

Bildungstheoretische Begründungen von Themenkulturen und Partizipationsportalen der EB

Gieseke, Wiltrud

Veröffentlichungsversion / Published Version
Zeitschriftenartikel / journal article

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:
W. Bertelsmann Verlag

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Gieseke, W. (2012). Bildungstheoretische Begründungen von Themenkulturen und Partizipationsportalen der EB. *Forum Erwachsenenbildung: die evangelische Zeitschrift für Bildung im Lebenslauf*, 4, 43-47. <https://doi.org/10.3278/FEB1204W043>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>



Bildungstheoretische Begründungen von Themenkulturen und Partizipationsportalen der EB

von: Deutsche Ev. Arbeitsgemein- schaft für Erwachsenenbildung (DEAE) e.V. c/o Comenius Inst. (Hg.); Gieseke, Wiltrud

DOI: 10.3278/FEB1204W043

Erscheinungsjahr: 2012
Seiten 43 - 47

Schlagnworte: Erwachsenenbildung, Partizipation

Die flexible und offene Erwachsenenbildungsprogrammentwicklung spiegelt - egal bei welchem Träger - den wechselnden Zeitgeist wider und weist kontinuierliche Linien nach, die bildungspolitisch inspiriert sind und dann entweder gesellschaftlich, kulturell, individuell angenommen oder abgewiesen werden oder sich stabilisieren.

Diese Publikation ist unter folgender Creative-Commons-Lizenz veröffentlicht:



Creative Commons Namensnennung - Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International Lizenz
<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>

Zitiervorschlag

Gieseke, W.: Bildungstheoretische Begründungen von Themenkulturen und Partizipationsportalen der EB. In: forum erwachsenenbildung 04/2012. Erwachsenenbildung und Prekarisierung, S. 43-47, Bielefeld 2012. DOI: 10.3278/FEB1204W043

Wiltrud Gieseke

Bildungstheoretische Begründungen von Themenkulturen und Partizipationsportalen der Erwachsenenbildung

1. Eine Bildungstheorie für Lebenslanges Lernen (LLL) als Verknüpfung von Biographie und Strukturbildung

Die flexible und offene Erwachsenenbildungsprogrammentwicklung spiegelt – egal bei welchem Träger – den wechselnden Zeitgeist wider und weist kontinuierliche Linien nach, die bildungspolitisch inspiriert sind und dann entweder gesellschaftlich, kulturell, individuell angenommen oder abgewiesen werden oder sich stabilisieren.

Die Erwachsenenbildung (EB) zeichnet sich dadurch aus, dass sie Bildungsbedarfe und -bedürfnisse im offenen Diskurs hält. Hierbei gehen Kontinuität und Flexibilität eine lose Kopplung ein. Deshalb sind das differenzierte Themenspektrum und die individuell nachgefragten Angebote der mikroanalytische Kosmos für Veränderungen des Programms einer Erwachsenenbildungsorganisation. Bildungspolitische Perspektiven, individuelle Gewohnheiten und lebensweltbedingte Veränderungen unterliegen dem Zeitgeist und der Entwicklung der Moderne, wobei wir relationale Entwicklungsverläufe unterstellen. Wie Zeitgeist, individuelle Bedarfe und Interessen sich wechselseitig beeinflussen, ist dabei noch nicht beschreibbar. Angenommen werden kann, dass die Entscheidungen des Individuums, an Bildung, Qualifizierung und Kompetenz (B/Q/K) zu partizipieren, nicht allein durch den Zeitgeist bestimmt sind. Ebenso wirken die erfahrene Schulbildung sowie berufliche und private Situationen der Mitglieder einer Gesellschaft auf den Zeitgeist als Herausforderung (vgl. Barz/Tipelt 2004).

Durch neue Themen und neue Anforderungen, die sich mit den eigenen Lebensbedingungen und -deutungen verschränken, entstehen jeweils neue Herausforderungen, die sich ihren schnellen Weg zu den Weiterbildungsinstitutionen suchen. So spricht Alheit bereits in den 1990er Jahren bezüglich des Subjekts von Biographizität, als Anforderungen im LLL, Kade (2011) aktuell entsprechend vom Prozess des Biographisierens. Dabei sind die Bedeutung und die Möglichkeiten abschlussbezogenen Lernens jedoch nicht mitbedacht. Kade formuliert: „Biographisieren bedeutet, dass das Ich sich seinen Lebenslauf zu einem je gegenwärtigen Zeitpunkt aneignet, indem es diesen mit dem nunmehr vergangenen Ich durch dessen Fortschreibung, Umschreibung, Neuschreibung in einen lebensgeschichtlich stimmigen Zusammenhang bringt. Aufgrund dieser Aneignungsoperation ist das Biographisieren selbst in einem eminenten Sinne ein Bildungsprozess“ (Kade 2011, S. 34), ausgelegt als permanente Veränderung und Neupositionierung.

