pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Seiverth, Andreas

Wissensproduktion durch Erwachsenenbildungsprojekte. Zwischen Politik und Wissenschaft

Forum Erwachsenenbildung 48 (2015) 4, S. 26-30

Quellenangabe/ Reference:
Seiverth, Andreas: Wissensproduktion durch Erwachsenenbildungsprojekte. Zwischen Politik und Wissenschaft - In: Forum Erwachsenenbildung 48 (2015) 4, S. 26-30 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-249141 - DOI: 10.25656/01:24914

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-249141
https://doi.org/10.25656/01:24914

in Kooperation mit / in cooperation with:

WAXMANN
www.waxmann.com

http://www.waxmann.com

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

» Wissensproduktion durch Erwachsenenbildungsprojekte – zwischen Politik und Wissenschaft

Andreas Seiverth

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

a.seiverth@deae.de

www.deae.de

Projekte, die von einem bildungspolitischen Dachverband wie der DEAE verantwortet werden, sind eine Handlungsform, bei der ein kollektiver Akteur quasi wie ein empirisches verantwortliches Subjekt handelt. Die Identität eines Dachverbandes drückt sich einerseits in seinen Handlungen und seiner Organisation aus, anderseits in seinem theoretisch und geschichtlich artikulierten Selbstbewusstsein. Ausgehend von dem artikulierten Status und Begriff ‚Evangelische Erwachsenenbildung' werde ich exemplarisch deren Realisierung als Projektpraxis skizzieren und dabei den Akzent vor allem auf die Generierung von ‚Praxiswissen' legen.

I. Von der ‚Dignität der Praxis' und den Grenzen ‚pädagogischer Einwirkung'

Die Evangelische Erwachsenenbildung sieht sich heute ebenso wie andere Trägerorganisationen der Erwachsenen- und Weiterbildung damit konfrontiert, dass sie primär anhand von empirischer Bildungsforschung ihr Selbstbewusstsein, ihr Aufgabenverständnis, ihre Leistungen und ihr Know-how darstellen, überprüfen und weiterentwickeln soll. Jenseits der weitläufig zu diskutierenden Frage, ob empirische Forschungsergebnisse methodologisch korrekt zustande gekommen sind (nach bestimmten Erhebungs-, Auswertungs- und Ableitungsverfahren), beschäftigt die Erwachsenenbildungspraxis vor allem, was Forschungsergebnisse konkret austragen, wie sehr sie in Handlungs- und Organisationszusammenhängen belastbar sind beziehungsweise in welcher Weise sie zu ergänzen, zu kritisieren, zu korrigieren oder zumindest zu ignorieren sind. Unzweifelhaft bedarf es dazu eines sowohl empirisch als auch theoretisch untersetzten Begriffs von Erwachsenenbildung, der eine *handlungstheoretische Selbstständigkeit* der Erwachsenenbildungspraxis kennt.

Zum Begriff der ‚Praxis' schicke ich voraus, dass damit ein gegenstands- und zielorientiertes Handeln gemeint ist, ein Handlungszusammenhang, der Fertigkeit beziehungsweise Kunstfertigkeit impliziert. So stehen die ‚Schmiedekunst' und die ‚Heilkunst' für ein bestimmtes Können und ermöglichen die Befriedigung von Bedürfnissen, die der Selbstbehauptung menschlichen Lebens dienen. Stützt sich eine Praxis nicht nur auf Erfahrung und Routine, sondern ausdrücklich auch auf Theorie und entsprechende Lehre, so kann sie ‚wissenschaftsbasierte Praxis' genannt werden.

