forum erwachsenenbildung

Die evangelische Zeitschrift für Bildung im Lebenslauf

Ordnung auf der Kippe?

1/18

DEAE

WAXMANN

DEAE

Die Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft (DEAE) e.V. ist der bildungspolitische Dach- und Fachverband der Evangelischen Erwachsenenbildung. Sie bündelt auf Bundesebene die Kompetenz der Erwachsenen- und Weiterbildung in der Evangelischen Kirche in Deutschland. Die DEAE agiert forschend, verbindend und praxisbegleitend und ist dabei dem Öffentlichkeitsauftrag des Evangeliums und der Bildungsverantwortung der Kirche verpflichtet.

Zu den Stärken der DEAE e.V. gehört, dass sie mit den Kompetenzen und Erfahrungen ihrer Mitglieder arbeitet und diese fördert. Die Mitglieder engagieren sich in Fach- und Projektgruppen, die vor allem vier Themenkomplexe bearbeiten:

- Familie und Generationen,
- Kultur und Zivilgesellschaft,
- Theologie und Religion
- Professionelle Praktiken und Qualifizierung

Das Comenius-Institut, Evangelische Arbeitsstätte für Erziehungswissenschaft e.V., erforscht und bearbeitet Grundthemen evangelischen Bildungshandelns. Die Arbeit ist im nationalen und europäischen Horizont an Entwicklungen der pädagogischen und sozialwissenschaftlichen Disziplinen orientiert und zielt auf die Klärung und Stärkung einer evangelischen Perspektive im Bildungsbereich.

Das Comenius-Institut erforscht, berät und unterstützt evangelische Bildungseinrichtungen und Universitäten durch Wissensgenerierung, Wissenstransfer und Wissensmanagement. Im Spannungsfeld von Erziehungswissenschaft, Theologie und Religionspädagogik bietet es regelmäßig Literatur-Dokumentationen, Online-Literatur-Datenbanken und andere Serviceleistungen an. Studien, Forschungsvorhaben und Kooperationsprojekte werden in der Regel bereichsübergreifend und interdisziplinär durchgeführt. Die Arbeit ist thematisch unterteilt in:

- Arbeitsbereich I: Bildung in Kirche und Gesellschaft
- Arbeitsbereich II: Bildung in der Schule
- Bereichsübergreifendes Projekt: seit 2009 Evangelische Bildungsberichterstattung (EBiB)
- Bereichsübergreifende Themenschwerpunkte: seit 2011 *Inklusion und Inklusive Bildung*, seit 2016 *Zur Zukunft religiöser Bildung in der Schule*
- Zentrale Dienste

Unsere nächsten Themenschwerpunkte:

Ausgabe 2/2018 (erscheint am 30.04.2018)

Religiösen Ressentiments entgegentreten

Glaube macht im Einzelnen Sinn und gibt persönlich Halt – gerade in widrigen Lebenssituationen. Doch das, wovon man überzeugt ist, lässt sich in demokratischen Gesellschaften lediglich als Meinung kundtun, auch auf religiösen Feldern ist man vor Streit und Kritik nicht gefeit. Dabei bringt die religiöse Sinnfülle selbst persönliche Gewissheiten leicht ins Schwimmen und kann Überzeugungen auf die Probe stellen – gerade in bequemen Lebenssituationen. Wo hingegen Religion zu einem Hort von Vorurteilen und Alternativlosigkeit gerinnt, ist man aufgerufen, politisch, ethisch, theologisch und pädagogisch entgegenzutreten.

Ausgabe 3/2018 (erscheint am 27.08.2018)

E-Learning und Gruppendynamik

Während Business-Foren die vierte industrielle Revolution ausrufen, gilt für die öffentliche Weiterbildung: Beflissen baut man an „Portalen", die pädagogisch rudimentär und auf Informationsjäger und -sammler aus sind. Weiterhin wird auf „Blended-Learning" gesetzt, da sich hier die Digitalisierung in den Präsenzphasen an vertraute Offline-Didaktik binden lässt. Von „Collaborative Learning" ist kaum etwas zu vernehmen. Wie aber verändert sich E-Learning durch soziale Netzwerke und Webinare? Wie gestaltet man eine kollaborative Lernumgebung (cMOOCs)? Welche Erfahrungen haben E-Mentoren mit der Erwachsenenbildung?

Wir freuen uns auf Ihre Ideen, Tipps, Artikelvorschläge und Kommentare.
Kontaktieren Sie Frau Jönke Hacker: hacker@comenius.de

» Liebe Leserinnen und Leser,

das Klischee des deutschen Michels verkörpert das Gegenteil von Revolutionsrufen, Krisenstimmungen und Apokalypsen und wenn ihm so etwas einmal begegnet, dann lässt er sich nicht mitreißen, steht nicht einmal auf, sondern verliert lediglich seine Pfeife. Allerdings: Der Michel ist ein Mann (vgl. S. 36), er verfügt über keinen Migrationshintergrund (vgl. S. 14), er war noch nie im Dark- oder Deep-Net (vgl. S. 27 f.) und hat auch keine Ahnung von fluidem Wissen (vgl. S. 22). Vielmehr hat er es sich in einer Kontinuitätsfalle gemütlich gemacht (vgl. S. 32), womöglich in einer bayrischen (vgl. S. 24), und hört am liebsten Sonntagsreden (vgl. S. 43).

Wenn die evangelische Bildung im Lebenslauf am besten jenseits populärer Ordnungs- und Sicherheitsmantren und apokalyptischer oder neuerungswütiger Zwischenrufen funktioniert, somit in einem Spannungsverhältnis von Kontinuität und Wandel, dann ist dieses nicht einfach da, sondern muss als programmatischer Ausgangspunkt immer wieder vergegenwärtigt und ausgelotet werden. Hier versucht unsere aktuelle Ausgabe Akzente zu setzen.

Zugleich verfolgt diese erste Ausgabe in 2018 nicht nur ihr bewährtes Redaktions- und Publikationskonzept, sondern es beginnt auch eine neue Phase: Als die evangelische Zeitschrift für Bildung im Lebenslauf wird sie nun gemeinsam von DEAE und Comenius-Institut verantwortet und herausgegeben.

