schwer punkt

» Pädagogische Regime. Wie pädagogische Settings ethnisch-kulturelle Zuschreibungen beeinflussen können

Prof. Dr.
Norbert Wenning

Universität Koblenz-Landau

Arbeitsbereich Interkulturelle Bildung

wenning@uni-landau.de

Dass sich konstruktive Lösungen und produktive Umgangsweisen vor allem durch eine Vielfältigkeit in der Wahrnehmung, in den Handlungsmustern und Methoden finden lassen und die Fixierung auf ein bevorzugtes Modell (der Forschung, der Kommunikation, der Bildung und Erziehung) hinderlich ist, brachte der Kommunikationswissenschaftler, Psychotherapeut und Soziologe Paul Watzlawick auf den Satz: „Wer als Werkzeug nur einen Hammer hat, sieht in jedem Problem einen Nagel".

Pädagogisches Handeln wird in der Regel beschrieben als Interaktion zwischen einer Person, die Lernen und Erziehungs- sowie Bildungsprozesse ermöglichen soll, und einer zu erziehenden beziehungsweise zu bildenden Person – als eine pädagogische Vier-Augen-Beziehung. *Beruflich*-pädagogisches Handeln ist – jenes allgemeine Verständnis einschränkend – ein *öffentliches* Handeln und damit stets auch eingebunden in Organisationen und ihre Logik. Die Erwartungen an die in öffentlichen Einrichtungen und Verbänden pädagogisch Handelnden sind gesamtgesellschaftlicher, ökonomischer oder administrativer Art.[1] Diese Anforderungen wirken sich mehr oder weniger direkt auf das pädagogische Handeln aus und sind wissenschaftlich in den Blick zu rücken und bildungspraktisch zu reflektieren. Für moderne, komplexe Gesellschaften gilt, dass das pädagogische Handeln darin weniger eigenständig ist, als es die „geisteswissenschaftliche Pädagogik" noch annahm. Neben der jeweiligen Verbands- und Einrichtungslogik haben auch die persönlichen Einstellungen und Alltagstheorien von Lehrenden Wirkungen auf die Gestaltung und Reflexion von pädagogischen Konzepten, Prozessen und Situationen.

Mit diesen wenigen Hinweisen sei angedeutet, dass viele nicht originär-*pädagogische* Faktoren starken Einfluss auf pädagogisches Handeln haben. Im Folgenden liegt der Fokus darauf, wie gesellschaftliche *Diskurse* ihren Weg in organisatorische Strukturen finden, und dann als „strukturelle Rahmenbedingungen" pädagogisches Handeln (mit-)steuern. Verdeutlicht wird dies am Umgang mit der Lernendengruppe, die über einen „Migrationshintergrund" verfügt. Zunächst wird erläutert, wie eine veränderte gesellschaftliche Wahrnehmung der Migrationssituation pädagogische Einrichtungen und Verbände in Deutschland beeinflusst. Hier scheint die „Ordnung" gestört zu sein, was zu organisatorischen und pädagogischen Maßnahmen führt, welche hier als „Regime" bezeichnet werden. Wie können solche Regime wahrnehmungs- und handlungsleitend werden? Und wie lassen sich diese herrschenden Regime in Einrichtungen ansprechen, reflektieren und pädagogisch sowie organisatorisch durchkreuzen, falls sie zum Beispiel diskriminierende Wir-

[1] Darauf weist etwa H. Giesecke hin in: Giesecke, H. (2015): Pädagogik als Beruf: Grundformen pädagogischen Handelns. Weinheim, S. 13 ff.

kungen in Form von ethnischen Zuschreiben haben?

I. Migration als eine Störung der pädagogischen Ordnung

Die Unberechenbarkeit der gesellschaftlichen Migrationsentwicklung blitzte in der Öffentlichkeit in den Jahren 2015 und 2016 zwar nur für kurze Zeit, aber in so massiver Form auf, dass es niemand in der bundesdeutschen Gesellschaft übersehen konnte. Sie trug und trägt zu Verunsicherungen bei, die vielfach den Wunsch nach Ordnung(en) bestärken.

