der Einsatz neuer Medien von den didaktischen Vorarbeiten des Fernstudiums profitieren. Denn das Fernstudium ist auf einen streng dialogischen Prinzip ausgerichtet, während Präsenzunterricht eigentlich auf der Gruppenituation aufbaut. Face-to-face Situationen kennzeichnen sowohl die Konzeption der Studienbriefe als auch den Dialog beim Umgang mit Einsendeaufgaben. Im traditionellen Seminar hingegen herrscht meistens eine face-to-group Situation vor. Das Fernstudium hat also viel zu bieten und ist dementsprechend eine Branche mit rasanten Zuwächsen. In seiner jüngsten Studie zur Bildungsberatung trägt das Bundesinstitut für berufliche Bildung (BIBB) diesem Umstand Rechnung, indem es seine Beratungsleistung an der Wachstumsbranche Fernstudium ausrichtet. Wir freuen uns deshalb besonders, mit einem Beitrag von Angela Fogolin zu starten, die uns die Ergebnisse dieser Studie hier vorstellen wird.

Wir hoffen, dass wir mit unserer Rubrik zukünftig auch ganz nah dran sind an Ihren Interessen und Ihren Fragen zu sämtlichen Themen rund um Fernunterricht, eLearning und medienunterstützten Lernen. Unserem dialogischen Verständnis entsprechend, möchten wir Sie nicht nur zum Lesen einladen, sondern auch zum diskutieren, kommentieren, ergänzen ... Sie können uns gerne näher kommen!

In diesem Sinne freuen wir uns auf die Zusammenarbeit mit dem forum erwachsenenbildung und mit Ihnen, den Leserinnen und Lesern dieser Zeitschrift!

Ihr Team von der Evangelischen Arbeitsstelle Fernstudium

Gertrud Wolf



Dr. Gertrud Wolf
Evangelische Arbeitsstelle Fernstudium
im Comenius Institut,
Heinrich-Hoffmann-
Straße 3,
605-28 Frankfurt am
Main
wolf@comenius.de
redaktion@
fernstudium-ekad.de

Angela Fogolin Beratung im Fernlernen – Ergebnisse einer Onlinebefragung



Angela Fogolin
Bundesinstitut für
Berufsbildung
Arbeitsbereich „Qualitätsentwicklung und
Sicherung, Fernlernen,
Bildungspersonal, DQ-
AVT“
Robert-Schuman-Platz 3
53175 Bonn
Tel: 0228/107 1427
E-Mail: fogolin@bibb.de

1. Hintergrund und Gegenstand der Untersuchung
Im Kontext des lebensbegleitenden Lernens kommt dem Individuum eine weitgehende Selbstverantwortung für die Gestaltung der eigenen Bildungsbiografie und die Erhaltung seiner Beschäftigungsfähigkeit zu (Europäische Kommission 2000). Vor diesem Hintergrund hat Bildungsberatung bildungspolitisch eine strategische Bedeutung gewonnen (vgl. z. B. Europäische Union [EU] 2008 und 2004, Sultana 2004, Bund-Länder-Kommission [BLK] 2004), und der quantitative und qualitative Ausbau entsprechender Beratungsangebote soll „individuell jeden Alters und zu jedem Zeitpunkt ihres Lebens dabei (...) unterstützen, Bildung“, Ausbildungs- und Berufsentscheidungen auf einer gut vorbereiteten und informierten Basis eigenständig zu treffen und ihr Berufsleben selbst in die Hand zu nehmen“ (Bundesministerium für Bildung und Forschung [BMBF] 2008a, S. 17 f.).

Fast zeitgleich lässt sich in den vergangenen Jahren ein Bedeutungszuwachs von Fernlernen beobachten. Fernlernen wird hier als ein Segment der organisierten (Weiter-)Bildung verstanden, das berufsbildende Fernlehrgänge und Fernstudienangebote, die den Erwerb eines anerkannten akademischen Abschlusses ermöglichen, gleichermaßen umfasst.

Gegenwärtig stellt sich dieses Segment als sehr dynamisch und für Interessierte relativ unübersichtlich dar. So belegen die Fernunterrichtsstatistiken der vergangenen Jahre eine kontinuierliche Zunahme von Anbietern, staatlich zugelassenen Angeboten (Fogolin/Weiß 2010, S. 330) und Teilnehmerzahlen (ebd., S. 317). Als Treiber dieser Entwicklung können eine stärkere Durchlässigkeit zwischen nicht akademischer und akademischer beruflicher Bildung angestrebt wird, zum anderen die rasante Entwicklung und gesamtgesellschaftliche Verbreitung der Informations- und Kommunikationstechnologien angesehen werden. Inzwischen werden Bildungsangebote im Fernlernen zunehmend als „Blended Learning“, Arrangements, d.h. netzgestützt, mit kurzfristigen, oft fakultativen Präsenzphasen kombiniert und tutorial begleitet, durchgeführt. Sie ermöglichen das mit ein Orts- und weitgehend auch zeitunabhängiges Lernen und im Vergleich zu Präsenzangeboten deutlich größere Auswahlmöglichkeiten zwischen bundesweiten und internationalen Angeboten. Damit ist Fernlernen insbesondere für sog. „non traditional students“ (wie z. B. Erwerbstätige oder Menschen in der Familienphase) attraktiv. Trotz dieses Bedeutungszuwachses liegen bislang aber „kaum empirische Daten zur Nutzung von Weiterbildungsberatung“ aus der Perspektive der Nachfragenden vor (vgl. Dörner

2010, S. 299f.) und ist auch Fernlernen, hier insbesondere das nicht akademisch ausgerichtete Teilsegment, bislang nur unzureichend erforscht.

Vor diesem Hintergrund führte der Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) im Zeitraum 05.-10.-27.11.2009 eine Onlineerhebung durch, um Erkenntnisse dazu zu gewinnen, auf welcher (Beratungs-)Basis Nachfragende Auswahlentscheidungen treffen.

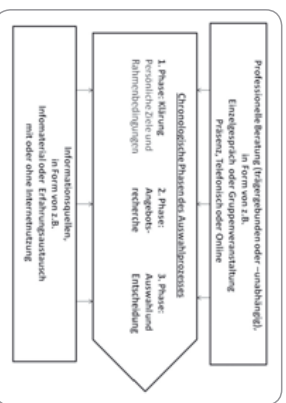


Abb. 1 verdeutlicht die der Untersuchung zugrunde liegenden Vorannahmen zum Verlauf des Auswahlprozesses im Vorfeld der Belegung eines berufsbildenden Fernlehrganges bzw. Fernstudiums.

Quelle: BIBB 2010

2. Methodisches Vorgehen

Insgesamt umfasste das eingesetzte Erhebungsinstrument vier Teilschritte:

- Teil 1: Soziodemografische und personenbezogene Fragen
- Teil 2: Fragen zur Nutzung von professionell durchgeführter Beratung
- Teil 3: Fragen zur Nutzung von Informationsquellen
- Teil 4: Fragen zum Auswahl- und Entscheidungsprozess

Vorwiegend kamen standardisierte Fragen zum Einsatz, an einigen Stellen gab es aber auch offene Fragen bzw. Kommentierungsmöglichkeiten.

Die Grundgesamtheit der Onlineerhebung setzt sich aus Personen zusammen, die im Rahmen ihrer beruflichen Bildungsplanung

- an der Belegung eines Fernlehrganges oder eines Fernstudiums interessiert sind oder
- aktuell an einem entsprechenden Fernlehrgang bzw. Fernstudium teilnehmen bzw.
- daran teilgenommen haben.