Kooperation und Zusammenarbeit im Bereich der Erwachsenenbildung aus evangelischer Perspektive werden damit an einem gemeinsamen Projekt konkret. Das Comenius-Institut als Evangelische Arbeitsstätte für Erziehungswissenschaft und die DEAE als der bildungspolitische Dach- und Fachverband der Evangelischen Erwachsenenbildung in Deutschland sehen sich gemeinsam der Kommunikation und dem Öffentlichkeitsauftrag des Evangeliums verpflichtet, ebenso wie der Verantwortung für Fachlichkeit im Bildungs- und Vernetzungshandeln auf den verschiedenen Ebenen.

Die Kooperation eines wissenschaftlichen Instituts mit einem bildungspolitischen Fachverband beruht auf gemeinsamen Interessen und der Verbindung unterschiedlicher Perspektiven. Wissensgenerierung durch Forschungsprojekte, Wissenstransfer und -management sind Schwerpunkte der Arbeit des Instituts und daran partizipiert und davon profitiert die DEAE, ebenso auch von der strukturellen Einbindung der wissenschaftlichen und projektunterstützenden Stellen für Erwachsenenbildung im Comenius-Institut. Hier verwirklicht sich der mit dem Ziel der inhaltlichen, methodischen, organisatorischen und wissenschaftlichen Förderung der evangelischen Erwachsenenbildung angelegte Satzungszweck der DEAE. Die seit einigen Jahren bestehende Kooperation hat Aufgaben in gemeinsamer Verantwortung von DEAE und CI identifiziert. Dazu gehört die Herausgabe der Reihe „Erwachsenenbildung“ im Waxmann Verlag in Münster, um die konzeptionelle Entwicklung Evangelischer Erwachsenenbildung zu stärken, ebenso wie ganz zentral die Zeitschrift „forum erwachsenenbildung“. Sie ermöglicht lebendige, durchaus kontroverse Debatten und Beiträge mit Relevanz für die konzeptionelle Arbeit im Bereich Erwachsenenbildung, insbesondere in evangelischer Perspektive, aber bei Weitem nicht nur.

Wir erhoffen uns mit der nun umgesetzten gemeinsamen Herausgeberschaft Impulse und Belebung für die Zeitschrift zwischen Beständigkeit und Entwicklung und freuen uns weiterhin, aber auch ganz neu, auf Ihre Reaktionen, Beiträge, Diskussionen und Kontroversen.

Michael Glatz Dr. Peter Schreiner

Michael Glatz
Bundesgeschäftsführer der DEAE und Wissenschaftlicher Mitarbeiter, Comenius-Institut
glatz@deae.de

Dr. Peter Schreiner
Direktor des Comenius-Instituts
schreiner@comenius.de

» 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

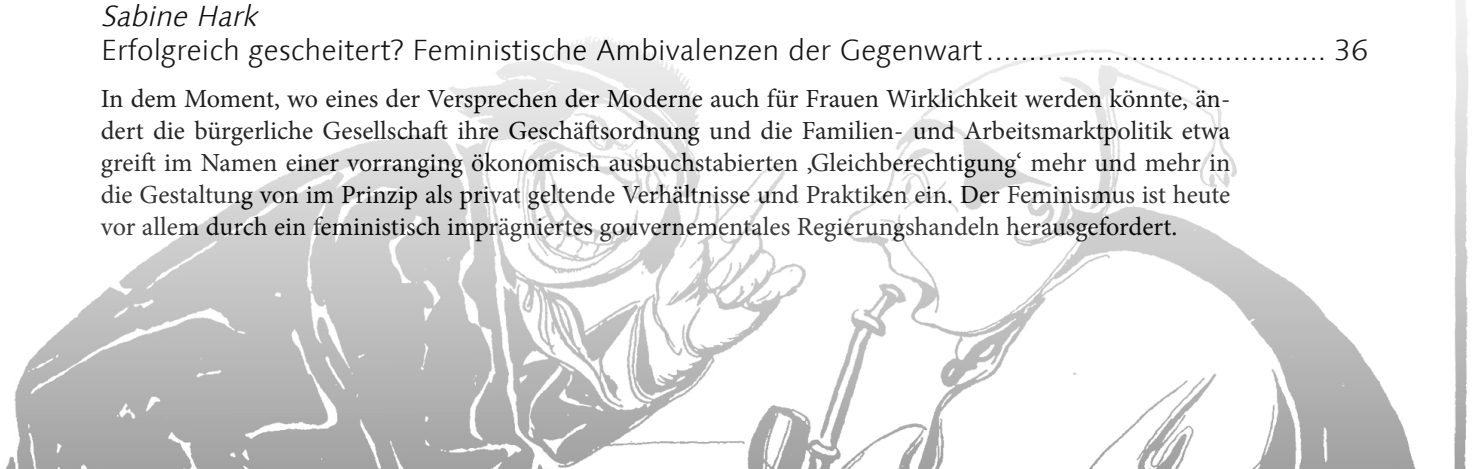
Pessimistische Zeitdiagnosen sind aktuell eng verwoben mit Digitalisierung und sozialen Netzwerken. Hassreden und Fake News scheinen die sozialen Medien zu dominieren. Wie stichhaltig aber ist dieser sich viral verbreitende Eindruck? Wird dabei etwa nur heiß über „die sozialen Medien" statt über die 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.



» 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

KULTUR & ZIVILGESELLSCHAFT

» Projektbericht: Heimat.LOS?!

Elisabeth
Meitz-Spielmann

Ev. Erwachsenenbildung
Thüringen
e.meitz-spielmann@eebt.de

In Anlehnung an den von Odo Marquard geprägten Ausspruch „Zukunft braucht Herkunft“ hatte die Evangelische Erwachsenenbildung Thüringen 2016 beschlossen, die Themen Identität und Heimat verstärkt in das Arbeitsprogramm aufzunehmen und alternativen Narrativen Raum zu geben. Erfreulicherweise stellte die Thüringer Landesregierung den gesetzlich anerkannten Erwachsenenbildungseinrichtungen für 2017 zusätzliche finanzielle Mittel für Integration zur Verfügung.