Aufgrund seiner Etymologie und seines historischen Gebrauchs erscheint der Begriff ‚Pädagogik' für die Erwachsenenbildung nicht allzu problematisch. Diese bezieht sich zwar in erster Linie auf das (an-)leitende Handeln mit Kindern (*paidos*: das Kind; *agein*: handeln/führen), doch schon Platon wendet in seinem Werk ‚Politeia' (‚Über den Staat') den Begriff der ‚Paideia' ebenso auf die Erziehung der ‚Wächter des Staates' (der Krieger) und der ‚Philosophen' (den zur Herrschaft bestimmten, aus dem Stand der Krieger rekrutierten Könige) an. Aristoteles begründet ideengeschichtlich dann eine Erziehung von Bürgern, deren Leben sich an einer praktisch erreichbaren Glücksidee ausrichtet. Und der politiktheoretische Diskurs der Neuzeit fragt ganz konkret, wie sich ein *Zugriff auf Untertanen praktisch durchsetzen und systematisch organisieren lässt,* denn es gilt stehende Heere aufzubauen, die zur Sicherung der absolutistischen Herrschaft unabdingbar sind. Zusammen mit der Einführung einer staatlichen Schulpflicht und der Durchsetzung eines organisierten Steuersystems bilden die stehenden Heere eine zentrale Machtressource für die Entwicklung des neuzeitlichen absolutistischen Staates. ‚Erziehung' bedeutete unter dieser Voraussetzung nicht nur die Entwicklung von Untertanenmentalität in der Kindheit. Ein geeignetes Instrument für die Erziehung von Erwachsenen ist dann das seit dem Religionsfrieden von 1555 geltende Prinzip einer ‚Religion in staatlicher Regie' (‚cuius regio, eius religio' – ‚wessen Herrschaft, dessen Religion').[1] – Vor dieser historischen Hintergrundfolie lässt sich nun *die*

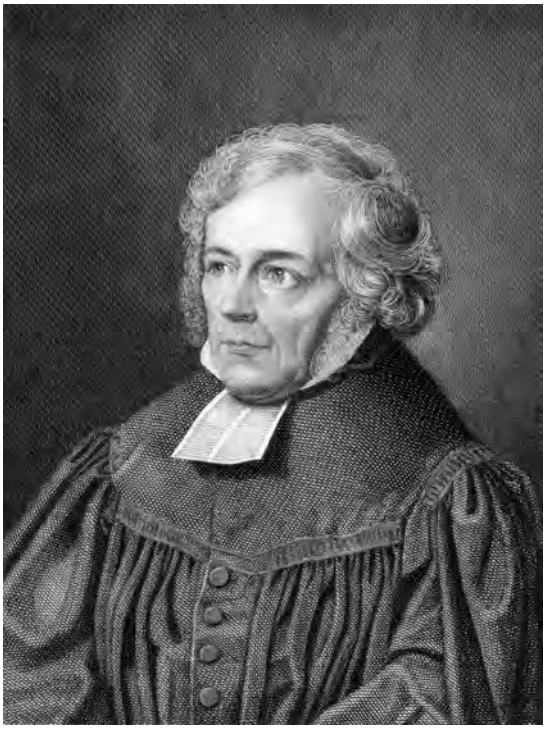
Kurhannoversches Infanterie-Regiment von Behr bei der Revue von Bemerode

[1] Wilhelm von Humboldt hat die erziehungs- und integrationspolitische, aber schon auf die ‚Nation' bezogene instrumentelle Funktion der Religion in einem Bericht an den König 1809 klar artikuliert: „Die schwierige Aufgabe ist, die Nation geneigt zu machen und bei der Geneigtheit zu erhalten, den Gesetzen zu gehorchen, dem Landesherrn mit unverbrüchlich treuer Liebe anzuhängen, im Privatleben mässig, sittlich, religiös, zu den Berufsgeschäften thätig zu sein und endlich sich gern, mit Verachtung kleinlicher und frivoler Vergnügungen, ernsthaften Beschäftigungen zu widmen. Dahin gelangt die Nation nur dann, wenn sie auf der einen Seite klare und bestimmte Begriffe über ihre Pflichten hat und diese Begriffe, vorzüglich durch Religiosität, in Gefühl übergegangen sind. Aus dieser Grundlage, die auch dem gemeinsten Volke unentbehrlich ist, entwickelt sich hiernach zugleich das Höchste in Wissenschaft und Kunst, das, auf einem andern Wege befördert, leicht in unfruchtbare Gelehrsamkeit oder in schwärmerische Träumerei ausartet." (von Humboldt, W.: Bericht der Sektion des Kultus und des Unterrichts an den König. Dezember 1809. In: Ders.: Schriften zur Politik und zum Bildungswesen. Werke in fünf Bänden, Bd. IV, Darmstadt 2002

gesellschaftspraktische und begriffliche Konstituierung von Erwachsenenbildung sehr gut skizzieren.