3. Ausgewählte Ergebnisse im Überblick

Insgesamt umfasste die Stichprobe 95.891 Personen. In die Auswertung wurden 8.611 Datensätze einbezogen (zur Datensauberung siehe Fogolin 2010, S. 13-15). Dies entspricht einer Rücklaufquote von ca. 9%.

3.1 Stichprobe

Bei den Befragten dominieren Frauen (Frauenanteil: 53,6%), unter 35-jährige (56,5%) und (Fach-)Abiturientinnen und -Abiturienten (43,7%) bzw. Personen mit einem mittleren Schulabschluss (37,5%).

Das Gros (57,4%) verfügt über eine bereits abgeschlossene Berufsausbildung, nahezu jeder/ Sechste (16,4%) über einen Hochschulabschluss und jeder/ Neunte (11,0%) über eine Aufstiegsfortbildung (z. B. als Meister/-in, Fachwirt/-in etc.). Fast drei Viertel der Befragten gehen einer nicht selbstständigen Beschäftigung nach (62,5% in Vollzeit, 9,9% in Teilzeit).

6.363 Befragte (7,3%) sind Fernlernernde, also Menschen, die an einem berufsbildenden Fernlehrgang (einschließlich hochschulischer Zertifikatslehrgänge) teilnehmen, und 1.699 (1,9%) Fernstudierende bzw. an dem Erwerb eines anerkannten akademischen Abschlusses per Fernstudium Interessierte.

3.2 Beratungswunsch

Im Gesamturücklauf äußert ein knappes Drittel (32,6%) der Befragten den Wunsch nach einer Beratung im Vorfeld der Belegung. Differenziert man nach dem angestrebten Bildungsziel, zeigen sich deutlich, z.T. statistisch signifikante Unterschiede: Während Personen, die einen ersten akademischen Abschluss anstreben, das größte Interesse an einer Beratung (44,5% Zustimmung) bekunden, sind es bei Personen, die ihr Wissen auffrischen bzw. aktualisieren möchten, (lediglich) 25,6%.

3.3 Bekanntheit und Nutzung von Beratungsangeboten

Bei der Bekanntheit und Nutzung von Beratungsangeboten zeigt sich eindrucksvoll die große Bedeutung der trägergebundenen Beratung (also der Beratung durch die Anbieter selbst) im Auswahlprozess. Andere Beratungsangebote sind zwar z.T. auch recht bekannt, werden aber vergleichsweise selten genutzt. Von eher untergeordneter Bedeutung (sowohl hinsichtlich ihrer Bekanntheit als auch Nutzung) sind hingegen regionale bzw. kommunale Bildungsberatungsstellen.

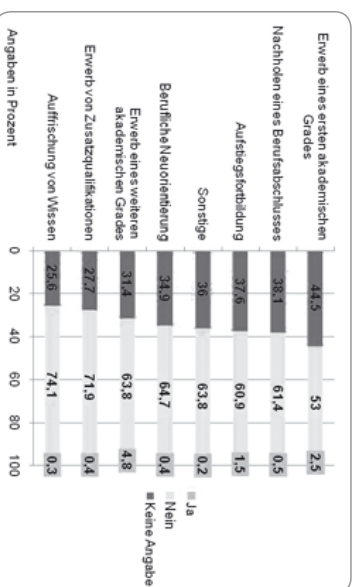


Abb. 2: Bildungsziel und Beratungswunsch

Quelle: BIBB 2010

3.4 Beratungsanliegen

Gegenstände von Beratung können Anliegen „unterschiedlicher“ Reichweite“ (Faustlich 2008, S. 123) sein. Hierzu zählen sowohl Fragen, für deren Beantwortung standardisierte Informationsmaterialien ausreichen, als auch Anliegen, die ihren Bezug in der persönlichen Lebenssituation der Ratsuchenden haben und die daher auch individuell geklärt werden können. Um diese von Beratungsspruch her unterschiedlichen Klärungsbedarfe nicht zu vermischen, wurden die Relevanz von Informationsbedarfen und persönlichen Klärungsanliegen jeweils getrennt erhoben. In die Auswertung wurden alle Befragten einbezogen, die nach eigenen Angaben eine Beratung genutzt hatten (n = 6.277).

Bei den Sachinformationen stehen Angaben zur beruflichen Verwertbarkeit eines Angebotes und zur formalen Anerkennung des Abschlusses (für 82,3% bzw. 80,7% sehr wichtig oder wichtig) an erster Stelle. Auch zum Angebot selbst (78,3%) bzw. der didaktischen Methode „Fernlernen“ und ihren spezifischen Anforderungen an Lernende (70,4%) gibt es einen hohen Informationsbedarf. Auskünfte zu Finanzierung- (44,3%) bzw. Fördermöglichkeiten (40,2%) werden demgegenüber vergleichsweise wenig nachgefragt. Das Thema „Studieren ohne Abitur“ ist für ca. ein Drittel der Befragten (33,6%) von Bedeutung.

Bei den persönlichen Klärungsbedarfen stehen Fragen zur Vereinbarkeit des Angebotes (bzw. der didaktischen Methode Fernlernen) mit der individuellen Lebenssituation, die für knapp drei Viertel (73,9%) der Befragten sehr wichtig bzw. wichtig sind, an erster Stelle. Auch die Klärung der persönlichen Zulassungsvoraussetzung ist für viele (68,1%)

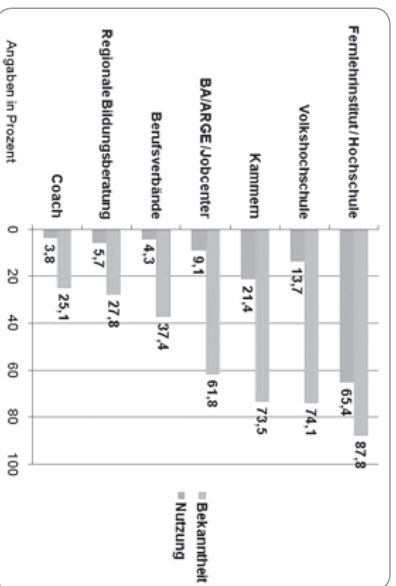


Abb. 3: Bekanntheit und Nutzung von Beratungsangeboten
Quelle: BIBB 2010

ein bedeutsames Anliegen. Eine Recherche von für das individuelle Bildungsziel infrage kommenden Angeboten wünschen zwei Drittel (66,5%) und Hilfen bei der Karriereplanung eine deutliche Mehrheit von 57,3%. Immerhin fast die Hälfte der Befragten (49,5%) erwarten vom Beratungspersonal eine Unterstützung bei der Auswahlentscheidung und ca. ein Drittel (35,0%) Hilfe bei einer grundlegenden beruflichen Neuorientierung. Die Bewältigung einer schwierigen Lebenssituation ist im Rahmen des angestrebten beruflichen Bildungsziels für immerhin ein Viertel (25,5%) ein sehr wichtiges bzw. wichtiges Anliegen.

4. Fazit

Im Kontext der individuellen beruflichen Bildungsplanung gewinnt Fernlernen zunehmend an Attraktivität – vermutlich aber nicht für alle Bevölkerungsgruppen gleichermaßen. So sind in der vorliegenden Stichprobe Personen über 45 Jahre bzw. Menschen mit Hauptschulabschluss unterrepräsentiert und Personen ohne Schul- bzw. Berufsabschluss nur marginal vertreten.