In pädagogischen Kontexten schlug sich diese Verunsicherung vor allem als „Störung" einer als normal angesehenen Ordnung nieder: In Bildungsbereichen mit Pflicht- oder Quasi-Pflichtcharakter, vor allem in Kindergärten und allgemeinbildenden Schulen, wurde kulturelle Heterogenität – die übrigens auch nicht neu war! – als handfeste und unabweisbare Störung des offenbar eingespielten und tradierten pädagogischen Handelns wahrgenommen. Die bundesweite Verteilung sogenannter „Flüchtlinge" und ihrer Kinder hat viele Einrichtungen vor Aufgaben gestellt, die zwar schon seit Jahrzehnten bestehen, die aber bis heute nicht systematisch und vor allem nicht nachhaltig aufgegriffen werden. Auf den ersten Blick zeigt das die Risiken und Schwächen der pädagogischen Verbände und Einrichtungen im Umgang mit jenem „anderen Bildungsklientel". Auf den zweiten Blick wird man dann auch Grundstrukturen gewahr, die unter „geordneten" – das heißt: als „normal" eingestuften – Rahmenbedingungen weitgehend intransparent und unbeachtet bleiben. Diese Regime werden aus Sicht derjenigen, die sich *im* System befinden und sich darin beruflich sozialisierten, also aus der Binnenperspektive, bestenfalls als „blinde Flecken" erlebt und bleiben im Einzelnen weitgehend unsichtbar beziehungsweise unbewusst.

Ein Beispiel kann dies verdeutlichen: Ein besonders auffälliges Merkmal ist die nirgendwo vorgeschriebene – weil als selbstverständlich eingestufte – Setzung, dass Unterricht in deutschen Bildungseinrichtungen vom Kindergarten bis hin zur politischen Bildung in *deutscher* Sprache erfolgt, sieht man vom Fremdsprachenunterricht oder einigen Sonderfällen wie etwa *International Schools* ab. Trotz jahrzehntelanger Tradition des jährlichen Zuzugs vieler Personen aus dem Ausland – seit über 30 Jahren sind pro Jahr mindestens 600.000 Personen zugezogen – bleibt die Setzung der deutschen Sprache unangetastet und unhinterfragt. Diese Voraussetzung benachteiligt alle nicht (so gut) Deutsch sprechenden Personen, indem sie diesen ein sprachliches Defizit und zugleich eine von ihnen zu erbringende Anpassungsleistung an die Ordnung des gesellschaftlichen Funktionssystems Bildung zuschreibt.

Anders gelöst wird das beispielsweise in den deutschen Zentralen international tätiger Konzerne: Kommen dorthin führende Manager/innen aus dem Ausland, ersetzt Englisch das Deutsche als interne Umgangs- und Verhandlungssprache. Dies ist kein Plädoyer für Englisch als allgemeine Umgangssprache in bundesdeutschen Organisationen, aber ein Argument, um zu verdeutlichen, dass die gängige Praxis in Bildungseinrichtungen und ihren Verbänden keine zwingende ist. Vielmehr ist es eine Praxis, die nur durch unhinterfragte gesellschaftliche Rahmungen zu erklären ist.

Die Frage des Umgangs etwa mit sprachlicher Vielfalt und deren Einschätzung als Störung der Ordnung erlauben es, einen Blick auf inhärente, unbewusste, unbeachtete, aber dennoch sehr wirksame Strukturen und Muster von pädagogischen Einrichtungen und Verbänden zu werfen. Die dort tätigen Personen werden von diesen Rahmungen in ihrem Handeln und in ihren Wahrnehmungen beeinflusst; die herrschenden Regime führen dazu, dass Lernende einer Gruppe zugeordnet und damit kategorisiert werden; sie lassen gruppenspezifische Erwartungshaltungen wirksam werden; sie bringen auf diese Weise ein Ordnungsmuster zum Tragen beziehungsweise reduzieren die aufkommende Unsicherheit der Etablierten angesichts so wahrgenommener Störungen. Im Ergebnis wirkt sich dieser Umgang dann eher nachteilig aus für die als „anders" kategorisierten Lernenden.

II. Migrationshintergrund als Ordnungsmuster

Die Idee des modernen Nationalstaats als Organisation einer sozialen Gruppe mit den Mustern der Mitgliedschaft der Bürgerinnen und Bürger des Staates und den damit verbundenen Rechten wie Pflichten sowie mit den Vorstellungen der Einheit von nationaler *Identität* (vermittelt durch eine als gemeinsam angenommene Kultur und/oder geteilte normative Überzeugungen), von *Territorium*