Der Begriff Heimat wird vor dem Hintergrund der „Flüchtlingskrise“ wieder gern in den Mund genommen und vor allem von rechtspopulistischen Parteien in ganz Europa geradezu beschworen. Die Vertreter dieser Parteien und besonders laut diejenigen aus Thüringen betonen dabei die Nation als Solidar- und Identitätsgemeinschaft, die auf dem Abstimmungsprinzip beruht. Heimat bedeutet in dieser ideologischen Matrix eine rückwärtsgewandte Nostalgie nach nationaler Homogenität und impliziert gleichzeitig die Deklassierung und Ausgrenzung aller Menschen, die nicht als Deutsche geboren wurden. Zweifelsohne teilt die Mehrheit der in Deutschland lebenden Menschen diese Sichtweise nicht. Das zeigt die große Welle der Hilfsbereitschaft und Solidarität, die Geflüchteten in den letzten Monaten entgegengebracht wurde. Heimat bleibt ein zentraler Begriff des Menschseins. Wenn wir den Begriff ablehnen, überlassen wir die Deutungshoheit rechtspopulistischen Agitatoren und geben ihnen eine Definitionsmacht, die ihnen nicht gebührt.

Wie aber geht man das Thema Heimat an, ohne in anbiedernde Heimeligkeit zu verfallen oder andere Klischees zu bedienen? Was bedeutet eigentlich Heimat für uns selbst? Keine leichten Fragen, vielleicht gerade für Menschen in Ostdeutschland, die sich zum Teil schon unter der SED-Diktatur nicht recht beheimaten konnten und sich vielfach auch nach der Wende im gemeinsamen Deutschland neu beheimaten mussten. Ist Heimat das Land, in das wir zufällig hineingeboren wurden, oder fin-

Briefkasten-Montage vor dem Bürgerservice am 3.5.2017 (Thomas Ritschel und Elisabeth Meitz-Spielmann)

Postkarten an die Heimat

den wir überall Heimat? Ist Heimat ein Sehnsuchtsort, den wir erst finden müssen? Wo fühlen wir uns aufgehoben, verbunden und verwurzelt? Diese Fragen betreffen uns Menschen eigentlich alle, ganz egal, woher wir kommen. Den eigenen Standort zu bestimmen, empfanden wir daher als ebenso notwendig wie die Offenheit, Heimat in seiner Bedeutungsvielfalt zu erfassen.

Es traf sich gut, dass ich bei einem Initiativentreffen im September 2016 die Jenaer Künstlerin Nadine Jacobi kennenlernte, die sich auch mit dem Thema Heimat beschäftigte. Ein künstlerischer Zugang zu dem Thema erschien mir spannend und vielversprechend. Wir vereinbarten ein Treffen, zu dem auch ein befreundeter Fotograf, André Helbig, und der Geschäftsführer der EEBT, Thomas Ritschel, dazukamen. Gemeinsam loteten wir aus, wie eine Zusammenarbeit aussehen könnte, und entwarfen eine erste Projektskizze. Mit unserem Projekt wollten wir Menschen ansprechen, die unabhängig von ihrer Herkunft in Jena leben. Mit dem Projekttitel „Heimat.LOS?!“ nahmen wir die beiden Aspekte auf, Heimatverlust, aber auch die Möglichkeit, für sich eine neue Heimat zu finden.

Das Projekt umfasste mehrere Elemente, die in einer Abschlussveranstaltung zusammengeführt werden sollten.

I. Der Heimat-Briefkasten

Mit freundlicher Unterstützung der Stadt Jena konnten wir vor dem Bürgerservice einen „Heimat-Briefkasten“ aufstellen. Alle in Jena lebenden Menschen wurden eingeladen, eine Postkarte an ihre Heimat zu schreiben. Die Postkarten wurden von André Helbig entworfen. Zusätzlich fertigten wir zwei mobile Briefboxen an, die wir unter anderem

Die Teilnehmenden mit Objekten am Saaleufer

in Jugend- und Begegnungszentren oder bei Veranstaltungen mit Geflüchteten aufstellten.

Trotz eines Artikels in der Lokalpresse und Hinweise in den Online-Medien und sozialen Netzwerken fanden wir im Briefkasten vor dem Bürgerservice nur wenige Postkarten. Wesentlich mehr Resonanz erreichten wir mit den mobilen Briefboxen, und zwar vor allem dann, wenn Heimat bei den Veranstaltungen auf irgendeine Weise zum Thema gemacht worden war. So sammelten wir von Mai bis Oktober 2017 über 70 Postkarten.

II. Künstlerische Workshops

Zusätzlich zum „Heimat-Briefkasten" boten wir drei mehrtägige Workshops an, die von Nadine Jacobi und André Helbig künstlerisch begleitet wurden. Kunst als grenzüberschreitendes Kommunikationsmittel bot die Möglichkeit, sich auch ohne Sprache mitzuteilen und voneinander zu lernen.

Platzieren der Gegenstände außen

Workshop 1: Kunst im Öffentlichen Raum
An diesem Workshop nahmen überwiegend Geflüchtete teil, die mit einfachen Mitteln Schilder und andere Objekte gestalteten, die später an unterschiedlichen Orten in der Stadt in Szene gesetzt wurden. Als wichtige Themen wurden Politik, die gegenwärtige Lebenssituation und die Perspektiven von Geflüchteten in Deutschland eingebracht.

Workshop 2: Biografische Bildgeschichten
Bei diesem Workshop arbeiteten wir mit unterschiedlichen biografischen Methoden, um uns dem Begriff Heimat zu nähern. So erzählten wir uns, wo wir aufgewachsen waren, beschäftigten uns mit den Namen der Teilnehmenden und führten Paarinterviews zu Musik, Spielen, Kleidern, Essgewohnheiten, Festen, Landschaften und Menschen durch. Jeder Teilnehmende hatte zudem einen Gegenstand mit, der ihn an seine Heimat erinnerte. Jeder erzählte, warum er oder sie den Gegenstand ausgewählt hatte. Mit Hilfe von Bildkarten wurden die Teilnehmenden gebeten, ihr Hier und Jetzt zu beschreiben und sich dann langsam ihrer Vision von Heimat zu nähern. Die Gegenstände wurden am Ende durch unterschiedliche Drucktechniken auf Papier gebracht. So konnte jeder seine eigenen Bildwelten zur Heimat kreieren und reflektieren.

Collage aus den Drucken des Workshops „Biografische Bildgeschichten"

Workshop 3: Fotografie
Thema dieses Workshops war die Frage, was uns vertraut und was uns fremd ist. Die Teilnehmenden wurden auch hier gebeten, einen Gegenstand mitzubringen, der für sie Heimat bedeutet. Dieser Gegenstand wurde dann in vertraute und fremde Umgebungen platziert und fotografiert. Der Workshop bestand aus drei Modulen, da die Fotos auch gemeinsam bearbeitet werden mussten.