Jedes individuelle Leben könnte auch anders verlaufen, wenn man allein die Partizipation an Bildung als Einflussgröße betrachtet.

Motor dieser Veränderungen im Lebenslauf sind gegenwärtig und in Zukunft nicht mehr nur Erfahrungen, sondern zunehmend auch veränderte Anforderungen, die nicht mehr ohne Wissen, Informationen, Entscheidungsfähigkeit, Einordnungsfähigkeit und Wertediskurse, d. h. also ohne Bildung (das heißt auch immer B/Q/K) auskommen. EB wird gegenwärtig und von der Programmkonzeption fast intuitiv dieser strukturellen Herausforderung gerecht, wenn sie nicht vom jeweiligen Träger auf Einseitigkeiten festgelegt ist. Durch ihr offenes, flexibles Angleichungshandeln (Gieseke 2003) ermöglicht die EB dabei, dass die Suchbewegungen (Tietgens) der Individuen im Lebenslauf mit entsprechenden Dienstleistungen versorgt werden können.

Eine Bildungstheorie für EB muss demnach auf gesellschaftliche Impulse, bildungspolitische Rahmensetzungen, empirische Befunde auf verschiedenen Ebenen erwachsenbildnerischen Handelns sowie auf interdisziplinäre Verarbeitung eingehen. Der bedarf- und bedürfnisorientierte Ansatz sorgt diesbezüglich dafür, dass sowohl die individuelle Nachfrage als auch gesellschaftliche, berufliche Bedarfe und Herausforderungen beantwortet werden. Dabei erfordert die Zukunft des LLL eine ausgewiesene verbindliche Strukturbildung, auch mit Zertifizierung und Teilstandardisierungen neben flexiblen, offenen Angeboten mit Baukastenanspruch (siehe auch Käßlinger 2007).

Gegenwärtig sind individuelle Bildungsprozesse und institutionelle Rahmungen Ergebnis von Wechselwirkungen, die durch die Bildungspolitik und die großen Träger aus subsidiärer Perspektive eingrahmt sind. Hinzu kommen europäische und globale Herausforderungen, die sowohl neue berufliche, betriebliche sowie transkulturelle Kompetenzen als auch allgemeinbildende Inhalte wie Sprache oder Geschichte nicht übergehen können (siehe Robak 2012). Der Einfluss durch die tatsächlich Teilnehmenden ist hier noch zu gering. Nachfrage im betrieblichen Kontext wird eher durch die UnternehmerInnen formuliert. Bei kirchlichen Trägern gibt es auch diese Tendenz zur trägerbezogenen Innensicht. Aber nur in einem offenen System können Individuen über Nachfrage und ebenso durch Angebote die Veränderungen in der Gesellschaft aufgreifen und selbst entscheiden und aktiv werden. Nur in dieser Mischung aus aktivem und reagierendem Programmplanungshandeln ist eine EB-Institution attraktiv. Sie garantiert zeitnahen Wissenszuwachs, greift aktuelle Problemlagen



Prof. Dr. Wiltrud Gieseke
Humboldt-Universität
zu Berlin
Philosophische Fakultät IV
Institut für Erziehungswissenschaften / Abt. Erwachsenenbildung/
Weiterbildung
Geschwister-Scholl-
Str. 7
10117 Berlin
wiltrud.gieseke@
cms.hu-berlin.de

und Herausforderungen in der Lebensführung der Individuen auf und geht dabei milieuübergreifend, aber milieusensibel vor.