und *Zugehörigkeit*, wird durch Migration und internationale Verknüpfungen ökonomischer, ökologischer, wissenschaftlicher, künstlerischer, politischer wie persönlicher Art (die sog. Globalisierung) in Frage gestellt. Die medialen Bilder der „Flüchtlinge" – insbesondere aus den Ankunftsorten Lampedusa (Italien) und Lesbos (Griechenland) – fordern das Selbstverständnis des modernen demokratischen Staates heraus.[2] Diese Form von Mobilität widerspricht der Idee des Staates beziehungsweise seiner Staatsbürger/innen als eines Souveräns, als eine selbstbestimmte Festlegung von Zugehörigkeit sowie als Abgrenzung in Form einer Grenzsicherung, die von innen her bestimmt, wer die Grenze überschreiten darf und wer nicht. Die Migrationsmobilität stellt zudem die Frage nach der empirischen Wirklichkeit einer vorausgesetzten kulturellen Einheit der Bevölkerung. Allerdings sind die Bilder von „Migrationsströmen" auch nicht unschuldig oder neutral, sie bauen auf vorhandene soziale Imaginationen auf und schließen an herrschende Denkfiguren des „Anderen" oder des „Fremden" an. Markiert werden Grenzen zwischen Zugehörigen und Nichtzugehörigen, aufrechterhalten wird ein sozialer Raum, in dem Dominanz auf die als nicht zugehörig gekennzeichneten Personen und Gruppen ausgeübt wird, und in dem Hegemonie, als (Anpassungs-)Forderung, auf sie einwirken kann. Diese Art von Dominanz und Hegemoniestreben kann ein Nationalstaat aus ideologischen Gründen nicht vollständig aufheben; er und damit seine Mitglieder würden sich sonst in ihrem Selbstverständnis und in der Begründung ihrer Existenz als abgegrenzte soziale Gruppe selbst in Frage stellen.

Die Formen der Unterscheidung von Menschen als Mitglieder sozialer Gruppen haben ganz handfeste Wirkungen in sozialen Kontexten, auch im pädagogischen Handeln. Insbesondere am Beispiel der Unterscheidungsform, die wir heute „Migrationshintergrund" nennen, liegen seit Jahrzehnten Ergebnisse vor, die selbst für die stärkste Bildungssäule, die Schulen, zeigen, wie Migrationseinstellungen, gängige Argumentationen und Handlungsmuster auf verschiedenen Ebenen Wirkungen erzeugen.[3] Es gibt keine Hinweise, dass dies in anderen Bildungseinrichtungen abweichend verläuft.

Die erste Ebene ist die der Personenwahrnehmung und des Umgangs mit sozialen Zuordnungen von bestimmten Personengruppen. Dazu gehört die oft unbewusste und nicht intendierte Diskriminierung von Personen, die als „anders" wahrgenommen und eingestuft werden. Solche strukturellen, verkappten Diskriminierungen hinterlassen bei den betreffenden Personen nachhaltig negative Wirkungen. Aufzeigen lässt sich dies zum Beispiel anhand von Erfahrungen von (Grund-)Schüler/innen *mit Color*.[4] Deren Erfahrungen beginnen etwa bei Schulleitungen, die ganz erstaunt feststellen, dass eine neu eingeschulte Schülerin „aber gut Deutsch spricht", auch, wenn diese Schülerin in Deutschland geboren wurde und aufgewachsen ist. Die guten Sprachkenntnisse sind für manche Pädagog/inn/en offensichtlich nicht ohne Weiteres vereinbar mit einer dunklen Hautfarbe. Zum geteilten Erfahrungshorizont von Personen mit Color gehört auch die vermutlich wohlmeinende Frage, ob zum Beispiel für Kinder namens „Mohammed" eine Namensänderung nicht besser sei, um späteren Diskriminierungen vorzubeugen. Besonders gravierend sind die vielfach beschriebenen Erschwernisse bei der Erreichung von Zertifikaten und Empfehlungen, trotz vergleichbarer Leistungen mit den Lernenden, die zumindest nicht offensichtlich über einen Migrationshintergrund verfügen. Derartige Umgangsweisen werden als institutionelle Rassismuserfahrungen und Mikroaggressionen eingestuft.[5] Diese können als zweite Ebene markiert werden, auf der Unterscheidungsformen Wirkungen erzeugen.