III. Abschlussveranstaltung

Eine Ausstellung der in den Workshops gefertigten Bilder, Objekte und Fotos bildete den Abschluss des Projekts, in dem wir auch die Ergebnisse der Briefkasten-Aktion an die Stadt zurückspiegeln wollten. Am 20.10.2017 wurde die Ausstellung im Jenaer Rathaus eröffnet und war bis zum 12.11.2017 zu sehen.

Arbeiten im Studio

Die Bilder, Collagen und Objekte zeigten Vertrautes im Fremden und Fremdes im Vertrauten. Sie zeigten das Fragmentarische, Flüchtige und Fluide, aber auch die Sehnsucht nach Verbundenheit unter den Menschen und mit der Natur. Sie waren bunt, mehrdeutig und vielschichtig – so wie Heimat eben. Die gesammelten „Postkarten an die Heimat" wurden von dem Jenaer Theatermacher Maik Pevestorff in drei kurzen szenischen Lesungen meisterhaft inszeniert, die dazugehörenden Postkarten auf die Leinwand projiziert. Das Ergebnis waren sehr berührende Texte, die auf authentische Weise die oft schwer lesbaren Inhalte und Zeichnungen wiedergaben.

Musikalisch begleitet wurde die Ausstellungseröffnung von einer Jenaer deutsch-arabischen Band. Acht deutsche und syrische Musiker verbanden deutsche und arabische Musikstücke und sorgten so für ein unvergessliches Klangerlebnis.

Schlussbetrachtungen

In den ersten beiden Workshops arbeiteten wir überwiegend mit geflüchteten Menschen, die nun in Jena leben. Dies war für uns eine neue Erfahrung und für die Zukunft müssen wir folgende Aspekte stärker in unseren Workshop-Konzeptionen berücksichtigen:

Die üblichen Wege, Teilnehmer/innen über Flyer, E-Mails und Postings zu gewinnen, ist wenig zielführend. Die meisten Teilnehmenden kamen über persönliche Ansprache zu unseren Workshops. Formale Anmeldungswege funktionierten nicht. Teilweise kamen angemeldete Personen überhaupt nicht, dafür brachten andere Teilnehmende Bekannte oder Freunde mit, die sie zufällig getroffen hatten. Bildungsmaßnahmen müssen daher an schon bestehenden Netzwerken oder Kooperationen anknüpfen. Besonders leid tat es uns, dass die Teilnehmenden der beiden ersten Workshops nicht zur Ausstellungseröffnung erschienen. Der Grund war einfach, dass sie sich nicht trauten, durch die bereits verschlossene Tür des Rathauses zu gehen. Hier hätten wir zuverlässigere Begleiter/innen sein müssen. Gerade in der Arbeit mit Geflüchteten zeigt sich überspitzt, wie wichtig der Beziehungsaspekt in der Bildung ist. Dies müssen wir immer wieder herausstreichen und auch gegenüber unseren Fördergebern geltend machen. Zudem verlangt die Arbeit mit Geflüchteten nach Kontinuität. Eine unstete und unsichere Finanzierung über Projektmittel wird nicht zur nachhaltigen Integration beitragen.

Auch ein anderer Aspekt erscheint mir nach Beendigung des Projekts wichtig, nämlich die Kooperation mit Kunstschaffenden. Ich habe diese Zusammenarbeit als unglaublich bereichernd erlebt. Manchmal war ich mir nicht immer sicher, was aus den zum Teil fragmentarischen Ergebnissen werden sollte oder wie die Postkartentexte in einer ansprechenden Form zusammengefasst werden könnten, aber die Ergebnisse haben mich immer wieder überzeugt und emotional tief berührt.

Auf jeden Fall ist es uns in unserem Projekt gelungen, Heimat in seiner Vieldeutigkeit zu thematisieren. Mit einer dieser Deutungen, die mir besonders gut gefällt, möchte ich gern abschließen. Es ist ein Text, den eine Teilnehmerin des Fotografie-Workshops verfasst hat:

Heimat ist nicht die Tür,
zu der mein Schlüssel passt,
nicht das Haus, in dem mein Bett steht,
nicht der Ort,
in dem ich mich aus Fruchtwasser ergoss.

Die Menschen, mit denen ich meine Erinnerungen teile,
die Gesichter aus meinen Zukunftsträumen,
all jene also,
die ich „Freund" nenne – sie sind meine Heimat.

Deutsch-arabische Band aus Jena

KULTUR & ZIVILGESELLSCHAFT

» „… und schuf sie als Mann und Frau?“

Joachim Faber M.A.

Leiter der Evangelischen Erwachsenenbildung Karlsruhe
faber@eeb-karlsruhe.de

„Warum haben Menschen Sex?“ – damit begann Angelika Eck, promovierte Diplom-Psychologin, Paar- und Sexualtherapeutin, ihren Vortrag bei einem von der Evang. Erwachsenenbildung, der Evang. Christuskirche und pro familia im Oktober veranstalteten Fachtag. Der Einladung nach Karlsruhe mit dem Titel „„… und schuf sie als Mann und als Frau‘? Wir Menschen und unsere Sexualitäten“ folgten circa siebzig Teilnehmende aus Baden-Württemberg, vor allem Fachleute aus den Bereichen Bildung, Beratung, Medizin, Pflege, Theologie und Religion.