Als didaktische Methode setzt Fernlernen ein hohes Maß an Selbstmotivation und Eigeninitiative voraus – entsprechend scheint Beratung im Vorfeld der Belegung für die Mehrheit der Befragten (zunächst) nicht erforderlich und wird ein Beratungswunsch noch am ehesten von Personen, die ein grundsätzliches Fernstudium anstreben, geäußert.

Im Zuge des Auswahlprozesses nehmen tatsächlich aber deutlich mehr Personen eine Beratung in Anspruch, als die Frage nach dem Beratungswunsch

dies zunächst vermuten lässt. Dabei dominiert die Nutzung traggebundener Beratungsangebote, bei der ein potenzielles Spannungsverhältnis zwischen dem Verrückungsinteresse der eigenen Produkte und den Interessen der Ratsuchenden nicht gänzlich ausgeschlossen werden kann (z. B. bei Anhängen wie „Recherche von Infrage kommenden Angeboten“ bzw. Unterstützung bei der Auswahlentscheidung). Gleichwohl werden trägerabhängige und neutrale Beratungsangebote seltener genutzt und sind regionale bzw. kommunale Bildungsberatungsstellen bei der Belegung eines Bildungsangebotes im Fernlernen von offenbar nur untergeordneter Bedeutung. Über die Gründe dafür können hier nur Mutmaßungen angestellt werden: Eventuell sind diese Bildungsberatungsangebote, von denen viele im Rahmen der beiden BMBWF-Programme „lernende Regionen“ (www.lernende-regionen.info, Laufzeit: 2001–2008) bzw. „Lernen vor Ort“ (www.lernen-vor-ort.info, Laufzeit: 2009–2013) entstanden sind, noch zu wenig etabliert oder aber ist deren stark auf regionale bzw. kommunale Verankerung hin abzielende Ausrichtung in der Außenwahrnehmung mit dem überregional ausgerichteten Fernlernen nur bedingt zu vereinbaren.

Die didaktische Methode Fernlernen ermöglicht zwar ein Orts- und weitgehend zeitunabhängiges Lernen, setzt zugleich aber auch ein hohes Maß an Selbstmanagementfähigkeiten voraus. Daher ist nicht verwunderlich, dass Fragen zur Vereinbarkeit des angestrebten Bildungsangebotes mit der individuellen Lebenssituation (Familie, Arbeit, Freizeit) einen großen Stellenwert einnehmen.

Die ebenfalls hohe Relevanz nach einer Klärung der persönlichen Zulassungsvoraussetzung impliziert, dass Fragen zur Anerkennung von nonformal bzw. informell erworbenen Qualifikationen, Kompetenzen und Berufserfahrungen (inzwischen) für viele (Weiter-)Bildungsinteressierte von großer Bedeutung sind.

Für immerhin ein Viertel der Befragten gilt es, im Kontext der beruflichen Bildungsplanung auch eine schwierige Lebenssituation (z. B. Erkrankung, Arbeitslosigkeit) zu bewältigen. Hier dürften vermutlich nicht nur Bildungsberatungsdienstleistungen („Guidance“), sondern auch psychosoziale Beratungsleistungen („Counseling“) angesprochen sein. Angesichts des ohnehin eher analytischen Charakters dieser Differenzierung, die der Selbstwahrnehmung eines Individuums als ganzheitliches Wesen nur bedingt gerecht wird (vgl. Sulana 2004, S. 36 f.), sollte daher über eine stärkere Verzahnung der beiden Ansätze nachgedacht werden. Dies könnte z. B. in Form einer „Wiederannäherung“ von „Guidance“ und

„Counseling“ im Selbstverständnis des Beratungspersonals (siehe dazu auch das Plädoyer von Nestmann 2011) und/oder durch einen Ausbau der Kooperation zwischen den im Fernlernen relevanten Beratungsanbietern mit psychosozialen Beratungsstellen geschehen.

Literaturverzeichnis

BLK (2004): Strategie für lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland. Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung. Heft 115. URL: http://www.bmbwf.de/pubs/strategie_lebenslanges_Lernen_Dlk_heft115.pdf (25.01.2011)

BMBWF (Hrsg.) (2008a): Empfehlungen des Innovationskreises Weiterbildung für eine Strategie zur Gestaltung des Lernens im Lebenslauf. URL: www.bmbwf.de/pubs/innovationskreis_weiterbildung.pdf (25.01.2011)

BMBWF (Hrsg.) (2008b): Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland – Eckdaten zum BSW-AES 2007. URL: www.bmbwf.de/pub/weiterbildungsbeteiligung_in_Deutschland.pdf (25.01.2011)

Dörner, O. (2010): Lifelong Guidance for all? Zum Eckpunktpapier des Nationalen Forums Beratung. In: Die Zeitschrift für Erwachsenenbildung. Heft 2, S. 28–31

Europäische Kommission (2006): Memorandum über Lebenslanges Lernen. URL: www.biologna.be/lin2003/de/pdf/Memorandumde.pdf (25.01.2011)

EU (2004): Ratsentscheidung „Über den Ausbau der Politiken, Systeme und Praktiken auf dem Gebiet der lebensbegleitenden Beratung in Europa“. URL: <http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/resolution004.de.pdf> (25.01.2011)

EU (2008): Ratsentscheidung „Bessere Integration lebensspannender Beratung in die Strategien für lebenslanges Lernen“. URL: www.dvb-fachverband.de/leadadmin/download/25.01.2011

Faustsich, P. (2008): Von der aufsteigsfördernden Bildungsberatung zur subjektorientierten Lernberatung. In: Loebe, H./Severing, E. (Hrsg.): Stand und Perspektiven der Qualitätsforschungsberatung. Bielefeld, S. 123–139

Fogolin, A. (2010): (Weiter-)Bildungsberatung im Fernlernen aus Sicht der Nachfragenden. Ergebnisse einer Onlinebefragung. BIBB (Hrsg.). URL: www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/id/6219 (25.01.2011)

Fogolin, A./Weiß, Chr. (2010): Fernunterrichtsstatistik 2009. In: BIBB (Hrsg.): Datenreport zum Bildungsbericht 2010. Kapitel B 2.3. URL: http://datenreport.bibb.de/atzwoe_datenreport_bbb_2010.pdf (25.01.2011)

Nationales Forum Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung (2009): Eckpunkte für ein zeitgemäßes und zukunfts-fähiges Beratungsangebot in Deutschland. URL: www.forum-beratung.de/cms/upload/Aktuelles/News/nfb-Eckpunktpapier_FoBog_final.pdf (25.01.2011)

Nestmann, F. (2011): Anforderungen an eine nachhaltige Beratung in Bildung und Beruf – Ein Plädoyer für die Wiedervereinigung von „Counseling“ und „Guidance“. In: Hammerer, M./Karneluth, E./Meiter, I. (Hrsg.): Zukunftsfeld Bildungs- und Berufsberatung. Neue Entwicklungen aus Wissenschaft und Praxis. Bielefeld, S. 59–81

Niedlich, F./Christ, F./Korte, I./Perringer, U./Aurich, P. (2007): Bestandsaufnahme in der Bildungs-, Berufs- und Beschäftigungsberatung und Entwicklung grundlegender Qualitätsstandards. BMBF (Hrsg.). URL: www.bmbwf.de/pub/berufsbildungsforschung.pdf (25.01.2011)