Als ein für Erwachsenenbildung konstitutives Theorem ist auf den von Friedrich D. E. Schleiermacher verwendeten Begriff der ‚Mündigkeit' zurückzugreifen, der in seiner Erziehungslehre die ‚Grenze der pädagogischen Einwirkung' markiert.[2] Schleiermacher trennt ‚Mündigkeit' nicht von seinem ‚Religionsverständnis', welches in reformatorisch-protestantischer Tradition die Subjektivität von religiösen Gefühlen fokussiert. Der Begriff der Mündigkeit ist daher doppelt kodiert: In religiöser Hinsicht erfordert Mündigkeit, dass jeder Mensch unabhängig von seinem gesellschaftlichen Status und seinen beruflichen Rollen, unmittelbar und unvertretbar vor Gott steht und sein Leben verantwortet; in politischer Hinsicht fordert Mündigkeit zum ‚öffentlichen Vernunftgebrauch' auf, womit im Sinne Immanuel Kants nicht bloß gemeint ist, der Mensch solle den Willen und den Mut aufbringen, sich seines eigenen Verstandes zu bedienen, sondern auch, er habe „von seiner Vernunft in allen Stücken öffentlichen Gebrauch zu machen."[3] Dieser religiös-politisch bestimmte Mündigkeitsbegriff begründet Schleiermachers Verständnis von ‚Praxis'. In seinen Vorlesungen zur ‚Erziehungslehre' bringt er dieses Praxis-Verständnis mit der Rede von einer „Dignität der Praxis"[4] zum Ausdruck.[5] Die Dignität der Praxis ergibt sich aus der Reflexion auf den ‚selbstbewussten Charakter allen menschlichen Handelns', der darin besteht, dass Menschen ein Bewusstsein von ihrem Tun haben und dieses auch mit Gründen rechtfertigen können. So „(…) (leistet) die Theorie nur den Dienst, welchen das *besonnene Bewusstsein* überall in der Praxis leistet; denn wo wahre Besonnenheit ist, da wird auch im Leben immer auf den Komplex der Aufgabe gesehen, nicht auf den Augenblick allein."[6]

Freilich steht Schleiermachers Charakterisierung der menschlichen Praxis nicht allein, sondern ist Teil eines für die Erwachsenenbildung maßgeblichen ‚Humanitätsdiskurses', der damals in den Publikationen von so unterschiedlichen Autoren wie Kant und Herder, ebenso wie in der Literatur der Empfindsamkeit und in den politischen Diskursen über die Erklärung und Institutionalisierung der Menschenrechte seinen Ausdruck fand.[7] Die hier exemplarisch skizzierte Verhältnisbestimmung von Praxis und Theorie nimmt an, dass Mündigkeit sich auch einen praktisch-sozialen Ausdruck verschafft. In religiöser Hinsicht begründet dies bereits der frühe Martin Luther damit, dass jede christliche Gemeinde zu selbstständigem Urteilen im Blick auf die Auslegung der Bibel und die Interpretation der Lehre befähigt und berechtigt sei. In der Verstaatlichung der Reformation, die nach der Bauern- und Bürgerrevolution von 1524/25 einsetzte, ist Luthers *Autonomisierung und Demokratisierung des praktischen Urteilsvermögens* aber nicht gegen das päpstliche und priesterliche Interpretationsmonopol der damaligen katholischen Kirche zum Zuge gekommen.



Friedrich D. E. Schleiermacher (1768–1834)

Im Fragment gebliebenen ‚Versuch einer Theorie des geselligen Betragens' hat Schleiermacher zudem eine Kommunikationsform idealisiert, durch die Individuen sich jenseits ihrer beruflichen und privaten Bestimmtheit und damit gesetzter Zwänge begegnen können (das Modell hierfür war der bürgerliche Salon).[8] Die soziale Form dieser Geselligkeit ist dadurch charakterisiert, dass in ihr ‚alle Beschränkungen der häuslichen und bürgerlichen Verhältnisse auf eine Zeitlang verbannt sind und wegen des nothwendigen Mangels einer öffentlichen Gewalt, Jeder für sich selbst Gesetzgeber seyn, und Jeder auf alle Weise dahin sehen soll, dass das gemeine Wesen keinen Schaden leide'[9]. Dieses Theoriefragment ist eine Theorie der Erwachsenenbildung avant la lettre, weil sie den pädagogischen Begriff der ‚Selbstbildung' ebenso impliziert wie den politischen Begriff der ‚Selbstbestimmung'. Beide Begriffe konvergieren im Begriff der Mündigkeit, also der prinzipiellen Grenze des erzieherischen Einwirkens.