Die Referentin nahm die Teilnehmenden mit auf einen „Rundflug“ durch die Themen menschlicher Sexualität, die „immer mit sozialen Kontexten zu tun haben, welche unser sexuelles Erleben, unser Denken über Sexualität, die Wahrnehmung und Gestaltung unserer Geschlechtlichkeit beeinflussen.“ Sex werde neben dem biologisch festgelegten Zweck der Fortpflanzung mit einer Vielzahl von Bedeutungen aufgeladen: „237 unterschiedliche Gründe hat die Untersuchung von Cindy Meston und David Buss ergeben, bei der vor einigen Jahren 1.500 Personen befragt wurden. Erregung, Spaß, das Gefühl der Verbundenheit und die besondere Art menschlicher Kommunikation gehören zu uns als sexuelle Wesen.“

Deutlich in Bewegung seien die früher gültigen, stillschweigenden Annahmen, es gebe nur zwei Geschlechter, jede/r habe nur ein Geschlecht, Körpergeschlecht und Geschlechtsgefühl stimmten immer überein oder beides bleibe zeitlebens dasselbe. Es trifft auch längst nicht mehr zu, dass Geschlechtswechsel nur als temporäres Ritual, beispielsweise in der Fastnachtszeit, akzeptiert seien. Angelika Eck erläuterte, wie ein anhaltender liberaler Gesellschaftsdiskurs weiterhin zu Entmoralisierung und Entpathologisierung menschlicher Sexualitäten und dies wiederum zu „postmoderner Freiheit, zur Qual der Wahl“ führen. Obgleich sexuell ungleiche und unfreie Konstellationen fortbestehen, stellt uns unsere Verhandlungsmoral doch mehr denn je vor die Frage „Wie sind wir normal, und was wählen wir – oder auch nicht?“ Freiheit, Vielfalt und die Qual der Wahl – alles sei möglich, wenig verboten. Zugleich gelte es zu klären: „Was will ich? Bin ich normal mit meinen eigenen Präferenzen und Werten? Bin ich kompetent genug? Bin ich tolerant genug? Oder zu tolerant?“ Sexualität ist jedenfalls kein Selbstzweck. Sie kann sehr Unterschiedliches bedeuten: „Banal sein, nice to have, der Himmel auf Erden oder die Hölle. Rechnen wir mit Allem!“ Festzustellen ist laut Eck: „Alte und neue Einflüsse koexistieren: Patriarchat *und* Geschlechtergleichheit, sexuelle Freiheit *und* sexuelle Unterdrückung, romantisches Ideal *und* ökonomische Marktgesetze, sexuelle Selbstoptimierung *und* Wünsche nach Bindung und Zugehörigkeit.“ Ihre Forderung: „Genau hinschauen! Und mit Entwicklung rechnen!“ Sexualität ist und bleibt voller Widersprüche: „Wie gut also können wir damit umgehen, diese Spannung aushalten?“

Die Theologin und Ethikwissenschaftlerin Ulrike Wagener, Professorin an der Hochschule für Polizei Baden-Württemberg, Villingen-Schwenningen, plädierte unter Bezug auf paulinische Bibeltexte dafür, hierarchische Sexualverhältnisse nicht mehr zu akzeptieren. Dies sollte nicht nur zu einer christlichen Lebensweise gehören – „in der Bibel finden wir ein grundsätzliches Ja auch zur heutigen Entwicklung“, sondern „im deutschen Recht überhaupt wird die Sexualität vom Selbstbestimmungsrecht her gedacht. Die christliche Ethik darf also gern mehr über Lust und Genuss reden und taugt zugleich dazu, Kriterien für eine moderne Sexualität zu entwickeln, „die von der Selbstbestimmung her gedacht ist (sei es im Sinne von Grenzen oder im Sinne von Freiwilligkeit, sei es wegen der Achtung vor Andersheit oder wegen gleichen Verwirklichungschancen im Blick auf die Lust, was dann ganz konkret zum Beispiel heißt: Zugang zu Verhütungsmitteln)“.

Als mutige Plattform zu freiem Blick auf und offenem Gespräch über alle Varianten menschlicher Sexualitäten würdigten die Teilnehmenden den Fachtag.

Ausführlicher Bericht mit Stimmen aus allen fünf Workshops auf www.fachtagsexualitaeten.de. Telefon: 0721 824673-10 (Evangelische Erwachsenenbildung Karlsruhe)

KULTUR & ZIVILGESELLSCHAFT

» Wie Umweltbildung integrativ wirken kann

„Es war mein erstes Mal als Referent in Deutschland. Ich habe viele neue Erfahrungen mitgenommen. Es freut mich sehr, wie viele Menschen hier Zeit und Geld investieren, um sich mit Umweltbildung mit Geflüchteten zu beschäftigen." So fasst der afghanische Student und Asylbewerber Ahmad Lotfi auf der bundesweiten Tagung „Integration geflüchteter Menschen durch Umweltbildung" der Arbeitsgemeinschaft Natur- und Umweltbildung (ANU) Ende November 2017 seine Erfahrungen als Korreferent zusammen. Referentin Marissa Turaç vom Evangelischen Erwachsenenbildungswerk Westfalen und Lippe e.V. erläuterte, was zu einer partizipativen Bildungsarbeit mit Geflüchteten beiträgt, und er ergänzte, was ihm wichtig ist: Begegnungen auf Augenhöhe und Beschäftigung so zu organisieren, dass sich daraus Möglichkeiten für ein kulturelles Kennenlernen ergeben. Frau Turaç hatte mit ihm als Korreferenten schon einen Punkt ihrer Empfehlungen umgesetzt: Aus Betroffenen Beteiligte und Akteure machen.

Warum Umweltbildung mit Geflüchteten?

Geflüchtete in die Angebote der Umweltbildung einzubeziehen und dabei in interkulturellen Austausch zu treten, ist ein Anliegen der Akteure der Umweltbildung. Ziele der Bildungsarbeit sind dabei, Geflüchtete mit unserer Natur und Kultur bekannt zu machen, ihnen Umweltstandards zu vermitteln, mit ihnen in Austausch über nachhaltige Lebensstile und Werte zu treten und sie in Kontakt mit Menschen und Orten der neuen Umgebung zu bringen. Dabei sollen jeweils eigene Bedürfnisse und Aktivitäten der Asylsuchenden unterstützt werden. Umweltbildung ist Teil einer ganzheitlichen Bildung für nachhaltige Entwicklung, die Geflüchteten hilft, sich in ihrer neuen Umgebung zurechtzufinden, Regeln und Kultur zu verstehen und die deutsche Sprache zu lernen. Sie ergänzt die Arbeit der Helferkreise und Wohlfahrtsverbände. Seit 2015 gibt es vielfältige Angebote der Umweltbildung, die sich an die neu Angekommenen richten. Die Arbeitsgemeinschaft Natur- und Umweltbildung, der Dach- und Fachverband der Akteure der Umweltbildung, unterstützt ihre Mitglieder in ihrem neuen Schwerpunkt durch Vernetzung, Öffentlichkeitsarbeit, Fortbildungsangebote und Praxismaterialien, die auf der Website www.umweltbildung-mit-fluechtlingen.de aufgeführt sind. Eine Landkarte des Engagements zeigt die Umweltbildungsprojekte mit Geflüchteten in Deutschland, um durch gute Beispiele andere zu motivieren.