Auf diese Stufe gehört auch die Funktionalisierung von „Kultur". Seit zwei beziehungsweise drei Jahrzehnten zeigen Ergebnisse, dass einerseits kulturelle Unterschiede von Lehrenden *nicht* als relevant angesehen werden, wenn es um die *Gestaltung* von Bildungssettings geht. Es wird postuliert, dass die Herkunftskulturen nur eine geringe oder keine Bedeutung besitzen. Doch sobald es um die Frage geht, *warum* Lernende mit Migrationshintergrund etwa in der Schule statistisch schlechter abschneiden, wird sehr schnell die „andere Kultur" als Hauptargument bemüht. Die kulturalisierenden Erklärungsmuster kennzeichnet hier eine Defizitperspektive. Auch jüngere Untersuchungen belegen entsprechende Deutungen von Migration als ein für das pädagogische Handeln eher negatives Merkmal. Vergleichbare Ergebnisse liegen auch in puncto Mehrsprachigkeit und migrationsbeeinflusste Sozialisation vor.[6] Freilich gelten diese Befunde nicht pauschal, es existieren in der Praxis auch differenziertere bis hin zu gegenteiligen Orientierungen.

Erklärungsmuster für soziale Ungleichheit, wie das des anderen kulturellen Hintergrunds im Zusammenhang mit nationalkulturellen Vorstellungen, wirken in Lernsituationen nicht allein deswegen diskriminierend, weil Pädagog/inn/en bestimmte Lernleistungen erwarten beziehungsweise eben nicht erwarten. Zudem erschafft das Wahrnehmungs- und Interpretationsmuster „Migrationshintergrund" eine neue, eine andere soziale Gruppe: die Lernenden mit „MH". Dies lässt auf die pädagogischen Normalitätsvorstellungen schließen,[7] also auf die *eigentliche Gruppe* an Lernenden. Die soziale Zuschreibung schafft hier ein gruppenbezogenes Verhalten der Pädagog/inn/en, eine pädagogische Professionalität gegenüber einer „anderen" Gruppe, die als in sich einheitlich und in dieser Einheit als fremd angenommen wird. Gesellschaftliche Dominanzverhältnisse werden auf diese Art sozial und pädagogisch wirksam.

[2] Vgl. Friese, H. (2017): Flüchtlinge: Opfer - Bedrohung - Helden: zur politischen Imagination des Fremden. Bielefeld, S. 20 ff.

[3] Vgl. etwa: Steinbach, A. (2015): Forschungen zu Sichtweisen von Lehrpersonen im Kontext der Schule in der Migrationsgesellschaft. Zur Konstruktion einer schulischen „Nicht-Passung" von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. In: Leiprecht, R./Steinbach, A. (Hrsg.): Schule in der Migrationsgesellschaft: ein Handbuch. Band 2. Schwalbach/Ts., S. 335–367.

[4] Die Bezeichnung „People of Color" ist, wie die der „schwarzen Deutschen" und „Afrodeutschen", eine Selbstbezeichnung von Personen, die Diskriminierung insbesondere aufgrund äußerlich erkennbarer Merkmale erfahren. Dieser Begriff wird hier an Stelle solcher Begriffe verwendet, die zu wenig differenzieren oder negativ konnotiert sind, etwa dem des „Ausländers".

[5] Vgl. etwa Nguyen, T. Q. (2013): „Es gibt halt sowas wie einen Marionettentäter." Schulisch-institutionelle Rassismuserfahrungen, kindliche Vulnerabilität und Mikroaggression. In: ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 36 (2), S. 20–24.

[6] Entsprechende Ergebnisse liefern insbesondere Ansätze, die mittels Biographieforschung diesen Fragen nachgehen, etwa schon Hummrich, M. (2009): Bildungserfolg und Migration: Biografien junger Frauen in der Einwanderungsgesellschaft. 2., überarb. Aufl. Wiesbaden, oder in jüngerer Zeit Bozay, K. (2016): Die Reproduktion von sozialer Ungleichheit durch Ethnisierungsprozesse im Bildungsfeld. In: Arslan, E./Bozay, K. (Hrsg.): Symbolische Ordnung und Bildungsungleichheit in der Migrationsgesellschaft. Wiesbaden, S. 277–310.

[7] Vgl. Wenning, N. (1999): Vereinheit-

Normalitätsvorstellungen verweisen ihrerseits auf geteilte gesellschaftliche Vorstellungen, auf organisatorische Rahmenbedingungen, auf geronnene Gesellschaftsideale, die als dritte Ebene die Wirksamkeit von Unterscheidungsformen beeinflusst. Wie sich an der Unhinterfragbarkeit des Deutschsprechens in Einrichtungen und Veranstaltungen zeigt, finden gesellschaftliche Muster ihren Weg in die Vorstellungen von Lehrenden, Einrichtungen, Verbänden. Normalitätsvorstellungen schaffen zudem einen idealen Normallernenden, an dem sich alle Lernenden real messen lassen müssen. Zu den kulturellen „Abweichungen" kommen dann weitere als relevant eingestufte Aspekte hinzu, etwa das Geschlecht und das religiöse Bekenntnis – wenn es anders als christlich ist –, der familiäre Bildungshintergrund oder der Sozialstatus.