Schliermann, C./Beckmann, M./Danner, A./Weber, P. (2008): Qualität und Professionalität in Bildungs- und Berufsberatung. Bielefeld

Sulana, R. G. (2004): Strategien zur Bildungs- und Berufsberatung. Trends, Herausforderungen und Herausforderweisen in Europa. Cedetop Panorama series 102. Luxemburg

16.05.2011 Augustinerkloster zu Erfurt
„Lebenslanges Lernen zwischen Nützlichkeit und Lebenslust – Themen evangelischer Erwachsenenbildung“ Fachtagung zur Verabschiedung von Petra Herrle, veranstaltet von der Deutschen Evangelischen Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (DEAE)
www.deae.de

19. und 20. Mai 2011 Nürnberg
„Nürnberg Tage für Integration“. Die Fachveranstaltung steht unter dem Titel „Mittendrin und doch aneinander vorbei?“, veranstaltet vom BAMF, dem Bundesamt für Migration und Flüchtlinge
www.bamf.de

25. bis 27. Mai 2011 Granada/Spainien

EUCEN, der europäische Verband für wissenschaftliche Weiterbildung und lebenslanges Lernen führt seine 41. Konferenz durch und feiert gleichzeitig sein 20-jähriges Bestehen. Thema: „Bildung als Recht – Lebenslanges Lernen für alle!“
http://eucen2011.escuelaprogreso.es

26. bis 27. Mai 2011 Wien/Osterreich

Jahrestagung 2011 der European Association

„Journal für politische Bildung“

Neue Fachzeitschrift der Jugend- und Erwachsenenbildung

Die Fachöffentlichkeit der außerschulischen Bildung wird in maßgeblicher Form durch die Veröffentlichungen von Trägern, Verbänden und Arbeitsgemeinschaften bestimmt. Die Pluralität dieser Szene dokumentiert sich zudem in trägerübergreifenden Publikationen, wie sie etwa vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) oder vom Bundesausschuss Politische Bildung (bap) herausgegeben werden. So ist der Bundesausschuss, in dem auch die Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (DEAE) mitarbeitet, Herausgeber der Zeitschrift „Praxis Politische Bildung“ (PPB). Der Bundesausschuss – ein Zusammenschluss, in dem rund 30 selbstständig und eigenverantwortliche Träger außerschulischer politischer Bildung bundesweit kooperieren – setzt sich für die Belange der politischen Bildung ein und unterstützt deren Professionalisierung, fachliche Weiterentwicklung und Interessensvertretung.

for Distance Learning (EADL). Konferenzthema: „Keep the wheels turning“.
www.eadl.org

14. bis 17. Juni 2011 Malmö/Schweden

Die EAFA (European Association for the Education of Adults) und der CAE (International Council of Adult Education) veranstalten ihre Jahrestagungen 2011 und eine Konferenz zum Thema „A World Worth Living In – Adult Learning and Education for a Sustainable World“. Gastgeber ist der Swedish National Council of Adult Education (Folkbildningsrådet).
www.eaea.org/events

17. Juni 2011 Bonn

Fachtagung „Der 6. Altenbericht-Konsequenzen für die Praxis“ der BAGSO. Dort werden ausgewählte Ergebnisse vorgestellt und diskutiert.
www.bagso

14. bis 16. September 2011 Universität Bielefeld

Jahrestagung 2011 der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium (DGWF) e.V. Tagungsthema: „Grenzüber-

schreitungen in der wissenschaftlichen Weiterbildung: Interdisziplinarität, Transnationalisierung, Öffnung“.
www.dgwf.net

22. bis 24. September 2011 Hamburg

Universität Hamburg Jahrestagung 2011 der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE. Der Themenschwerpunkt wird „Lernen“ sein. Ein Call for paper steht ab sofort zur Verfügung unter
http://staaan.human.uni-postdam.de/aktion-eb/

30. September bis 1. Oktober 2011 Erfurt

Ökumenische Fachtagung mit dem Titel „Wir engagieren uns: kompetent und qualifiziert“ zum ehrenamtlichen Engagement in Bildung und Qualifizierung
www.kbe-bonn.de

26. bis 27. Oktober 2011 Bielefeld

„Perspektive Bildung 2021 Arbeit und Lernen im Wandel: Chancen für Jung und Alt“ 8. wlvw-Fachtagung wagt einen Blick in die Zukunft des Lernens und Arbeitens. W. Bertschmann Verlag
www.wlvw-fachtagung.de

Das Diskussionsforum PPB (Juventa-Verlag) wurde 1997 vom bap für Fachkräfte und Bildungswissenschaftler, aber auch für den breiten Kreis der Multiplikatoren und Interessenten sowie für die Aufgaben der Öffentlichkeitsarbeit ins Leben gerufen. Nach 14 Jahrgängen fusioniert PPB nun mit der Fachzeitschrift „Kursiv“ (Wochenblatt-Verlag), die ebenfalls seit 1997 erscheint und ursprünglich auf den Gesamtbereich von Schule, Hochschule und Weiterbildung ausgerichtet war. Beide Zeitschriften werden ab 2011 unter dem Titel „Journal für politische Bildung“ zusammengelegt, womit die politische Jugend- und Erwachsenenbildung ein neues, übergreifendes Fachmedium erhält. Das Journal wird zukünftig vom Bundesausschuss gemeinsam mit dem Wochenschau-Verlag (Schwalbach/Ts.) herausgegeben. Die neue Verteilbesatzschrift versteht sich als Forum für den fachlichen Diskurs der außerschulischen Bildungszene. Die Profession kann hier Projekte reflektieren, didaktische Fragen klären, Projekte entwerfen.

- vom fachlichen Standpunkt aus in bildungs- und förderungspolitische Entwicklungen intervenieren,
- Schnittstellen zu anderen Praxisfeldern thematisieren, Debatten aus Wissenschaft oder Medien aufgreifen.

Den Neustart der Zeitschrift für die außerschulische politische Bildung hat bap-Vorsitzender Lothar Haras, Arbeitsgemeinschaft katholisch-sozialer Bildungswerke (AKSBo), 2010 in die Wege geleitet. Die redaktionelle Leitung des Journals liegt bei Johannes Schillo, dem bisherigen PPB-Redakteur. Weitere Redaktionsmitglieder sind

Prof. Benno Haleneger (Universität Wetzlar), Akademiedirektor Benedikt Widmayer (Haus am Malberg, Heppenheim) und Prof. Christine Zauer (Bundeswehrhochschule Hamburg), die vor allem für den Bereich Erwachsenenbildung zuständig ist. Schwerpunkte der ersten Ausgaben werden sein: Zukunftsfähigkeit und Zivilgesellschaft, Praxisforschung, Partizipation und Teilhabe. Alle Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen der Erwachsenenbildung sind zur Mitarbeit eingeladen. Kontakt: journal@wochenschau-verlag.de (Redaktion), info@bap-politischebildung.de (Bundesausschuss), info@wochenschau-verlag.de (Verlag).