Diese Wechselwirkungsprozesse warten noch auf eine Methode zu ihrer besseren Erforschung. Im Moment verweist für mich die Perspektivverschränkung auf den Anspruch, der davon ausgeht, dass die Vielfalt der Perspektiven, welche an pädagogischen Prozessen beteiligt sind, einzeln wahrzunehmen sind und dabei der Differenz und dem „Dazwischen“ Beachtung geschenkt werden muss. Dabei gerät die Wirksamkeit der Beziehung in den Blick. Pädagogische Forschung in Perspektivverschränkung zeichnet eine Wirklichkeit aus den Schnittmengen der Perspektiven, die in der kommunikativen Wissens- und Handlungsverarbeitung verwickelt sind (Gieseke 2007, S. 18). Um diesen Wechselwirkungen im pädagogischen Arrangement nachzugehen, ist es aus meiner Sicht notwendig, die Erschließung der am Prozess beteiligten Perspektiven in den Mittelpunkt des qualitativen pädagogischen Forschungsinteresses zu stellen.

Erst über die verschiedenen Akteure, ihr Tun, ihre Praktiken und ihre Auslegungen, wird der wechselwirkende Prozess von Entwicklungen sichtbar. Mich interessiert aus der Forscherperspektive dabei nicht, wie etwas sein sollte, sondern wie sich gestaltete Wirklichkeit von Bildung und Qualifizierung realisiert. Durch diesen Zugriff wird nicht fokussiert, wie Prozesse zu steuern sind, sondern wie sie sich entwickeln, sich umsetzen, was warum wie realisiert wird und warum welche Wirkungen sichtbar werden. Dabei tragend bleibt natürlich die pädagogische Idee, um mit Nussbaum (1999; 2002) zu sprechen, was aus dem Individuum werden könnte.

Prozessverläufe und Zielvorstellungen werden also in ein Spannungsverhältnis gebracht, wobei die Beziehung als Katalysator zu fungieren scheint. Pädagogik begnügt sich nicht mit einem Zustand, sondern unterstellt eine Entwicklung. Nur welche warum möglich ist, bleibt kontingent. Pädagogik beschränkt sich auch nicht auf Diagnose. Auch eine sich darauf beschränkende pädagogische Forschung greift aus pädagogischer Perspektive zu kurz. Die Pädagogik geht den Wegen der Veränderung als gelenkte, als selbstgestaltete oder getane Veränderung nach. Sie verfolgt diesen Prozess des pädagogischen Intervenierens und Begleitens aus verschiedenen Perspektiven. In diesem Sinne ist pädagogische Forschung Veränderungsforschung. Sie interessiert sich dafür, wie Situationen und Personen sich manifestieren und wie sich was durch mehr und neues Wissen und Kompetenz verändert. „Verschiedene Perspektiven“ meint dabei die zu unterscheidenden

Personengruppen, die konkreten Verläufe und die jeweiligen Interpretationen der beteiligten Personen. Für eine analytische Auswertung und Interpretation sind diese zu verschränken, d. h., sie sind über Kreuz zu legen, um die Wechselseitigkeiten, die Wirkungsverläufe oder vielleicht auch Eindimensionalitäten und die möglicherweise konträren Auslegungen eines gleichen Vorgangs zu unterscheiden. Der Schnittpunkt der jeweiligen Perspektiven, das Überkreuzlegen wird dann durch die Fragestellung bestimmt (siehe Gieseke 2007, S. 13 f.).

Die Subjekte sind nun keine autopoietisch abgeschlossenen Wesen, ebenso wenig sind sie durchlässige Behälter oder zu programmierende Maschinen. Ihre Handlungsmöglichkeiten unter ihren Lebensbedingungen, die daran gebundenen Interessen sowie die Widerständigkeit, die den gemachten Erfahrungen und dem Persönlichkeit formenden Eigensinn – bedingt durch die Biographisierungsprozesse – geschuldet ist, dokumentiert die subjektive Seite einer Theorie des LLL.

Für alle diese Prozesse, die beim LLL zusammenspielen, bedarf es differenzierter Forschungsstränge, die in einer Bildungstheorie LLL zusammenfließen. Durch Programmanalysen kann dabei weiterverfolgt werden, welche Bildungsthemen als Ausdruck von Bedarfen und Bedürfnissen durch die Interessenentwicklung der TeilnehmerInnen und durch die Einflussnahme der Träger sich im Programm wiederfinden. Damit werden über die Bildungsthemen die Einflussgrößen, das Durchregieren des Trägers sowie die offene Programmgestaltung mit den jeweiligen Schwerpunktsetzungen erschließbar. Nicht nur die Themen an sich, sondern auch die Trägerbezogenheit bestimmter größerer Bereiche und implizite Zielführungen werden so nachvollziehbar.