Allerdings ist das keine Schelte von derart „genormten" Lehrenden.

Pädagog/inn/en müssen sich in einem gesellschaftlich und organisatorisch vorstrukturierten Kontext bewegen, dort handlungsfähig bleiben und kommen hier um gewisse Normalisierungen kaum herum beziehungsweise setzen sich organisatorischen und kollegialen Risiken aus, wenn sie beispielsweise das weithin akzeptierte Ordnungsmuster „Migrationshintergrund" weder positiv noch negativ bedienen.

III. Pädagogische Regime als „Handlungsraum"

Die herrschenden Überzeugungen, Orientierungen und Normalitätsvorstellungen pädagogisch Handelnder sind keineswegs vollständig durch gesellschaftliche Dominanzstrukturen, Machtgefüge und Handlungsroutinen determiniert. Vielmehr geht man gerade in Bildungseinrichtungen davon aus, dass individuelle Wahrnehmungen, Entscheidungen und Handlungen der dort tätigen Pädagog/inn/en vom organisatorischen und gesellschaftlichen Rahmen nicht nur geduldet, sondern auch erwünscht sind. Allerdings werden vor allem bestimmte, nämlich zu den herrschenden Rahmenbedingungen passende, Spielräume gefördert: Diese sind in den Einrichtungen und Verbänden leichter zu vertreten, werden schneller anerkannt und länger unterstützt. Soweit diese Strukturen und organisatorischen Regelungen sowie die gemeinsam geteilten und als normal akzeptierten Überzeugungen und Handlungsroutinen die pädagogische Wahrnehmung, Planung und Praxis beeinflussen, nenne ich sie *pädagogische Regime*.[8] Solche Regime zeigen sich in Einrichtungen der formalen wie der nonformalen Bildung, in öffentlichen und nichtöffentlichen Organisationen, da Normalitätsvorstellungen,

Sprachunterricht für Flüchtlinge

Erwartungseffekte, eingeübte Problemlösestrategien und gesellschaftliche Funktionen von Bildung gemeinsam mit öffentlichen Diskursen und Dominanzstrukturen überall wirksam sind.

Pädagogische Regime zeigen sich insbesondere als *didaktische* Regime, das heißt in der Weise wie Lern- und Bildungsprozesse organisiert werden, wie sie begleitet, durchgeführt und bewertet werden. Dazu gehören bestimmte curriculare Entscheidungen, zum Beispiel die Frage, welche Literatur herangezogen, welche/r Referent/in eingeladen wird. Daneben wirken *organisatorische* sowie *institutionelle* Regime: *Organisatorische* Formen zeigen sich etwa im Umgang mit Abweichungen, wenn versucht wird, die Homogenität von Lerngruppen und Bildungserwartungen durch Interventionen, Prävention, Fördermaßnahmen, Nachholen oder Sitzenbleiben bis hin zum Ausschluss (wieder) herzustellen. Und auch auf *institutioneller* Ebene wirken starke Normalitätserwartungen im Bildungssystem: So ist weitgehend vergessen, dass die Schulpflicht für Kinder ohne deutschen Pass bis zur Mitte der 1960er Jahre in der Bundesrepublik Deutschland *nicht* bestand und für Kinder von Asylbewerber/inne/n erst vor wenigen Jahren eingeführt wurde.

Im internationalen Vergleich wird der spezifische Charakter dieser pädagogischen Regime besonders deutlich, etwa wenn man diesbezüglich Kanada, Schweden und Deutschland vergleicht[9] oder die Umgangsweisen mit Zuwanderung im Ruhrgebiet mit denen in der Region Leicester in Großbritannien verglichen werden.[10] Es zeigen sich dann Auswirkungen unterschiedlicher gesellschaftlicher wie pädagogischer Grundlagen: ein an einer „Ausländerpädagogik" orientiertes Regime in Deutschland und ein an „Inklusion" orientiertes Regime in Großbritannien.

Auch die aktuellen pädagogischen Reaktionen auf die Fluchtwanderung nach Deutschland stehen unter den Vorgaben und Vorbehalten eines pädago-

lichung und Differenzierung: zu den „wirklichen" gesellschaftlichen Funktionen des Bildungswesens im Umgang mit Gleichheit und Verschiedenheit. Opladen.