Auch diese Reflexionen Schleiermachers bieten einen zentralen Ausgangspunkt für die Begründung einer Profession, deren Charakteristikum die reflexive Begründung des beruflichen Handelns ist und die darüber hinaus als ‚allgemeine Erwachsenenbildung' in allen Sphären des gesellschaftlichen Zusammenlebens für die Entfaltung und Praktizierung von ‚*Besonnenheit*', *Offenheit*, *Perspektivenvielfalt* und nicht zuletzt, sondern entscheidend, für *Freiwilligkeit* eintritt.

(6. Aufl.), S. 201–238, S. 211). Daher dürfen „Moralität und Religiosität der Erwachsenen (nicht) vernachlässigt bleiben" und muss so „wie die Erziehung auf die Jugend, (…) der Gottesdienst auf die Erwachsenen wirken." (ebd. S. 212)

[2] Wortwörtlich heißt es dort: „Wenn der Mensch mündig wird, dann hört die pädagogische Einwirkung auf (…)." Vgl. Schleiermacher, F. D. E.: Erziehungslehre (1926). In: Winkler, M./Brachmann, J. (Hrsg.) (2000), Schleiermacher. Texte zur Pädagogik. Band 2. Frankfurt a. M., S. 16.

[3] Kant, I.: Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung. In: Werke in zwölf Bänden (Hrsg. von Wilhelm Weischedel), Frankfurt a. M. 1964, S. 55.

[4] Schleiermacher, F. D. E. (1926). Erziehungslehre. In: Winkler, M./Brachmann, J. (Hrsg.) (2000), Schleiermacher. Texte zur Pädagogik. Band 2. Frankfurt a. M., S. 11.

[5] Schleiermacher sieht ein Primat der Praxis, denn für ihn ist „(…) die Praxis als das Erfahrungsmäßige (…) immer eher, und die Theorie folgt derselben erst, wenn man einsieht, dass das eine gut, das andere schlecht geraten sei, und wenn man überlegt, wie man dazu gekommen sei, dies oder jenes gerade so zu machen und nicht anders." (A.a.O., S. 7)

[6] A.a.O., S. 62. (Hervorhebung AS). Vgl. die Diskussion des Begriffs „Praktisches Wissen" im Schwerpunkt der Deutschen Zeitschrift für Philosophie, H 3 (2013), S. 353–433, hrsg. von Andrea Kern und David Horst.

[7] Hans Joas hat diesen geschichtlichen Zusammenhang als einen ‚Prozess der Sakralisierung der Person' rekonstruiert. Faszinierend nachzulesen in seinem Buch: Die Sakralität der Person. Eine neue Genealogie der Menschenrechte. (2011). Frankfurt a.M..

[8] Vgl. Schleiermacher, F. D. E.: Versuch einer Theorie geselligen

QVB-Lenkungsgruppe der EAEB in Baden: „Qualität muss messbar sein!“ (Pfr. Uwe Roßwag-Hofmann, Andreas Seiverth, Christina Clotz-Blankenfeld, Kirchenrat Helmut Strack, Helmut Schoof, Gardis Jacobus-Schoof, Pfrin. Johanna Renner)

II. Politische Steuerungsansprüche und erwachsenenpädagogische Verantwortung

In der Reformationszeit wurde der erste intellektuelle-politische Versuch unternommen, die Vernunftbegabung jedes einzelnen Menschen und die damit verbundene individuelle Unmittelbarkeit, sozusagen die ‚Zugänglichkeit Gottes‘, zu demokratisieren, wenn auch nur in Ansätzen, da die protestantische ‚Fürstenrevolution‘ (1521/1529) die Skepsis gegenüber der Erkenntnis- und Urteilsfähigkeit des ‚gemeinen Mannes‘ befestigte.[10] Heute soll das gesamte gesellschaftliche und politische Leben ‚wissensbasiert‘ funktionieren und der Begriff der ‚Wissensgesellschaft‘ hat Eingang gefunden in die strategischen und normativen Dokumente der Europäischen Union, insbesondere seit der „Lissabon-Strategie“ wurde er zum Leitbegriff des bildungspolitischen Diskurses.