Johannes Schillo Fachjournalist, Redaktionsleiter des Journals für politische Bildung, In der Maar 26, 53175 Bonn, schillo@t-online.de

Die Jury der Evangelischen Filmarbeit empfiehlt

Film des Monats Januar 2011

Good Food Bad Food

Frankreich 2010, Regie: Coline Serreau
Verleih: Alamoed Film
www.alamoedfilm.de
FSK: -
Kinostart: 20. Januar 2011

„Bio“ ist in aller Munde. In den Supermärkten wächst der Anteil von Lebensmitteln mit dem „Bio“-Kennzeichen Doch was genau ist mit „biologischem Anbau“ gemeint? Und welche Bedeutung besitzt dafür die Beschaffenheit des Bodens? In Gesprächen mit französischen Mikrobiologen, Indischen Biolandwirten, Vertretern der Bewegung der Landlosen in Brasilien oder den Leitern der weltweit größten Bioplantage in der Ukraine geht die Dokumentation von Coline Serreau dieser Frage nach. Ohne dass sie sich kennen, ergäben ihre Aussagen einen überraschenden Gleichklang: Die industriell-chemische Landwirtschaft führt einen Krieg gegen die Erde mit ihrer Artenvielfalt und ihrer Fruchtbarkeit. Monokulturen, verwüstete Böden und Landflucht von Millionen



Bauern sind die Folgen. Die versprochene „grüne Revolution“ in den Entwicklungsländern, die den Hunger besiegen sollte, ist gescheitert. Der letzte Bericht der UN- Welternährungsorganisation belegt, dass die Zahl der Hungernden weiterhin zunimmt. Beindruckend sind die Beispiele, in denen die Protagonisten des Films mit Witz und Engagement für eine Landwirtschaft eintritten, die die Mikrobiologie des Bodens respektiert, seine Regeneration ermöglicht und die Artenvielfalt nutzt. Zukunftsfähige Landwirtschaft wird ein neues Gleichgewicht zwischen ökonomischen und ökologischen Anforderungen herstellen müssen. Mit seinem Plädoyer für eine „besere Landwirtschaft“ informiert der Film über Alternativen, die Lösungen für die globale Krise der Nahrungsmittelproduktion anbieten und uns alle zum Umdenken einladen.

Film des Monats Februar 2011

Another Year

UK 2010, Regie und Buch: Mike Leigh
Verleih: Prokino Filmverleih GmbH
www.prokino.de
Preis: Lobende Erwähnung der Ökumenischen Jury, Cannes 2010
FSK: -
Kinostart: 27. Januar 2011

Über vier Jahrzehnte hinweg begleitet der Film das Leben des Ehepaars Tom und Gerrie, beide um die sechzig Jahre alt. Sie arbeiten als Therapeuten im Gesundheitsamt, er ist Geologe. Ihr kleines Londoner Häuschen mit Schrebergarten ist Zufluchtsort für Familienmitglieder und Freunde, die bei Essen und Trinken ihr Herz aus-schütten können. Mary, die Freundin von Gerrie, flüchtet vor der Einsamkeit in den Alkohol, weil ihre Sehnsucht nach einem Lebenspartner unerfüllt geblieben ist (Frühling). Ken, Toms Freund aus Hull, beklagt sein Singledasein und sucht nach einem Zuhause (Sommer). Joe, der Sohn, stellt seine neue Freundin Katie den Eltern vor. Doch Mary reagiert feindselig und eifersüchtig und stellt die Freundschaft auf eine harte Probe



(Herbst). Toms Bruder Rommy findet nach dem Tod seiner Frau in ihrem Haus für einige Zeit Zuflucht und Verständnis (Winter). Die Schlussfolgerung gilt der hilfsbedürftigen Gestalt Marys inmitten der am Tisch Versammelten. In großartiger Verdichtung eines Jahresablaufs stellt der Film das Lebensgefühl eines älteren Paares in den Mittelpunkt. Ihr vertrautes, über Jahre hinweg gewachsener Umgang miteinander, die alltägliche Anocht in Garten, Haus und Beruf und die Zuwendung zu Familienmitgliedern und Freunden bilden das Fundament einer undramatischen Menschlichkeit, die verlässlich und angesichts der Verletzlichkeit des Lebens unverzichtbar ist.

Film des Monats März 2011

In einer besseren Welt

Dänemark/Schweden 2010, Regie: Susanne Bier
Verleih: Universum Film GmbH
www.universumfilm.de/
Preis: Golden Globe und Oscar 2011 (bester fremdsprachiger Film)
FSK: ab 12
Kinostart: 17. März 2011

Der zwölfjährige Christian hat seine Mutter verloren und zieht mit seinem Vater Claus, einem erfolgreichen Geschäftsmann, in das Anwesen seiner Großmutter, Anton, der Vater des gleichaltrigen Elias, arbeitet periodisch als Arzt in einem Flüchtlingslager in Afrika. Seine Frau Marianne hat sich von ihm getrennt, weil sie ihm einen Selbsterlöser nicht zuzurechnen kann. In der neuen Schule erlebt Christian, wie der schüchterne Elias von seinen Mitschülern gemobbt wird. Um sich Respekt zu verschaffen, verprügelt Christian bei der nächsten Attacke auf Elias den Anführer. Die beiden Außenseiter werden Freunde. Als Anton eine Sandkastenspielerei zwischen seinem kleinen Sohn und einem anderen Kind schieht, wird er von dessen Vater geohrft. Als Pa-



zist wehrt er sich nicht. Elias und Christian sind dagegen voller Wut. Sie überlegen, wie sie den Angreifer bestrafen können. Ihr Plan hat dramatische Folgen. Auch im afrikanischen Flüchtlingslager spitzt sich die Lage zu, als ein sadistischer Verlord sich von Anton behandeln lassen muss. Seine humanitären Prinzipien geraten ins Wanken, als der Schlichter eines seiner toten Opfer schmäht. Schafft Rade Recht? Dieser klassischen Frage geht der Film auf subtile, spannende und höchst dramatische Weise nach, indem er das psychologische Drama zweier dänischer Kinder in erschütterten familiären Verhältnissen mit dem politischen Drama von Gewaltopfern in einem afrikanischen Land verzahnt.

latte legen sie dementsprechend hoch: Mit den vorliegenden Beiträgen – so die Herausgeber, sollte in der furchtigen und zum Teil oberflächlichen Debatte zum E-Learning eine reflexive Interpunktion gesetzt werden. Eine kurze Geschichte des E-Learnings in der Einführungsroll der Relevanz der Beiträge verdeutlichen. Der geschichtliche Abriss selbst zeigt aber schon eine starke Verengung des anvisierten Horizontes aus einer technischen Perspektive auf. Die Autoren beginnen ihren Überblick mit der Entwicklung technischer Automation zur Durchführung von Tests. Ebenso gut hätte man aber auch aus einem allgemeineren medialen Blickwinkel beginnen können, wie z. B. die Entstehung des Präsentierers durch eine Studentbriefautorin. Ohne den Herausgebern zu nahe treten zu wollen, stellt sich hier allerdings die Frage, ob sich in der Auswahl des Betrachtungsstandpunktes nicht auch das zugrundeliegende implizite Lehren- und Bildungsverständnis ausdrückt. Diese Vorgehensweise erscheint ebenso wenig reflexiv wie die Tatsache, dass Hochschule und Weiterbildung sehr rasch in einem Atempunkt genannt und die Unterscheidung nicht deutlich differenziert werden. Es gibt zwar dann im Buch Beiträge, die sich eindeutig auf Hochschule oder Weiterbildung beziehen, aber sie stehen doch eher unvermittelt nebeneinander.