Nachhaltigkeit als gemeinsamer Wert

Die Begegnung zwischen Einheimischen und Geflüchteten in der Bildung für nachhaltige Entwicklung öffnet für alle Seiten neue Perspektiven durch interkulturellen Austausch, das Mit- und Voneinander-Lernen und die Verständigung auf gemeinsame Werte. Ein Ergebnis der Umweltbildungsarbeit ist, dass Integration nicht als Einbahnstraße verstanden werden darf, sondern als wechselseitiger Prozess, in dem beide Seiten lernen und der so viel Partizipation wie möglich beinhalten soll (siehe Kasten).

Die Akteure der Umweltbildung beziehen sich auf die Agenda 2030 der Vereinten Nationen und setzen mit ihrer Arbeit die Nachhaltigkeitsentwicklungsziele (SDGs) um, besonders das Ziel 16: „Friedliche und inklusive Gesellschaften für eine nachhaltige Entwicklung fördern". Nachhaltige Lebensstile (SDG Nr. 12) sind durchaus ein Thema im neuen Miteinander. So berichtete z. B. eine Kollegin der Heinrich-Böll-Stiftung in Brandenburg aus ihrem Projekt „4R – Refugees reduce, reuse, recycle", das sich mit Ressourcenschutz auseinandersetzt, dass syrische Asylbewerber/innen mit Erstaunen registriert hätten, wie viele Lebensmittel in Deutschland in privaten Haushalten weggeworfen würden.

Marion Loewenfeld

Vorsitzende der AG Natur- und Umweltbildung (ANU), Landesverband Bayern e.V., Koordinatorin im DBU-Projekt „Integration geflüchteter Menschen durch Umweltbildung"
marion.loewenfeld@anu.de

Bei der integrativen Bergwaldprojektwoche in der Bayrischen Rhön legen Asylsuchende und Deutsche Steinwälle frei.

Perspektivwechsel von einer defizit- hin zu einer ressourcenorientierten Flüchtlingsarbeit

- Aus Teilnehmer/innen Beteiligte und Akteure machen
- Geflüchtete an Entscheidungen und Entscheidungsprozessen sowie an der Angebotsentwicklung insbesondere für Geflüchtete beteiligen
- Geflüchtete als Multiplikator/innen ausbilden
- Selbstartikulation und Selbstorganisation von Geflüchteten fördern und unterstützen
- Geflüchtete dabei unterstützen und fördern eigene Interessen selbst zu vertreten; Wege, Formate und Räume dafür entwickeln bzw. aufzeigen
- Mehrsprachigkeit als wertvolle Kompetenz anerkennen und spiegeln
- Selbstorganisation und Selbstartikulation von Flüchtlingen durch starke und verlässliche Partner/innen unterstützen
- Politische Teilhabe von Geflüchteten, z.B. bei Integrationsratswahlen und bei Gremien und in der Arbeit von Jugendverbänden und Jugendringen

Melissa B. Turaç, Evang. Erwachsenenbildungswerk Westfalen und Lippe e.V., www.umweltbildung-mit-fluechtlingen.de (Veranstaltungsdokumentation)

Das sei in Syrien nicht üblich, denn es gelte als verboten, noch essbare Lebensmittel einfach wegzuschmeißen. Mahlzeiten würden gleich für mehrere Tage und Personen gekocht und übrige Speisereste an Bedürftige gegeben.

Angebotsvielfalt

Viele Umweltbildungsangebote haben Erwachsene im Blick, da diese die größte Gruppe Asylsuchender ausmachen. Es gibt auch gekoppelte Angebote, z. B. Umweltbildungsangebote für Frauen und parallel für deren Kinder, damit die Frauen unbeschwert lernen und sich austauschen können. Für die Erwachsenenbildung sind wichtige Themen Ressourcenschutz, Qualifizierung und Berufsfindung, Ernährung und Lebensstile. Manche Umweltbildungseinrichtungen bilden Geflüchtete zu Multiplikator/innen aus, um z. B. andere Geflüchtete im richtigen Umgang mit Heizung, Wasser, Energie und Abfall zu unterstützen. Fast allen Angeboten immanent ist Sprachlernen und eine Stärkung der Eigenaktivität der Teilnehmenden. Das soll im Folgenden an zwei Beispielen verdeutlicht werden.

Erfahrungsaustausch der Frauengruppe des Projekts „Gärtnern in Freiheit für Frauen mit Bleibeperspektive“

Qualifizierung und Berufsorientierung

Verschiedene Umweltbildungsträger bieten Geflüchteten das Kennenlernen Grüner Berufe an, wie z. B. das Bergwaldprojekt e.V. Dort arbeiten Geflüchtete in gemischten Teams mit Deutschen ehrenamtlich in freiwilligen einwöchigen Arbeitseinsätzen zusammen, um durch Pflege- und Baumaßnahmen zum Schutz der heimischen Waldökosysteme beizutragen. Sie lernen dabei das jeweilige Ökosystem, seine Gefährdung und Schutzmaßnahmen kennen und erleben sich zudem als wichtige Gruppenmitglieder. Sie erfahren den Wert sinnstiftender Arbeit und ihre Selbstwirksamkeit. Bei mitunter fehlender Sprachkenntnis funktioniert die Kommunikation über „zuschauen, anpacken und mitmachen“ und lernen dabei die wichtigen Begriffe. Auch ist das gemeinsame Arbeiten meist problemlos, denn die Teilnehmenden erfahren die positive Wirkung von Natur in der gemeinsamen Arbeit. Viele Asylbewerber/innen genießen dabei den strukturierten Tag mit ergebnisorientierter Arbeit, da ihr Alltag in den Gemeinschaftsunterkünften hauptsächlich von Warten geprägt ist.

Biologische und kulturelle Vielfalt im Garten erleben

In einigen Umweltbildungsprojekten haben Geflüchtete mit Unterstützung von Umweltbildner/innen einen eigenen Garten bei ihren Unterkünften angelegt, wo sie Gemüse, Gewürze und Obst anbauen, um sich selbst zu versorgen. Partizipative Bildungsarbeit mit den Asylsuchenden, die einen hohen Grad an Austausch, gemeinsamem Planen, Übernahme von Verantwortung und beiderseitige Lernprozesse erfordert, ist dazu notwendig. Die Gärten sind auch Ort sozialer Begegnung, an dem biologische und kulturelle Vielfalt erfahren und gelebt werden kann. Das Säen, Ernten, Verwerten und Kompostieren ohne Chemie sensibilisiert die Nutzer/innen für weitere Umwelt- und Nachhaltigkeitsthemen und zeigt Auswege aus dem „Ghetto des Andersseins“ auf, wo Asylsuchende an Bekanntes und Traditionen aus der alten Heimat anknüpfen, aber auch neue Wurzeln schlagen können.