Als Beispiel verweise ich hier auf die von der Europäischen Kommission ab Mitte der 1990er Jahre vorangetriebene Diskussion zur Einführung von Qualitätsmanagementsystemen (QMS) in die Bildungsarbeit. Inzwischen ist der Nachweis eines Qualitätsmanagementsystems für die Projektförderung der EU ebenso Standard wie für die staatliche Anerkennung und Förderung auf Länderebene. QMS haben einen doppelten Charakter: Sie stellen ein normativ-technisches Organisations- und Steuerungsinstrument für Einrichtungen dar, mit dessen Hilfe Organisationsziele, Prozessabläufe und materielle und personelle Ressourcen in eine ergebnisorientierte Balance gebracht werden können, vorausgesetzt – und dies ist entscheidend – die Einrichtungen verfügen über einen hinreichenden Grad von unternehmerischer Autonomie. Zugleich handelt es sich um formale Anerkennungssysteme, deren Wirksamkeit von der Überprüfungspraxis Dritter, den Zertifizierungsstellen, abhängig ist. Demnach stellt jedes QMS eine dem Professionalisierungs- und Organisationsentwicklungsdiskurs der Erwachsenenbildung fremde, externe und zudem finanziell aufwändige Innovation dar. Die Bildungseinrichtungen sehen sich durch sie einem *staatlichen Steuerungszugriff* ausgesetzt, der potentiell die Gefahr enthält, sie in ihrer Werteorientierung zu delegitimieren und im Blick auf ihre materiellen und personellen Bedingungen zu überfordern. Die DEAE nahm angesichts dieses Eingriffs in die Organisationsentwicklungs- und Professionalisierungsprozesse der Erwachsenenbildung nicht nur kritisch Stellung, sondern entwarf 2002 selbst ein Qualitätsmanagement-Modell, das der Handlungslogik und den institutionellen Organisationsbedingungen Evangelischer Bildungseinrichtungen möglichst adäquat ist. Die Aufgabe bestand damals darin, den formalen Handlungstypus Qualitätsmanagement mit den Handlungsanforderungen erwachsenenpädagogischer Praxis zu vermitteln. Eine entscheidende Voraussetzung war es, die Akteurs-Perspektive der beteiligten Individuen in den Erarbeitungs- und Implementierungsprozess des QMS einzuführen sowie die jeweilige Einrichtung selbst als einen kollektiven Akteur begreifen zu lernen.[11]

Einer der wesentlichsten Effekte der Einführungspraxis des DEAE-QMS, dem QVB-Modell („QVB – Qualitätsentwicklung im Verbund“), besteht darin, dass sich bei den Beteiligten durch deren Auseinandersetzungen mit ihren ‚institutionellen Gestaltungsaufgaben‘ eine *distanziert-reflektierende Haltung* gegenüber ihrer Einrichtung und ihrem jeweiligen Aufgabenverständnis etabliert. Die zentrale Aufgabe in der Einführung des QVB-Systems besteht darin, das Qualitätsverständnis der Einrichtung in diskursiver Weise in seinen Werte-, Bildungs-, Professionalitäts- und Rechtsdimensionen und im Zusammenhang mit gesellschaftlichen und pädagogischen Handlungskontexten zu entfalten und dabei von einer systematischen Bestandsaufnahme aller Gestaltungsbereiche (Organisation, Leistung, Personal, Ressourcen, Kommunikation usw.) auszugehen.

Im Rahmen der ‚Qualitätsentwicklung im Verbund – QVB‘ der DEAE wird seit 2004 *empirisches Wissen über Einrichtungen generiert*, dessen Verbesserungs- und Entwicklungspotentiale nicht an andere delegierbar ist, sondern an die ‚Autoren‘ selbst adressiert bleibt und zu Veränderungsschritten motiviert.