Dementsprechend schwankt die Qualität der einzelnen Beiträge. Sehr aufschlussreich ist zum Beispiel der Ansatz von Zinth und Schütz, die von der Kurx ausgehend, dass E-Learning-Arbeitsorte doch meistens in einer Art von medialer Informationsdistribution verkommen, auf die Bedeutung einer lerntheoretischen Verortung hinweisen. Die Autoren bemühen sich zu Recht die unternormale Repräsentation didaktischen Denkens im Zusammenhang mit E-Learning. Ihre Hinwendung zu den Bedingungen des Lernens und ihr konsequenter Blick auf den Lernenden wirken sehr überzeugend und verdeutlichen zukünftige Forschungsdesiderate.

Der Beitrag von Netz und Marsden über soziale Interaktionen im E-Learning hingegen deutliche Schwächen auf. So argieren die Autorinnen zum Beispiel mit einem Wissensbegriff, der zu wenig Abgrenzungsschärfe zu den Begriffen Daten und Informationen besitzt. Die Unterscheidung zwischen den virtuellen Informationsflüssen und der Entstehung von Wissen erscheint aber gerade für die Relevanzfrage der Sozialität von Bedeutung. Insgesamt gewährt das Buch zwar noch einmal einen guten Überblick über die gegenwärtigen Diskussionen des E-Learnings, allerdings auf sehr akademischem Niveau, für die Praxis ist es in der breiten wenig brauchbar. Den postulierten An-

spruch nach Interdisziplinarität macht das Buch leider nicht diskursiv fruchtbar, sondern stellt die einzelnen Fachpositionen doch recht unvermittelt nebeneinander. Viele Fragestellungen werden zwar sehr breit abgedeckt, aber die Positionen nicht eindeutig herausgearbeitet. Häufig wird nur ein großzügiger Überblick über das jeweilige Forschungsfeld gegeben, ohne dass zugleich eigene Hypothesen präzise formuliert würden. Was vor allem der o.g. Artikel des Autorenteam Zinth und Schütz deutlich macht, ist offenbar die Notwendigkeit, Fragen des E-Learnings aus einer tiefgründigen, lerntheoretischen Perspektive zu erfassen. Mit seinen durch die Breite bedingten Defiziten gibt das Buch gerade diesen Autoren recht: Neue Erkenntnisse zum E-Learning werden zukünftig stärker durch Konzentration und Positionierung zu erwarten sein. Wer auf diese Weise interdisziplinär arbeiten möchte, muss konfliktbewusst sein, um aussagekräftig zu werden. Insofern mag das vorliegende Buch zwar in die richtige Richtung weisen, auch wenn es sein selbstgesetztes Ziel selbst noch nicht in Gänze erreicht.

Gerhard Wolf, Evangelische Arbeitsstelle Fernstudium im Communus Institut, wolf@communus.de

50 guttoren christdemokratische oder christliche Kreise forderungen wie die von Sevan Ales, die in einer Streitschrift erklärt, „warum der Islam eine sexuelle Revolution braucht“, oder machen sich für eine frühzeitige Emanzipation junger Muslime von den Vorstellungen ihrer Familie über Sitte, Anstand und Frauenener stark. Der Ratsschluss an eine neue rechte Bewegung, der Wahlforscher mittlerweile allehand zu trauen. Und so weiter.

Die Panikmacher – Die deutsche Angst vor dem Islam. Eine Streitschrift
PATRICK BAHNERS
München 2011 (C. H. Beck), 320 Seiten, 20,60 €

Mit den Anschlüssen vom 11. September 2001 „rückte der Islam in den Mittelpunkt der weltweiten Aufmerksamkeits“, schreibt Wilhelm Hethner in Folge 9 seiner „Deutschen Zustände“ (Frankfurt/M. 2010), und dies habe „auch in Deutschland“ zu einer „generalisierten Islamfeindlichkeit“ geführt. Nun ist das Feindbild Islam zwar der Bezugspunkt einer neuen Fremdenfeindlichkeit in den westlichen Ländern und tritt damit möglicherweise so etwa die Einschätzung von Micha Burmiki, die Nachfolge des Antisemitismus an, doch geht die Debatte über dieses Problem – „auch in Deutschland“ – ganz eigene Wege. Es gibt eine seltsame politische Koalition von Personen, Parteien und politischen Lagern, die dann übereinkommen, dass Islamfeindlichkeit das Gebot der Stunde und der Erbschaft von Aufklärung und Demokratie verpflichtet sei.



München 2011 (C. H. Beck), 320 Seiten, 20,60 €

Doch ist Bahners Streitschrift mehr als eine Sarrazin-Widerlegung, denn sie zeigt die Verflechtungen und Verzerrungen eines rassistisch aufgeduldeten Diskurses, an dem viele Akteure – und nicht zu vergessen: Akteurinnen – mitwirken. Ein vertrautes Kapitel ist in diesem Zusammenhang die Tatsache, dass auch von christlicher Seite die Islamfeindlichkeit munitioniert und staatliche Eingreifen verlangt wird, um missliebige Teile der Glaubens- und Sittenlehre dieser Religion, die außerhalb der abendländischen Tradition stehen soll, aus dem Verkehr zu ziehen. Auf evangelischer Seite ist z. B. die EKD-Handreichung „Klar-

heit und gute Nachbarschaft“ von 2006 in die Kritik geraten (vgl. Achim Bihl, „Islamfeindlichkeit in Deutschland“, 2010), hier hatte es ja auch Einsprüche aus der Kirche gegeben, die Handreichung als Rückschritt im profanistisch-muslimischen Verhältnis bewerteten. Auf katholischer Seite hat die verunglückte, später relativierte Regensburger Vorlesung von Benedikt XVI. aus dem Jahr 2006 klassische Stereotype der Islamfeindlichkeit, die Gewalttätigkeit und Rückständigkeit dieser Religion betreffend, reaktiviert.

Bahners greift solche und andere Beispiele auf. Er befasst sich z. B. mit dem katholischen Bischof Tebartz-van Elst, der der Behauptung des Bundespräsidenten vom Islam, der mittlerweile zu Deutschland gehört, entschieden widerspricht und sich zum Anwalt einer antimuslimischen christlichen Leitkultur machte (S. 55 f.). Unter den evangelischen Stellungnahmen findet Bahners ebenfalls viele Beispiele dafür, wie das Feindbild untermauert und als serios abgesichert wird. Er befasst sich mit der genannten EKD-Handreichung und den Positionen des Historikers Kandell von der Friedrich-Ebert-Stiftung, der an der Erstellung der Handreichung maßgeblich mitwirkte. Der EKD-Text sei klar auf Abgrenzung zu finden ist. Bollnow schrieb bereits vor mehr als vierzig Jahren: „Die große Obsession des 19. Jahrhunderts ist bekanntlich die Geschichtlichkeit sei... Hingegen wäre die aktuelle Epoche eher die Epoche des Raumes.“ Wie dem auch sei, jetzt wird der Raum wahrgenommen.

Thomas Erne, Direktor des EKD-Instituts, sieht zwei Faktoren, die auch in der Kirche für die Beschäftigung mit dem Raum gesorgt haben. Einerseits machen die rückläufigen Finanzen eine Beschäftigung mit dem Sinn und Zweck von Kirchengebäuden unangänglich, andererseits gibt es ein wachsendes Interesse der Öffentlichkeit an Kirchenbauten. Die Kirchen könnte man als „öffentliche Zeichen der Transzendenz“ ansehen. Nötig wird eine Theorie räumlich gelebter Religion.

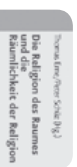
Insbesondere in den Kulturwissenschaften ist vom „spatial turn“ die Rede.