[8] Der Begriff Regime wird zumeist abwertend verwendet, um die Herrschaftsform eines bestimmten politischen Systems zu markieren, etwa „totalitäres Regime". Hier ist die alte Bedeutung des Begriffs gemeint, die eine Ordnung, ein Schema oder ein System bezeichnet.

[9] Vgl. Löser, J. M. (2010): Der Umgang mit kultureller und sprachlicher Vielfalt an Schulen: ein Vergleich zwischen Kanada, Schweden und Deutschland. Frankfurt/M.

[10] Vgl. Cudak, K. (2017): Bildung für Newcomer. Wiesbaden.

gischen Regimes. Ausgehend von der Idee homogener Lerngruppen und kulturalistischer Normalitätsvorstellungen werden die sogenannten Flüchtlinge als die anderen, als defizitäre und als durch pädagogisches Handeln erst „funktionsfähig" zu machende Mitglieder einer besonderen Gruppe wahrgenommen. Das Heranziehen eines solchen Handlungsrepertoires, mit dem Kompetenzen und Urteilsvermögen deutlich einseitig gewichtet werden, wird seitens der Einrichtungen, Verbände und Ministerien unterstützt, indem vor allem für auf diese Weise subtil diskriminierende Projekte zusätzliche Mittel bereitstehen. Man sollte nicht versuchen, sich pädagogisch schön zu reden, dass faktisch damit in erster Linie gesellschaftliche Macht- und Dominanzstrukturen gestützt werden.

Auch aktuell gerät kaum ernsthaft in den Blick, dass die den pädagogischen Regimen in Deutschland unterworfenen Personen weniger als Menschen mit spezifisch kultureller, sprachlicher „Ausstattung", sondern als gleichwertig anzusehen sind. Dazu gehört zum Beispiel zu akzeptieren, dass sie vielfach einer den Alltag dominierenden Sorge um Angehörige ausgesetzt sind.

Dies nun bedeutet aus meiner Sicht: Die pädagogische Praxis – und ausdrücklich auch die Erwachsenen- und Weiterbildungspraxis – ist an der Aufrechterhaltung fortdauernder Macht- und Ungleichheitsverhältnisse nicht nur beteiligt, sondern hilft gegenwärtig vor allem, sie zu reproduzieren. Eine Orientierung an den für Bildungsprozesse nicht primär oder wenig relevanten Aspekten, wie ethnischer Zugehörigkeit, religiöses Bekenntnis, kultureller „Ausstattung" oder einer bestimmten Erfahrung (Migration und Flucht) ist vor dem Hintergrund der angesprochenen gesellschaftlichen Grundüberzeugungen, organisatorischer Regelungen und pädagogischer Handlungsroutinen zwar nachvollziehbar, aber aus Sicht der „Betroffenen" oftmals wenig hilfreich oder sogar problematisch, wenn sie auf dieses eine Merkmal reduziert werden. Die Art und Weise des pädagogischen Umgangs mit „Störungen" durch ethnisch-kulturelle Andersheit leistet vor allem einen Beitrag zur „Verbesonderung" der im Bildungswesen aufzunehmenden Personen – eben als die soziale Gruppe „mit MH (Migrationshintergrund)". Indem die Lernenden dieser Gruppe dann pädagogisch als besonders defizitär, hilfsbedürftig, niederschwellig deklariert werden, zeigen die Bildungseinrichtungen sich nicht nur reaktiv in politische, ökonomische und administrative Rahmenbedingungen eingebunden, sondern wirken an der Aufrechterhaltung der bestehenden Ordnung aktiv mit.

Damit wird keineswegs das vielfach hohe Engagement von Pädagog/inn/en bei der Förderung von Personen „mit Migrationshintergrund" oder sogenannter Flüchtlinge in Frage gestellt oder gar die Motivation dazu kritisiert. Wir sollten uns aber auch keinen Illusionen hingeben, sondern den impliziten, eher still verlaufenden Einfluss gesamtgesellschaftlicher Ordnungen auf pädagogisches Handeln in seinen Wirkungen möglichst thematisierbar machen. Wie spezifisch die Grundstrukturen der pädagogischen Regime in Deutschland sind, zeigt erst der international vergleichende Blick.

Um die herrschende Ordnung
müssen wir uns keine Sorgen machen.