Die Nutzung des Beschreibungsinstrumentariums, das mit dem QVB-Modell bereitsteht, führt zu einem empirisch-praktischen Wissen, das – im Sinne Schleiermachers – vorrangig ist gegenüber den theoretisch-normativen Zielsetzungen der Beteiligten und dazu auffordert, die Perspektiven von Kompetenzbereichen und Handlungsebenen stärker zu verschränken. In Schleiermachers Worten fungiert QVB als ein instrumentelles ‚besonnenes Bewusst-

Betragens. In: Seiverth, A. (Hrsg.) (2002), Am Menschen orientiert. Re-Visionen Evangelischer Erwachsenenbildung. Bielefeld, S. 151–155.

[9] Zit. nach: a.a.O., S. 152.

[10] Vgl. zu dieser These Rosenstock-Huessy, E. (1951): Die europäischen Revolutionen. Stuttgart.

[11] In diesem Sinne entwickelt die DEAE im Rahmen eines BMBF-Projektes 2002 ein Qualitätsmanagementmodell, das für dezentral organisierte, mit wenig personellen und materiellen Mitteln ausgestattete und an erwachsenenpädagogischen Wertbegriffen orientierte Bildungseinrichtungen handhabbar ist. Zuerst wurde mit Prof. Jörg Knoll ein „QVB-Modell“ erarbeitet und dieses Modell wurde von der DEAE, in Kooperation mit der Arbeitsgemeinschaft Evangelischer Erwachsenenbildung in Bayern (AEEB), zu einem eigenen Zertifizierungsverfahren aufgebaut. Vgl.: www.deae.de/QVB

sein‘ des Aufgabenkomplexes von Einrichtungen. Um solche, auf Praxiswissen basierende Effekte zu erzielen, bedarf es allerdings einer Arbeit, die man mit Fug und Recht als ‚Übersetzungsarbeit‘ im Sinne des Erlernens einer neuen Sprache zu verstehen hat. Das im DEAE-Projekt entwickelte QVB-Modell befähigt die Beteiligten, sich gleichsam in ‚zwei Sprachen‘ artikulieren zu können – und jeder, der eine Fremdsprache gelernt hat, weiß, dass es Grenzen der Übersetzbarkeit gibt, aber auch neue Artikulationsmöglichkeiten und Erfahrungsräume, die sich der vertrauten eigenen Sprache verschließen.

III. ‚Humankapitalentwicklung‘, Projektanforderungen und professionelle Haltung

Der sogenannte ‚PISA-Schock‘, der durch international vergleichende Untersuchungen zum ‚Output‘ des primären Bildungssystems erzeugt worden ist, reiht sich ein in eine durch gesellschaftliche Krisen motivierte staatliche Bildungspolitik, die das Handlungssystem ‚Erziehung und Bildung‘ zunehmend als *Interventions- und Gestaltungsinstrument für gesellschaftspolitische und ökonomische Reformen* nutzt. Waren es für die preußischen Bildungsreformen (in Verbindung mit anderen sozial-, gesellschafts- und militärpolitischen Reformen wie zum Beispiel der Einführung der Gewerbefreiheit) noch die Erfolge der französischen Revolutionsarmeen und die Niederlage Preußens, die eine *Mobilisierung der Bürger* – nicht nur für militärische Zwecke – zur politischen Aufgabe machte, so besteht gegenwärtig der Ansporn vor allem darin, in der internationalen Bildungskonkurrenz aufzuholen. Indes, der spezifisch familienbildungspolitische Imperativ dieses Ansporns ergibt sich nicht aus der defizitären Leistungsbilanz des Schulsystems, sondern aus einer seiner Hauptursachen: In kaum einem anderen Land sind die Bildungsverläufe derart *herkunftsabhängig* wie in Deutschland. Hier bestimmen noch nicht Wissen und Leistung, sondern immer noch