Die andere Seite einer Bildungstheorie des LLL bilden die Auswirkungen von Bildungspartizipation im komplizierten Biographisierungsprozess. Erst im Zusammenspiel dieser Einflussgrößen – institutionelle, organisatorische Kontexte, Trägervielfalt, Dienstleistungsvorstellungen, Programme, Lernkulturen – kann sich eine Kulturtheorie LLL platzieren, weil sie nur in dieser Verbindung sowohl die Gestaltungsaufgaben vor der bildungspolitischen Rahmung und der subsidiär platzierten Trägereinflussnahme als auch die Lernkulturen und das individuelle Bildungsverhalten in den Blick nimmt (vgl. Fleige 2011).

Man kann also die Versatzstücke einer Bildungstheorie bezüglich der Suchbewegung zur Gestaltung LLL mit folgenden Stichworten als Bildungstheorie in der Suchbewegung versehen:

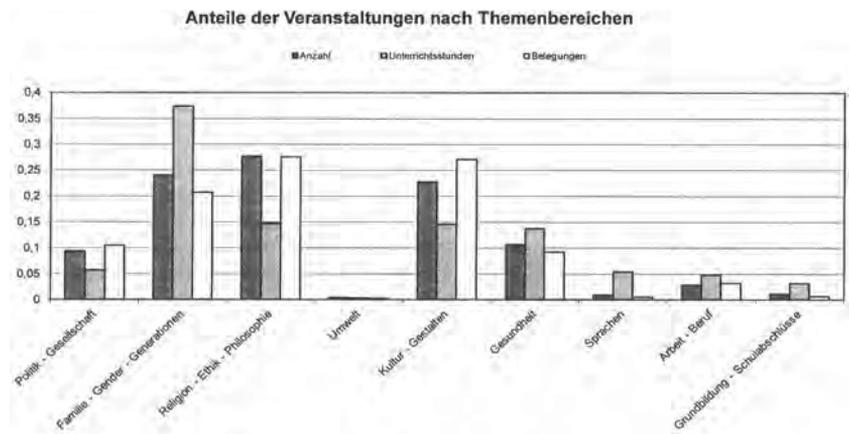
- als Biographisierung
- Entwicklungs- und Veränderungsfähigkeit als Individualisierungsprozesse über die Lebensspanne
- „Bildungspartizipation“ als Motor zur Unterstützung von Kompetenzentwicklung
- Einbettung in kulturelle Wandlungsprozesse
- als Strukturentwicklung für Anschlussfähigkeit durch
- Vernetzungsstrukturen von Organisationen
- Programmstrukturen und ihre Veränderungen
- Lernkulturen
- Lehr-Lernstile

2. Die Evangelische Erwachsenenbildung (EEB) und ihre Programme als öffentlich verantwortete EB

Wie die Programmbereiche Familien/Gender/Alter/Intergenerationen, Religionen, Theologie, Kulturelle Bildung und andere sich entwickeln und strukturieren, hängt von der trägerspezifischen Ausformulierung, dem aktuellen Zeitgeist und von den TeilnehmerInneninteressen ab. Neue Beachtung erhält, auch was konzeptionelle Überlegungen betrifft, die Kulturelle Bildung. Sie ist ein entscheidender Schwerpunkt, wie eine aktuelle Statistik zeigt.

Die in unserer Untersuchung von 2005 empirisch gewonnene Unterscheidung zwischen selbsttätig-kreativer, systematisch-rezeptiver und verstehend-kommunikativer kultureller Bildung ist, was die Entwicklung bis in die erste Hälfte des zweiten Jahrzehnts dieses Jahrhunderts betrifft, in der quantitativen Verteilung in Bewegung (siehe Fleige/Robak 2012). Aber die EEB hat für den Bereich insgesamt einen Beitrag geleistet (siehe Gieseke/Opelt 2005)¹.