Allerdings ist der Bildungsbereich den aufgezeigten pädagogischen Regimen, den engen Verflechtungen von individuellen Überzeugungen, organisatorischer Strukturen und gesellschaftlicher Grundüberzeugungen, nicht rat- und hilflos ausgeliefert. Pädagogisches Handeln allein kann Gesellschaft nicht verändern, doch es bleibt der mühsame Weg konstruktiver Kritik. Das heißt, auf den verschiedenen Wirkungsebenen sind die herrschenden Muster und Strukturen transparent, modifizierbar, durchquerbar zu machen, Diskriminierungsroutinen sind auf die Agenda zu setzen und Alternativen, zum Beispiel aus der internationalen Perspektive, konkret aufzuzeigen.

» schwerpunkt – ‚Ordnung auf der Kippe?'

Norbert Wenning
Pädagogische Regime.
Wie pädagogische Settings ethnisch-kulturelle Zuschreibungen beeinflussen können 14

Bildungseinrichtungen agieren unter politischen, ökonomischen und administrativen Rahmenbedingungen, was sich auch auf die dortige Gestaltung und Reflexion von pädagogischen Konzepten, Prozessen und Situationen auswirkt. Am Beispiel der Lernenden „mit Migrationshintergrund" lässt sich gut erläutern, wie Wahrnehmungs- und Handlungsregime sich gerade anhand von Störungen reproduzieren. Und dies zu erkennen, ist der erste Schritt, um in Bildungseinrichtungen herrschende Ordnungen konzeptionell und praktisch stärker durchkreuzen zu können, sobald sie negative Wirkungen erzeugen.

Eva Borst
Was heißt heute „Kritische Bildung im Lebenslauf"? 19

Da das deutsche Bildungssystem seine sinnstiftenden Funktionen verliert und immer deutlicher von neoliberalen Einflüssen ausgehöhlt wird, sollten vor allem in der Erwachsenen- und Weiterbildung verstärkt kritische Bildungsansätze gefragt sein, die sich für die subjektiv verlaufenden Bildungsbiographien fruchtbar machen lassen. Allerdings ist die pädagogische Programmatik öffentlicher Bildungsanbieter auch als eine neoliberale Antwort auf die in Frage gestellte scheinbar alternativlose Ordnung zu verstehen.

Martin Becher, Markus Blume
Ordnung als politisches Programm 24

Unsere freiheitliche demokratische Grundordnung und der Zusammenhalt unserer Gesellschaft werden herausgefordert, denn Digitalisierung, Globalisierung und Erosionsprozesse im Innern führen zu Orientierungslosigkeit und Zukunftsskepsis. Auf diese Zeitdiagnose reagiert eine Partei mit einem politischen Programm, das Ordnung verspricht und sorgt damit für Gesprächsstoff zwischen dem Geschäftsführer des Bayerischen Bündnisses für Toleranz und dem stellvertretenden CSU-Generalsekretär.

Tobias Hölterhof
Wie den Angstdebatten über soziale Medien zu widerstehen ist 27

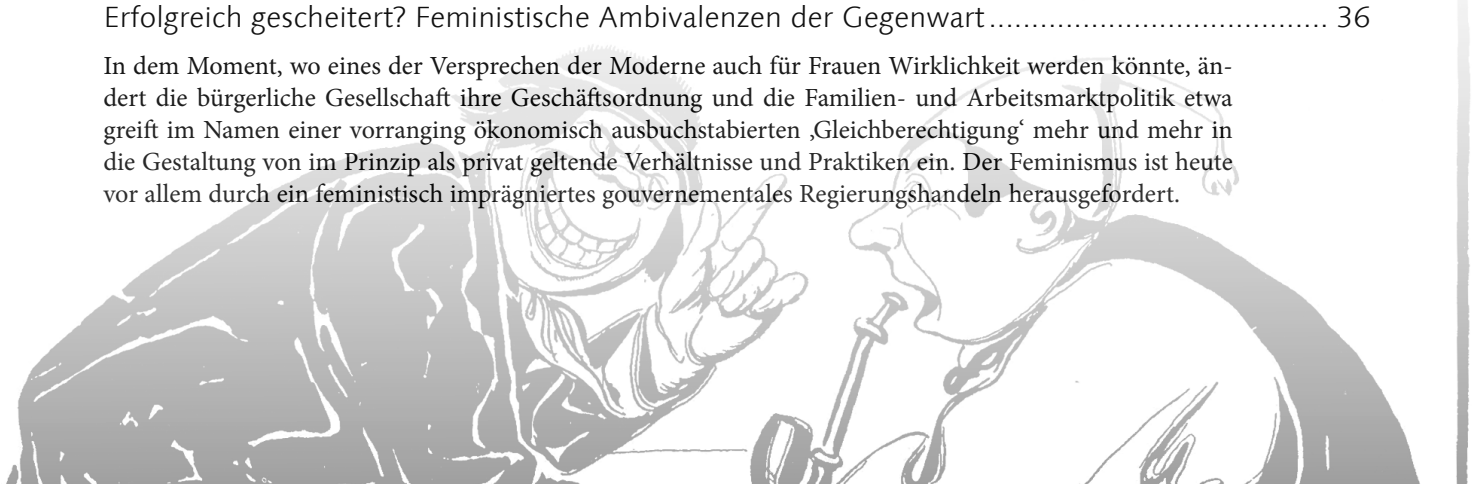
Pessimistische Zeitdiagnosen sind aktuell eng verwoben mit Digitalisierung und sozialen Netzwerken. Hassreden und Fake News scheinen die sozialen Medien zu dominieren. Wie stichhaltig aber ist dieser sich viral verbreitende Eindruck? Wird dabei etwa nur heiß über „die sozialen Medien" statt über die darin handelnden Menschen diskutiert? Gerade in der Erwachsenenbildung sollte man sich die unzweifelhaften Potenziale der Digitalisierung und sozialen Medien nicht unsachlich verstellen lassen.