Für Jörg Lauster ist seit Kant der Raum nicht mehr nur Abbild der äußeren Wirklichkeit, sondern auch umgedreht eine Strukturbedingung des menschlichen Bewusstseins. Bei Heidegger ist das Dasein räumlich. Die systematische Theologie sieht denn auch als Wesensmerkmal aller Religionen spezifische Raumerfahrungen. Kirchenbau ist dann die Darstellung von Heiligkeitserfahrungen mit den Mitteln der Architektur.

Ähnlich sieht es Kathin Busch aus der Sicht der Kunsttheorie: Kirchenbauten repräsentieren die Erfahrung von Heiligkeit und stellen das Heilige auch zugleich her.

Soziologe Sergei Stoetzer formuliert im Anschluss an Marthe Löw, dass Raum eine Ordnung von sozialen Gütern und Lebensener an Orten sei. Dementsprechend lässt sich sagen, dass religiöse Räume an Orten entstehen als soziale Konstruktionen, dies ich auf die Handlungen körperlich nicht (mehr) anwesender Personen beziehen.

Die Religion des Raumes und die Räumlichkeit der Religion. Arbeiten zur Pastoraltheologie, Liturgik und Hymnologie Bd. 63



Göttingen 2010 (Vandenhoeck & Ruprecht)

Der Band ist das Ergebnis eines dreitägigen Forschungskolloquiums des EKD-Instituts für Kirchenbau und kirchliche Kunst der Gegenwart an der Universität Marburg, an dem Soziologen, Architekten, Theologen, Philosophen, Kulturwissenschaftler und Religionswissenschaftler beteiligt waren. Mehrfach wird in den Einzelbeiträgen von dem zu beobachtenden „spatial turn“ gesprochen. Interessant dabei ist, dass offenbar die Gegenwart so im Fokus stand, dass in dem ganzen Buch nirgends ein Hinweis auf die Arbeit von Otto Friedrich Bollnows „Mensch und Raum“ von 1963 zu finden ist. Bollnow schrieb bereits vor mehr als vierzig Jahren: „Die große Obsession des 19. Jahrhunderts ist bekanntlich die Geschichtlichkeit sei... Hingegen wäre die aktuelle Epoche eher die Epoche des Raumes.“ Wie dem auch sei, jetzt wird der Raum wahrgenommen.

Thomas Erne, Direktor des EKD-Instituts, sieht zwei Faktoren, die auch in der Kirche für die Beschäftigung mit dem Raum gesorgt haben. Einerseits machen die rückläufigen Finanzen eine Beschäftigung mit dem Sinn und Zweck von Kirchengebäuden unangänglich, andererseits gibt es ein wachsendes Interesse der Öffentlichkeit an Kirchenbauten. Die Kirchen könnte man als „öffentliche Zeichen der Transzendenz“ ansehen. Nötig wird eine Theorie räumlich gelebter Religion.

Insbesondere in den Kulturwissenschaften ist vom „spatial turn“ die Rede.

Für Jörg Lauster ist seit Kant der Raum nicht mehr nur Abbild der äußeren Wirklichkeit, sondern auch umgedreht eine Strukturbedingung des menschlichen Bewusstseins. Bei Heidegger ist das Dasein räumlich. Die systematische Theologie sieht denn auch als Wesensmerkmal aller Religionen spezifische Raumerfahrungen. Kirchenbau ist dann die Darstellung von Heiligkeitserfahrungen mit den Mitteln der Architektur.

Ähnlich sieht es Kathin Busch aus der Sicht der Kunsttheorie: Kirchenbauten repräsentieren die Erfahrung von Heiligkeit und stellen das Heilige auch zugleich her.

Soziologe Sergei Stoetzer formuliert im Anschluss an Marthe Löw, dass Raum eine Ordnung von sozialen Gütern und Lebensener an Orten sei. Dementsprechend lässt sich sagen, dass religiöse Räume an Orten entstehen als soziale Konstruktionen, dies ich auf die Handlungen körperlich nicht (mehr) anwesender Personen beziehen.

Ulrike Wagner-Rau sieht Kirchen als Segensräume. Sie meint, dass die Räume, in denen wir einen wesentlichen Teil unserer Kindheit verbracht haben, in unseren Leb eingeschrieben seien.

Thomas Erne formuliert an anderer Stelle: „Die Menschen gehen in Kirchen, weil sie vermuten, dass es dort zu einer ‚Residenz von göttlichen Atmosphären‘ kommt.“

Verschiedene Einzelthemen werden des Weiteren anhand Architekturbeispiele, Kirchenbauwerke in Mекkenburg-Vorpommern, evangelische Schulen, der Bildraum des Rokoko, virtuelle Räume und computergenerierte Kathedralen.

Das Thema Raum wird in großer Spannweite und Vielfalt angesprochen. Für Theologen und Theologinnen ist das noch recht ungewöhnlich. Sie sind mit der Zeit bzw. der Geschichte eher vertraut. Heilgeschichte ist selbstverständlich, aber Heilsräume? Aus der Kirchenpädagogik kennt man eine pädagogische Beschäftigung mit dem Raum. Doch die in diesem Band angesprochene theologische und religionswissenschaftliche Reflexion reicht weiter und ist notwendig. Man darf gespannt sein, ob es auch in der Kirche bzw. der Theologie zu einem „spatial turn“ kommen wird.

Was wird dann geschlehen? Werden die Kirchen endlich geöffnet? Wird es in den Gemeinden zur Beschäftigung mit der Architektur kommen? Usw. Die Beiträge des vorliegenden Bandes sind in dieser Richtung sehr anregend.

Wolfgang Luck
mw@luck@online.de

1986: Tschernobyl – 2011: Fukushima

‘Gesichtet wurden folgende Zeitschriften: Volkshochschule des Westens, Erwachsenenbildung, Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, Außer-schulische Bildung, Arbeit mit Erwachsenen, Aktuelle Informationen zur Weiterbildung IHK DIHT), AUE (Arbeitskreis universitäre Weiterbildung) Informationsdienst, Diskussionen. Zeitschrift für Akademiearbeit und Erwachsenenbildung, das forum. Zeitschrift der Volkshochschulen in Bayern, Berichte und Informationen der Erwachsenenbildung in Niedersachsen, babek. BAG für katholische Erwachsenenbildung in Österreich, Nachrichtendienst der DEAE (Bibliothek des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung)

In den 1986 noch recht zahlreichen Erwachsenenbildungszeitschriften fand des Thema Tschernobyl nur eine begrenzte Resonanz und wenn, dann vor allem in den Publikationen konfessioneller Träger.

Nur der Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung geht im Rahmen einer Sammelrezension (H.18 /1986, S.69–71) von Veröffentlichungen zur Energiepolitik auf das Thema ein.

Die katholischen badeb Informationen aus Österreich widmen dem Thema ein Heft „Tschernobyl und die Erwachsenenbildung“ (16. Jg. H. 1), wo u.a. Fragen des Lebensstils, einer neuen Verantwortungs- und Umwelt-Ethik diskutiert werden. Fazit ist „dass der Mensch nicht alles darf, was er kann“.

Der Nachrichtendienst der DEAE dokumentiert eine Erklärung des Arbeitskreises Kirche und Umwelt in Hessen und Nassau zur Reaktorkatastrophe in Tschernobyl (ND 3/86), die nach 25 Jahren immer noch von einer beängstigenden Aktualität ist und der nichts hinzuzufügen ist.