Einschneidende Veränderungen haben sich besonders dadurch ergeben, dass Finanzierungen als Folge bildungspolitischer Entscheidungen, so für die kreativ-selbsttätige Arbeit, weggefallen sind. Dagegen ist eine Verlagerung in der bildungspolitischen Unterstützung zu verstehend-kommunikativen Themen vorgenommen worden. Kultur als Lebensweise und -formen erhielt mehr Bedeutung, zielt aber auf andere Bevölkerungsgruppen (Migranten). Was spricht aus Trägerinteresse für eine qualifiziertere Unterstützung kultureller Bildung in der EEB? Man kann unterscheiden zwischen institutionstheoretischen Argumenten, was die öffentlich verantwortete EB betrifft, und kulturtheoretischen Argumenten, die den Träger EEB im engeren Sinne meinen. Als institutionstheoretische Argumente sind zu nennen:



(DIE 2012, S. 16)

- Die EB/WB verfügt über flexible, komplex operierende Institutionen.
- Selbstverständnis und Image lassen Neuinterpretationen noch nicht zu.
- Der Neoinstitutionalismus bietet in der aktuellen Argumentation eine hohe Passgenauigkeit zur Beschreibung der Funktionsweise von EB-Institutionen.
- Danach wirken Organisationen als „Vermittlungsinstanzen und Adressaten gesellschaftlichen Wandels“ (Hasse/Krücken 2005, S. 187).
- Organisationen sind Träger von Projekten der Moderne, sie reagieren auf Anregungen aus der Umwelt und auf staatliche Gesetze.

Die EEB strukturiert sich in ihrer intermediären Struktur und in ihrer Finanzierung in dieser Weise zwischen gesellschaftlichen Anforderungen, Wissensentwicklungen, Teilnehmerbedürfnissen, die an den Träger gerichtet sind, und spezifischen Trägerinteressen. Sie wird in ihrer subsidiären Grundlegung jedoch als Teil der öffentlichen EB interpretiert: Man ist ihr entsprechend verpflichtet, vertraut ihr und sieht sie nicht als glaubensgebundenen Vermittlungsort an. Evangelische EB wirkt also nicht nach innen, sondern in einer gesellschaftlichen Rolle nach außen. Dieses leistet sie über ein flexibles Konzept, das gekennzeichnet ist durch:

- ein offenes, freies Angebot mit großer thematischer Breite,
- thematische Kernbereiche, die mit der Institution über eine längere historische Perspektive verbunden sind,
- den Wechsel des Angebots in Kursen mit Semester- oder Trimesterintervall,
- Verbindung von Kontinuität und Flexibilität, offen für Anforderungen der Gesellschaft,
- Freiwilligkeit der Beteiligung an Prüfungen und Zertifikaten,

¹ Systematisch-rezeptiv: „Angebote, die dem systematisch-rezeptiven Typus zugehören, beschäftigen sich mit Kultur-, Kunst- und Literaturgeschichte. Nach einem induktiven Auswertungsdurchgang unterscheiden wir 12 Kategorien.“ (Gieseke/Opelt 2005, S. 53) Selbsttätig-kreativ: „Charakteristisch für Angebote, die dem selbst-tätig-kreativen Typus zugehören, ist die Eigenaktivität im künstlerisch-produktiven Tun der Teilnehmerinnen und Teilnehmer. Man erstellt ein Produkt, man erlernt eine Technik, man drückt sich in einer Form praktisch kreativ aus.“ (ebd., S. 43) Verstehend-kommunikativ: „Im Mittelpunkt stehen [hier] interkultureller Austausch, Begegnungen und eigene Identitätsbildung. Interkulturalität setzt das Verstehen von Deutungsmustern voraus, die kulturell vermittelt worden sind, oder sie geht davon aus, dass diese Differenzen in den Deutungen im kommunikativen Aus-handeln sichtbar werden.“ (ebd., S. 43)



- rasche flexible Kooperation mit anderen Institutionen zur Entwicklung von Angeboten mit Curricula, umgesetzt als Angleichungshandeln,
- offene DozentInnenstruktur mit der Möglichkeit, differenzierte Kompetenz zu bündeln, sowie Kontinuität über Planungskompetenz vor allem von Hauptberuflichen.

Das Ergebnis dieses pädagogischen Planungshandelns sind Programme, die das Profil der Institution und ihre angebotene Wissensstruktur offenlegen sowie auf ihr Bildungsimage verweisen. Mit dem Programm oder den Programmschwerpunkten zeigt eine Weiterbildungsinstitution, wie sie Bildung und Qualifizierung für Erwachsene anbietet. Das Programm ist Ausdruck eines bestimmten Lernkonzepts, gibt bildungstheoretisch-konzeptionelle Vorstellungen in einer bestimmten Zeit wieder. In den Angeboten und ihrer Ausdifferenzierung durch das Programm wird eine Institution in ihrer Interpretation des Zeitgeistes sichtbar und identifizierbar. Die Angebote im Programm können von Inhalten, Fachstrukturen, von Alltags- und Verwendungssituationen, von Ver-

wertungsinteressen oder Qualifikationsansprüchen Dritter im beruflichen Kontext bestimmt und für polyvalente Zusammenhänge maßgeblich sein (nach Gieseke/Opelt 2003).