Integration durch Umweltbildung

Viele der Projekte haben durch begleitende Öffentlichkeitsarbeit und Positivnachrichten dazu beigetragen, Vorurteile abzubauen und Verständnis für die neuen Mitbürger/innen zu wecken. Und insgesamt, so darf man sagen, konnten die Akteure der Umweltbildung durch ihre vielfältigen Angebote auch einen Beitrag zur Integration geflüchteter Menschen leisten.

PROFESSIONELLE PRAKTIKEN

» Abenteuer im Wort

Eine Arbeitshilfe mit webbasierten Vorzügen

Wer heute eine Veranstaltung plant oder eine Information sucht, findet sie im Internet. Das ist sicherlich der schnellste Weg im Zeitalter des Smartphones. Wie aber lassen sich speziell für evangelische Bildungsveranstaltungen treffende Informationen und geeignetes Material finden? Eine Arbeitsgruppe der Evangelischen Erwachsenenbildung in Baden hat sich in dieser Hinsicht auf den Weg gemacht und eine Website entwickelt, die bei der Planung von Veranstaltungen inspiriert und die Suche nach geeignetem Textmaterial und Umsetzungsideen beschleunigt.

Das Projekt heißt „Abenteuer im Wort“ und es hat folgende Geschichte: Wir wollten etwas Spannendes entwickeln, etwas, das zum Gespräch und zum gemeinsamen Nachdenken anregt, etwas, das Lust auf Programmplanung macht. So kamen wir auf den Titel „Abenteuer im Wort“. Ein derart benanntes Projekt macht nicht nur neugierig, der Titel verdeutlicht auch sehr treffend, worum es geht: *In einer Gruppe über Themen ins Gespräch zu kommen, ist stets ein Abenteuer*. Dialoge, echte Gespräche sind offene Prozesse: Es ist nicht abzusehen, wohin die Reise gehen wird, wie sich die Gesprächsgänge entwickeln. Dies hängt nicht nur von der Gesprächsleitung ab, sondern ebenso von der Zusammensetzung der Gruppe, von jeder einzelnen Person und ihrer Gesprächsbeteiligung.

Wo indes lassen sich Texte finden, die Gespräche inspirieren und eröffnen können? Welche Texte berühren oder laden zum Nachdenken ein? Welche eröffnen Kontroversen und fordern heraus, Stellung zu beziehen?

Die vorbereitende Redaktionsarbeit war bereits für die Gruppe sehr bereichernd. Wir ließen uns von unseren Entdeckungen leiten und wollten ganz bewusst nicht nur systematisch vorgehen. Wir suchten Texte, die uns persönlich ansprechen, die in gewisser Weise auch uns gefunden haben, die wir also nicht nur als abstrakten Zusammenhang weitergeben.

Im Ergebnis kamen wir zu einer Zusammenstellung von theologischen, poetischen, philosophischen Texten, wozu wir etwa auch Songtexte zählen. Wir entschieden uns zum Beispiel für Texte von Judith Butler, Fulbert Steffensky, Bertolt Brecht, Else Lasker-Schüler, Dorothee Sölle, Leonardo Boff – um nur einige zu nennen. Die ausgesuchten Texte sind Pfade zu Themen des Lebens und Glaubens. Manche von ihnen setzen bei aktuellen Fragen ein, andere sind eher klassisch, aber dennoch erstaunlich aktuell. In unseren „Abenteuern“ geht es um Schönheit, um Werte, Ethik, Leben und Tod, um das, was trägt, was zählt, was wirklich wichtig ist.

Franziska Gnändinger

Leiterin der Evangelischen Erwachsenen- und Familienbildung in Baden

Redaktionsgruppe „Abenteuer im Wort“

franziska.gnaendinger@ekiba.de

Alle Texte sind nun mit Vorschlägen versehen, wie sie sich in eine Veranstaltung einbinden lassen – mit Leitfragen, biblischen Bezügen und jeweils einem methodischen Vorschlag. Wir bieten damit eine Menge kreative Ideen für Abenteuer im Wort. Der größte Vorteil gegenüber einer Print-Veröffentlichung oder einem Dokument im Internet ist sicherlich die ermöglichte Suchfunktion: Passende Texte können leicht über Autor/inn/en, Titel und Schlagwörter gefunden werden. Das erleichtert natürlich den praktischen Zugang für Programmplaner/innen.

www.abenteuerimwort.de ist ein Angebot für alle, die Bildungsveranstaltungen planen, die Gruppen und Kreise leiten oder zu einem Thema referieren, für alle im Bildungsbereich Tätigen, in der Erwachsenenbildung, in der Gemeinde oder in der Schule, für alle, die Abenteuer lieben, unbekannte Wege reizvoll finden, sich allein oder mit anderen in den Dschungel wagen, Schneisen schlagen und Neues entdecken wollen.

Wer sich auf das Abenteuer im Wort einlassen möchte, kann sich bei uns direkt auf der Website registrieren und anmelden. Alle Funktionen sind dann kostenfrei zugänglich.

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.

» Was heißt heute „Kritische Bildung im Lebenslauf“?

Prof. Dr. habil.
Eva Borst

Allgemeine Erziehungswissenschaft und Erwachsenenbildung/Weiterbildung
Johannes Gutenberg-Universität Mainz
borst@uni-mainz.de

I. Wie Bildungseinrichtungen für reibungslose Präformierungen sorgen

Schon in den 1970er Jahren hat der früh verstorbene Bildungstheoretiker Heinz-Joachim Heydorn auf den eklatanten Widerspruch zwischen den auf reine Funktionalität und Nützlichkeit hin ausgerichteten Forderungen der Wirtschaft an das Bildungssystem und den Ansprüchen einer emanzipatorischen Bildung aufmerksam gemacht. Der Kern einer emanzipatorischen Bildung wäre gewesen, durch Aufklärung und Selbstaufklärung eine kritische Urteilskraft zu entwickeln, die die Bildungssubjekte in die Lage versetzt, gesellschaftliche Zwänge zu erkennen und ihr demokratisch legitimiertes Recht auf Solidarität und soziale Gerechtigkeit, Frieden und Freiheit nicht bloß zu artikulieren, sondern auch Handlungsoptionen zu deren Durchsetzung zu entwickeln.