Konsultationsgruppe der EAEB in Baden mit dem Qualitätszertikat nach WVB Stufe B (Helmut Schoof, Pfr. Dr. Michael Lipps, Dipl.-Päd. Verena Reichel, Pfr. Jörg Hinderer, Kirchenrätin Franziska Gnändinger, Joachim Faber M.A., Pfrin. Johanna Renner)

wesentlich der soziale Status und das Kapital von Familien über die jeweiligen Lebensgestaltungschancen; es sind offensichtlich vor allem exklusive familiäre Bedingungen, die eine autonome Lebensführung erlauben. Diese Forschungserkenntnis wurde für die Familienpolitik zu einem entscheidenden politischen Handlungsimpuls. Dieser Impuls, für den die Haushaltsansätze der Ministerien die primären Erfolgsindikatoren sind, ist vorgeprägt durch den globalpolitischen strategischen Handlungsrahmen, welchen die Bundesregierung im Jahr 2008 als ‚Qualifizierungsoffensive Deutschland‘ definierte. Innerhalb des hier vorgegebenen Orientierungs- und Begründungsrahmens konnte das Bundesfamilienministerium beträchtliche Haushaltsmittel akquirieren und eine Handlungsstrategie entwickeln, die vor allem im Bundesprogramm ‚Elternchance ist Kinderchance‘ zum Ausdruck kommt. Im Fokus dieses Programms, das die verfassungsrechtlichen und bildungspolitischen Kompetenzen der Länder sorgfältig respektiert, steht die Idee, bildungsbenachteiligte Familien dadurch zu unterstützen, dass Fachkräfte der Familienbildung zu ‚Elternbegleitern/inne/n‘ weiterqualifiziert werden. Die Elternbegleiter/innen finden spezifische Zugänge zu den genannten Familien, um diese dann bei der Förderung der Bildungsverläufe ihrer Kinder zu unterstützen. Politisch und bildungstheoretisch legitimiert sind die eingesetzten finanziellen Mittel, da das Bundesprogramm bei den Ursachen ansetzt und versucht, die Herkunftsabhängigkeit der Bildungsverläufe zu neutralisieren, das heißt, die Lebenschancen der nachwachsenden Generation in einer wissensbasierten Wirtschaft und Dienstleistungsgesellschaft zu verbessern. Im Kern ist diese Legitimation zusammengesetzt aus einer bildungsökonomischen Argumentation, die von einer *finanziellen Rendite von Investitionen in frühkindliche Bildungsbereiche* ausgeht, und aus der *Definition der Familie als Ort, an dem gesellschaftliches ‚Humanvermögen‘ herzustellen und zu sichern ist.*[12] Dem funktionalen, leistungsorientierten Verständnis von

[12] „Die Anforderungen, die die moderne Gesellschaft an das Wissen, an die Verlässlichkeit, an die Effizienz und Kreativität des Handelns stellt, sind in erster Linie Ansprüche an die Qualität der Bildung und der Erhaltung des Humanvermögens in den Familien. Gefordert ist sowohl der Aufbau sozialer Daseinskompetenz (Vitalvermögen) als auch die Vermittlung von Befähigungen zur Lösung qualifizierter gesellschaftlicher Aufgaben in einer arbeitsteiligen Wirtschaftsgesellschaft, der Aufbau von Fachkompetenz (Arbeitsvermögen) im weiten Sinne.“ (Zitat von H. G. Krüsselberg in: Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen beim Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2010): Familie, Wissenschaft, Politik. Ein Kompendium der Familienpolitik.

Familien korrespondiert die Einsicht, dass die Familien in ihrem so definierten Verantwortungsbereich auf die Unterstützung des Staates und der öffentlichen Hand angewiesen sind. Das durch Gesetze, Förderprogramme und durch wissenschaftlichen Forschung etablierte Prinzip der ‚öffentlichen Verantwortung für die Familienbildung' stellt den Referenz- und Handlungsrahmen zur Verfügung, um die politisch-wissenschaftliche Problem- und Aufgabendefinition: ‚bildungsbenachteiligte Eltern durch qualifiziertes Fachpersonal zu unterstützen', in erwachsenenpädagogische Handlungskontexte übersetzen zu können. Diese Übersetzungsleistung herzustellen und im Prozess weiterzuentwickeln ist eine Aufgabe, die der DEAE im Verbund mit fünf weiteren Trägerorganisationen der Familienbildung seit 2011 obliegt.