Kulturtheoretische Argumente, was die Trägerschaft durch die Evangelische Kirche betrifft, setzen genau hier an: Die hohe Nachfrage aus der Bevölkerung zeigt, dass zum Image EEB kulturelle Bildung gehört. Der EEB wird zugetraut, sich reflexiv, analytisch, wissensorientiert, aber auch kreativ-sinnlich auf Kunst und Kultur im Wandel der Zeit und als Reaktion in der Gegenwart einzulassen. Evangelische EB beteiligt sich damit am öffentlichen Diskurs zu dieser Frage.

Denn die Evangelische Kirche ist selbst das Ergebnis einer Transformation in die Moderne und hat kulturellen Wandel selbst mitgestaltet. Da sie eine nicht nur trägerbezogene Institution, sondern auch öffentlich finanziert ist und im subsidiären Sinne zivilgesellschaftliche Aktivitäten übernimmt, ist sie auch Teil einer aktiven bildungsorientierten Moderne, die sich den kulturellen Herausforderungen stellt und sich in der Aufgabe sieht, den Zugang der Bevölkerung zur Kultur für alle Milieus zu öffnen oder offen zu halten (Gieseke 2011). Sie knüpft bei dem vorhandenen Interesse der BürgerInnen an, übernimmt dabei eine soziale und bildungskonzeptionelle Verantwortung, die sich gerade deshalb nicht in einer Missionierung engführen lässt. Die PlanerInnen arbeiten im Geiste des Trägers und verantworten ihre Arbeit professionell. Die EEB öffnet einen Raum und bringt sich so in einen offenen demokratischen Diskurs ein.

Gerade in der Gegenwart, wo sich Lebensstile vielfältigen bzw. globalisieren, wo verdichtete Arbeitsprozesse und neue Stressfaktoren den Lebensalltag bestimmen, klärt die kulturelle Bildung in erweiterter Weise auf und ist dabei anschlussfähig an ethische, theologische und anthropologische Themen. Das vorhandene Vertrauen der nachfragenden Bevölkerung sollte in dieser Frage unterstützt und aktuell neu gerechtfertigt werden, indem man sich für die Diskurse im Zeitgeist öffnet, was ja bereits vorher gute Tradition der Evangelischen Akademien war und gegenwärtig noch ist.

Um sich diesen bildungstheoretischen Herausforderungen zu stellen, ist es notwendig, sich empirisch mit der Bildungspartizipation und den Bildungsverläufen in der EEB auseinanderzusetzen und Wirkungszusammenhänge zu erschließen. Vor dem Hintergrund der Versatzstücke einer allgemeinen er-

wachsenpädagogischen Theorie gibt es eine Reihe von Fragestellungen, die sich behandeln ließen, um ein professionelles Handeln im Feld der trägerspezifischen EB zu sichern.

Als Stichworte, die in diesem Zusammenhang nicht ausformuliert werden können, bietet sich die folgende Zusammenstellung an: (s. Abbildung links)

Aus Forschungsperspektive ist von großem Interesse, wie mit dem Thema Kultur in der Bildung umgegangen wird, und zwar in Abhängigkeit von bildungspolitischen Begründungen, Trägerinteressen und Spielräumen sowie der Ausdifferenziertheit des Angebots als Daseinsvorsorge in einer Gemeinde oder Region. Darin bemessen sich letztlich die öffentlich wirksame Verantwortung eines Trägers gegenüber einem Ort, einer Region, einem Land sowie die Auseinandersetzung mit dem Zeitgeist und dem dadurch geprägten Kulturverständnis.

Die EEB ist in der Forschung und in ihrer theoretischen Positionsfindung nicht nur herausgefordert, sich konzeptionell und innovativ mit der kulturellen Bildung zu beschäftigen, sondern bringt von der Entwicklung in ihrer Programmstruktur her auch sehr gute Voraussetzungen mit, für eine solche Arbeit anschlussfähig zu sein. Die Basis in der EB ist hier sehr aktiv. Neue empirische Studien und Fallanalysen sowie weiterführende Diskurse helfen hier weiter. An ausformulierten bildungstheoretischen Ansätzen ist noch Bedarf. Warum soll die EEB dafür nicht einmal eine Vorreiterfunktion mit übernehmen.