Petra Herre

Aus der Erklärung:

Erklärung des Arbeitskreises Kirche und Umwelt in Hessen und Nassau zur Reaktorkatastrophe in Tschernobyl

„Als Arbeitskreis Kirche und Umwelt in Hessen und Nassau können und wollen wir zu den jüngsten Ereignissen in Tschernobyl nicht schweigen. Dass Atomkatastrophen, wie wir sie in

Harrisburg und in schlimmerem Ausmaß jetzt in Tschernobyl erlebt haben, unausweichlich sind, war abzusehen; dass weitere folgen werden, ist nur eine Frage der Zeit. Denn es gibt keine absolut sicheren Atomkraftwerke und kann sie auch nicht geben! Tschernobyl ist uns vielleicht letztes Warnzeichen zur Umkehr von einem total verkehrten Weg.

Wir sind zum Sklaven zweier Götzen geworden. Der eine Götze ist der Ökonomismus. Kennzeichen dieses Götzen ist, daß ökonomische Werte und der wirtschaftliche Erfolg absolut gesetzt und die Aspekte der Menschen und der Natur den Aspekten der Wirtschaft untergeordnet werden. [...]

Der zweite Götze ist die Technokratie. [...] Der Glaube an absolut sichere Atomkraftwerke kommt der Anbetung menschlicher Allmacht gleich und ist eine unglaubliche Vermessenheit gegenüber Gott, dem Schöpfer. Es liegt aber im Wesen der Anbetung des zum Gott erhobenen „Menschheits-Ich“, dass wir die selbst geschaffenen Probleme nicht beherrschen, sondern dass sie uns beherrschen. Wo wir unsere Grenzen nicht mehr erkennen, verlieren wir den Bezug zur Wirklichkeit. [...]

Nur eine radikale Umkehr kann uns helfen. Dazu gehört, dass wir uns einsetzen für die Stilllegung aller Atomkraftwerke und die Abschaffung aller Atomwaffen sowie für die Entwicklung und Durchsetzung eines alternativen Energiekonzeptes (rationellere Energieverwendung, Energiesparen, Sonnenenergie) und dass wir diesen Einsatz durch Änderung unseres eigenen Lebensstils auch im privaten Bereich glaubwürdig vertreten.“

Impressum

forum erwachsenenbildung

profiliert – kompetent – evangelisch

44. Jahrgang, Heft 1/2011

ISSN 1433-769X, Best.-Nr.: feb 1/2011

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

Heinrich-Hoffmann-Str. 3

60528 Frankfurt am Main

Tel.: 069-678 69 668-307

Fax: -311

E-Mail: info@deae.de

www.deae.de

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

Redaktionsbeirat: Gerrit Heetderks/Düsseldort, Dr. Ulrike Heuer/Bremen, Dr. Karin Jurczyk/München, Dr. Klaus Seitz/Neustetten, Heike Wilsdorf/Darmstadt, Dr. Gertrud Wolf/Frankfurt

Redaktion: Petra Herre (verantwortliche Redakteurin), Andreas Seiverth

Satz: paginamedia GmbH, Hemsbach

Titelbild: Lothar Nahler

Herstellung, Verlag und Vertrieb:

W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG

Auf dem Esch 4, 33619 Bielefeld

Leserservice:

Tel. 0521 91101-12. Fax 0521 91101-19

E-Mail: service@wbv.de

Internet: wbv.de

© 2011 W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, Bielefeld

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

Einzelheft € 9,90 (zzgl. Versandkosten)

Themenschwerpunkte 2011:

Heft 2/2011 (erscheint Juli 2011): Familienbildung

Heft 3/2011 (erscheint Oktober 2011): Bildungsgerechtigkeit

Heft 4/2011 (erscheint Dezember 2011): Kulturelle Bildung

ProfilPASS®

Sie können mehr, als Sie glauben!



DIE, les (Hg.)

ProfilPASS® – Gelernt ist gelernt

Dokumentation eigener Kompetenzen und des persönlichen Bildungswegs

2006, 120 S., 27,90 € (D)/46,70 SFr
ISBN 978-3-7639-3515-4
Best.-Nr. 6001800

Mit Unterstützung von geschulten Beraterinnen bzw. Beratern oder auch allein können Sie im ProfilPASS® Ihre Fähigkeiten aufzeichnen, die Sie während der Ausbildung, im Ehrenamt, während der Erwerbstätigkeit, in der Freizeit und der Familie erworben haben.

Der ProfilPASS dient dazu, die eigenen Fähigkeiten zu bilanzieren und sich Lebens- und Lernbereiche bewusst zu machen. Der ProfilPASS ist wie Aspirin, er kann universal eingesetzt werden.

ANTON FREY, VHS NEUSTADT AN
DER WEINSTRASSE

**Wir bieten für beide Ordner
Mengenpreise an.**



DIE, les (Hg.)

ProfilPASS® für junge Menschen®

2007, 74 S., 18,95 € (D)/32,80 SFr
ISBN 978-3-7639-3519-2
Best.-Nr. 6001804

Was kann ich? Worin bin ich gut? Wo liegen meine Interessen und Stärken? Antworten auf diese Fragen sind Voraussetzung, um sich als Jugendlicher ein klares Bild über sich selbst machen und sich für einen Beruf entscheiden zu können. Hier unterstützt der ProfilPASS für junge Menschen®. Der ProfilPASS® entdeckt persönliche Stärken von Jugendlichen und begleitet ihre Entwicklung.



Sigrid Harp, Mona Pielorz,
Sabine Seidel, Beate Seusing (Hg.)

Praxisbuch ProfilPASS®

Ressourcenorientierte Beratung
für Bildung und Beschäftigung

2010, 204 S.,
24,90 € (D)/42,80 SFr
ISBN 978-3-7639-3514-7
Best.-Nr. 6001806

Das Praxisbuch wendet sich an ProfilPASS®-Berater/-innen und Menschen, die sich intensiver mit dem ProfilPASS®-System auseinandersetzen möchten. Es vermittelt theoretische und praktische Grundlagen zur Kompetenzfeststellung und -entwicklung, zu Beratungsansätzen und dem Beratungsverständnis, speziell für die Arbeit mit dem ProfilPASS®.

Wer den ProfilPASS in der Beratung für Bildung und Beschäftigung einsetzt, ist gut beraten – so lautet das Credo dieses Buches. Zu Recht.
PROF. DR. JOHN ERPENBECK

profilpass.de

W. Bertelsmann Verlag

Bestellung per Telefon 0521 91101-11 per E-Mail service@wbv.de



Perspektive Bildung 2021

Arbeit und Lernen im Wandel: Chancen für Jung und Alt

Wie lernen, wie arbeiten wir in zehn Jahren? Aktuelle Trends wie Individualisierung, Digitalisierung und Urbanisierung verändern die Arbeitswelt und das Lernen. Der Wandel der Erwerbsbiografien stellt neue Anforderungen an das Lebensbegleitende Lernen. Neue Bildungskonzepte sollen den Fachkräftebedarf dauerhaft decken und Integration ermöglichen.

Welche Chancen bietet dabei der fortschreitende demografische Wandel?

Die 8. wbv-Fachtagung wagt einen Blick in die Zukunft des Lernens und Arbeitens.

8. wbv-Fachtagung

Perspektive Bildung 2021

Arbeit und Lernen im Wandel:
Chancen für Jung und Alt

Bielefeld, 26. – 27. Oktober 2011

wbv-fachtagung.de