Rolf Arnold, Michael Schön
Emotionalisierung statt Didaktisierung. Wie die kontemplative Wende
die Erwachsenen- und Weiterbildung pädagogisch aus der Reserve lockt 31

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

Sabine Hark
Erfolgreich gescheitert? Feministische Ambivalenzen der Gegenwart 36

In dem Moment, wo eines der Versprechen der Moderne auch für Frauen Wirklichkeit werden könnte, ändert die bürgerliche Gesellschaft ihre Geschäftsordnung und die Familien- und Arbeitsmarktpolitik etwa greift im Namen einer vorranging ökonomisch ausbuchstabierten ‚Gleichberechtigung' mehr und mehr in die Gestaltung von im Prinzip als privat geltende Verhältnisse und Praktiken ein. Der Feminismus ist heute vor allem durch ein feministisch imprägniertes gouvernementales Regierungshandeln herausgefordert.



» editorial

Michael Glatz, Peter Schreiner
Liebe Leserinnen und Leser 3

» aus der praxis

Elisabeth Meitz-Spielmann
Projektbericht: Heimat.LOS?! 6

Joachim Faber
„… und schuf sie als Mann und Frau?“ 10

Marion Loewenfeld
Wie Umweltbildung integrativ wirken kann 11

Franziska Gnändinger
Abenteuer im Wort
Eine Arbeitshilfe mit webbasierten Vorzügen 13

» nicht vergessen!

Petra Herre
„Welt aus den Fugen“ – Zeitdiagnosen und Erwachsenenbildung 41

» einblicke

Andreas Mayert
Finanziell prekäre Politische Erwachsenenbildung im Dienste
der besorgten Bildungsbürger/innen 42

Werner Sacher
Bildungs- und Erziehungspartnerschaften – von wegen nur Rhetorik 46

Peter-Georg Albrecht
Zur Zivilgesellschaftlichkeit von lokalen gewerblichen, kommunalen und
freigemeinnützigen Bildungseinrichtungen 48

Wolfgang Wesenberg
Mit dem Körper lernen 50

Sonja Boehm, Gertrud Wolf
Alles in Ordnung! 52

» service

Filmtipps 54

Publikationen 55

Veranstaltungstipps 58

Impressum 62

Mehr **forum** erwachsenenbildung?

Hat dieser Artikel Ihnen gefallen?
Wenn Sie regelmäßig über Bildung im Lebenslauf aus wissenschaftlicher, praxisnaher, bildungspolitischer und evangelischer Perspektive informiert werden möchten, abonnieren Sie **forum** erwachsenenbildung:

Abo bestellen
Print oder online

(öffnet eine E-Mail-Vorlage an order@waxmann.com)

Print: 4 Ausgaben pro Jahr, Jahresabo 25,– € zzgl. Versandkosten, inkl. Online-Zugang (freier Zugriff auf alle Ausgaben ab 2015)

Online: 4 Ausgaben pro Jahr (PDF), Jahresabo 20,– € (freier Zugriff auf alle Ausgaben ab 2015)

www.waxmann.com/forumerwachsenenbildung

DEAE WAXMANN