Literatur

- Barz, H./Tippelt, R. (Hrsg.) (2004): Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. Band 2: Adressaten- und Milieuforschung zu Weiterbildungsverhalten und -interessen. Bielefeld.
- DIE (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung) (2012): Evangelische Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik 2010. Bonn.
- Fleige, M. (2011): Lernkulturen in der öffentlichen Erwachsenenbildung. Theorieentwickelnde und empirische Betrachtungen am Beispiel evangelischer Träger. Münster u. a.
- Fleige, M./Robak, S. (2012): Angebotsstrukturen kultureller Bildung in der Evangelischen Erwachsenenbildung. In: forum eb, Heft 3 (2012), S. 48–53.
- Fuchs, M. (2012): Kultur und Subjekt. Bildungsprozesse zwischen Emanzipation und Anpassung. München.
- Gieseke, W. (2003): Programmplanungshandeln als Angleichungshandeln. Die realisierte Vernetzung in der Abstimmung von Angebot und Nachfrage. In: Gieseke, W. (Hrsg.): Institutionelle Innensichten der Weiterbildung. Bielefeld, S. 189–211.
- Gieseke, W. (2007): Das Forschungsarrangement Perspektivverschränkung. In: Qualitative Forschungsverfahren in Perspektivverschränkung. Berlin: Humboldt-Univ., S. 10–22.
- Gieseke, W. (2011): Herausforderungen in der Zivilgesellschaft – Bildungschancen in der Evangelischen Erwachsenenbildung. Manuskript (Vortrag 30.9.2011, 50 Jahre DEAE, HU Berlin).
- Gieseke, W. (Hrsg.) (2000): Programmplanung als Bildungsmanagement? Qualitative Studie in Perspektivverschränkung. Begleituntersuchung des Modellversuchs „Entwicklung und Erprobung eines Berufseinführungskonzepts für hauptberufliche Erwachsenenbildner/innen“. Recklinghausen.
- Gieseke, W./Opelt, K., unter Mitarb. v. Heuer, U. (2003): Erwachsenenbildung in politischen Umbrüchen. Programmforschung Volkshochschule Dresden 1945–1997. Opladen.
- Gieseke, W./Opelt, K. (2005): Programmanalyse zur kulturellen Bildung in Berlin/Brandenburg. In: Gieseke, W. u. a. (2005): Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland. Exemplarische Analyse Berlin/Brandenburg. Münster u. a., S. 43–108.
- Hasse, R./Krücken, G. (1996): Was leistet der organisationssoziologische Neo-Institutionalismus? Eine theoretische Auseinandersetzung mit besonderer Berücksichtigung des wissenschaftlichen Wandels. In: Soziale Systeme, 2 (1996) 1, S. 91–113.
- Hasse, R./Krücken, G. (2005): Neo-Institutionalismus. Bielefeld.
- Kade, J. (2011): Vergangene Zukünfte im Medium gegenwärtiger Bildungsbiographien. Momentaufnahmen im Prozess des Biographisierens von Lebenslaufereignissen. In: BIOS. Zeitschrift für Biographieforschung, Gral History und Lebensverlaufsanalysen, 24 (2011) 1, S. 29–52.
- Käpplinger, B. (2007): Abschlüsse und Zertifikate in der Weiterbildung. Bielefeld.
- Kultur und demografischer Wandel: Konsequenzen für kulturelle Bildung und Soziokultur. Positionspapier des Rates für Soziokultur und kulturelle Bildung im Deutschen Kulturrat. 18.01.2007/URL: <http://www.bundesakademie.de/pdf/positions-papier.pdf> [letzter Zugriff: 06.01.2012]
- Nussbaum, M. C. (1999): Der aristotelische Sozialdemokratismus. In: Pauer-Studer, H. (Hrsg.): Gerechtigkeit oder Das gute Leben. Frankfurt a. M., S. 24–85.
- Nussbaum, M. C. (2002): Konstruktion der Liebe, des Begehrens und der Fürsorge. Drei philosophische Aufsätze. Stuttgart.
- Robak, S. (2012): Kulturelle Formationen des Lernens. Zum Lernen deutscher Expatriates in kulturdifferenten Arbeitskontexten in China – die versäumte Weiterbildung. Münster u. a.