Die professionspolitische Aufgabe des Projektes besteht darin, praktische Zugangswege und -formen zu denjenigen Eltern zu finden, die von den unterschiedlichen Einrichtungen der Familienbildung bis jetzt nicht oder unzulänglich erreicht werden. Und die damit implizierte praktische Aufgabe lautet: Transformation des umstandslos und selbstverständlich vorausgesetzten asymmetrisch-hierarchischen Verhältnisses zwischen fachlichen Experteninnen/Experten und unterstützungsbedürftigen Eltern in der Art, dass Eltern sich selbst als ‚Expertinnen und Experten in eigener Sache' erfahren können. Elternbegleiter/innen wird eine praktische Haltung nahe gebracht, die durch die Momente der Freiwilligkeit, der Selbst- und Situationsreflexivität (‚Besonnenheit') sowie offene Deutungs- und Handlungsperspektiven charakterisiert ist.[13] Ermöglicht wird eine ‚Begleitung' der Eltern, ein Begriff, der – theoretisch-philosophisch gesprochen – dem Vorrang einer individuell-respektvollen Beziehung, der ‚Grenze pädagogischer Einwirkung' – also kurzum: dem Prinzip der ‚Dignität der Praxis' und der ‚Mündigkeit von Erwachsenen' Ausdruck verleiht.

IV. Fazit

Auf einer institutionellen Ebene müssen die Einrichtungen der Erwachsenenbildung lernen, in ihr professionelles Aufgabenverständnis die Fähigkeit der ‚Übersetzung' von Handlungslogiken und Praxisanforderungen zu integrieren. Am Beispiel der Familienbildung zeigt sich exemplarisch: Die professionelle Begleitung von Eltern mit der ihr zugrundeliegenden ‚dialogischen Haltung' bleibt von einem Spannungsverhältnis bestimmt. Elternbegleiter/innen zeichnen sich dadurch aus, dass sie ein Rollen- und Aufgabenbewusstsein habitualisieren, das die ‚Qualitäten' von ‚Geselligkeit' nutzt, um situationsgerecht und geistesgegenwärtig die Selbstwirksamkeit und Anerkennung von Eltern und Kindern unterstützen zu können. Dies gelingt nicht ohne ‚theoretische Zugänge', die sich freilich in der alltäglichen Praxis zu bewähren haben.[14]

Politik und Wissenschaft können zwar Probleme und Anforderungen definieren, für deren Lösung und Bewältigung sind sie jedoch auf professionelle Akteure angewiesen, die nicht über Sanktions- oder Machtmittel und auch nicht über finanzielle Anreize verfügen, die aber durch ihr Praxiswissen und ihre professionelle Haltung die Differenz von ‚Zugriff und Zugang' einerseits wahren und anderseits erfahrbar und produktiv werden lassen.

Curriculumsentwicklung der DEAE für das Projekt „Elternchance ist Kinderchance"

[13] Dass der Begriff der ‚Begleitung' in der Leitlinie und den Anforderungen an das Curriculum des Programms mit dem Begriff der ‚Beratung' verknüpft worden ist, überspielt das Problem, für die selbstgestellte Aufgabe Zugänge zu finden und verlässliche Begleitung von Eltern zu ermöglichen und erschwert zugleich die professionspolitische Aufgabe, das Handlungs- und Berufsprofil der ‚Elternbegleiter/innen' deutlich zu machen.

[14] In dieser Hinsicht verdankt das Projekt ‚Elternchance ist Kinderchance' die wichtigsten Anstöße Frau Prof.in Sigrid Tschöpe-Scheffler, die als wissenschaftliche Beraterin für das Projekt tätig war. Ihr Vortrag ‚Vielfältige Zugänge finden – Situationsorientierter Ansatz in der Familienbildung' ist verfügbar unter: www.deae.de/Elternchance ist Kinderchance. Zum Begriff ‚Bewährung' vgl.: Behrend, O.: Autonomie und soziale Bewährung bildungsbenachteiligter Familien. Abrufbar unter: www.deae.de/Elternchance ist Kinderchance.