Unter der Regie einer neoliberalen Wirtschaftspolitik und eines entfesselten Marktes hat sich die Situation heute im Vergleich zu den 1970er Jahren im Bildungsbereich verschärft. Die Deutungshoheit über den Bildungsbegriff liegt in der Zwischenzeit bei supranationalen Organisationen, wie etwa der OECD, WTO und der Europäischen Kommission oder der privaten Bertelsmann-Stiftung, die einer Privatisierung von Bildungseinrichtungen und einer Kommodifizierung von Bildung das Wort reden. Unter dem Label „Lebenslanges Lernen“ wird seit den 1990er Jahren Bildung zur Ware und mithin zu einer unverzichtbaren Produktivkraft, die nach betriebswirtschaftlichen Kriterien kontrolliert und gesteuert wird. Aber nicht nur das Bildungssystem selbst, sondern die jeder Bildung vorausgehenden Lerninhalte werden stark eingeschränkt und unter Qualitätskontrolle gestellt. Curricula etwa folgen nicht mehr der systematischen Ordnung bestimmter Inhalte, die erst in ihrer Kontextualisierung verstanden werden können, sondern werden beliebig, da sie scheinbar neutrale und weitgehend voraussetzungsfreie Inhalte transportieren sollen, die eigentlich ethisch fundiert historisch-systematisch zu erschließen wären. Der Bildungs*gehalt*[1] wird nämlich erst dann sichtbar, wenn dem ein umfangreiches Wissen über Kultur, Geschichte und Gesellschaft und ein Wissen über den Zusammenhang von Geistes-, Gesellschafts- und Naturwissenschaften unter dem Aspekt einer ethisch-moralischen Verantwortung zugrunde liegt. Das schließt auch ein Wissen darüber mit ein, dass die bestehenden Produktions- und Eigentumsverhältnisse über die eigenen Lebensumstände entscheiden und durchaus kritikwürdig sind. Insbesondere die eigene (Bildungs-) Biografie ist auf diese Weise eingerückt in die jeweils existierenden gesellschaftlichen Bedingungen, die desto mehr Macht auf das Individuum ausüben, je weniger sie durchschaut werden. Was allerdings nach neoliberaler Lesart wirklich zählt, ist ein Wissen, das vom Markt selbst vorgegeben wird und nicht unbedingt den Bedürfnissen und Interessen der Individuen entspricht.

Mit dem „Lebenslangen Lernen“ ist nun von der Bildungspolitik ein deutliches Zeichen in Richtung *Employability* gesetzt worden. Mit der darin aufgehobenen Erwartung an Kindergärten, Schulen, Hochschulen und Universitäten, eng mit der Wirtschaft zu kooperieren, und getragen von dem Appell an das einzelne Individuum, sich dem Arbeitsmarkt frühzeitig anzupassen, ist der Zwang zu einem dauerhaften, den Lebenslauf bestimmenden und die Biographie beeinflussenden Lernen verbunden. An die Stelle einer umfassenden Bildung im Sinne von „Selbstbestimmung“ und „Mündigkeit“, verstanden als die Fähigkeit, gesellschaftliche Verantwortung zu übernehmen, ist Lernen zum Nutzen eines Marktes getreten, der die Regeln und die Inhalte des Wissenserwerbs vorgibt.

Die Tatsache, dass sich Lebenslanges Lernen nicht auf die Erwachsenenbildung reduzieren lässt, sondern heute schon frühzeitig im Kindergarten beginnt, weist darauf hin, dass die Interessen der Wirtschaft die der Individuen zunehmend präformieren und bereits auf dessen frühe psychosoziale Entwicklung mit einer funktionalistischen Kompetenzförderung zugreift, um Selbstoptimierungsmechanismen im Sinne des wirtschaftlichen Erfolgs in Gang zu setzen.

Die neoliberale Inbesitznahme der individuellen Entwicklungsfelder, der geistigen Regsamkeit bzw. die psychosoziale Ausbeutung der Individuen wird vor allem über das öffentliche Erziehungs- und Bildungssystem gesteuert. Dieses ist, gerade in seiner frühpädagogischen Euphorie, einer der *zentralen* Angriffspunkte der neoliberalen Ideologie. In äußerst aggressiver und wirkungsvoller Weise gelingt es global agierenden Konzernen über die Fi-

[1] Klafki, W. (1971): Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim/Berlin/Basel, S. 134.

nanzierung von Forschungsstudien, Bildungsprogrammen und Parteispenden, die geistige, seelische und körperlichen Entwicklung künftiger Arbeitnehmer/innen möglichst früh – das heißt dann: möglichst ganzheitlich und möglichst reibungslos in ihrem Sinne zu beeinflussen.

Zwei Thesen leiten die folgenden Ausführungen, die auf die Tiefenstrukturen der politisch-ökonomischen Verfügungsgewalt über die Subjekte verweisen:

1.) *Geschichtsvergessenheit*: Der Bildungskanon wird aus dem Gedächtnis getilgt, so dass der Lerngegenstand weder historisch-gesellschaftlich eingeordnet noch nach seinem Bildungs*gehalt* beurteilt werden kann.[2]
2.) *Geschichtslosigkeit*: Wir münden in ein Zeitalter ein, das dem flüchtigen Effekt der Gegenwart verfallen ist.[3]

Bevor ich mich allerdings diesen Thesen zuwende, bedarf es einer grundsätzlichen Klärung dessen, in welchem Verhältnis Herrschaft und Demokratie stehen. Denn Lebenslanges Lernen an und für sich ist noch keine Herrschaftstechnologie, sondern im Rahmen einer kritischen Bildungstheorie sogar notwendig und sinnvoll. Zumal Lernen überlebensnotwendig für den Menschen ist, müssen wir es sogar als eine anthropologische Konstante verstehen.

II. Zum Verhältnis von Herrschaft und Demokratie

Die Staatsform der Demokratie hat dann Bestand, wenn ihre Mitglieder willens und in der Lage sind, einen Beitrag zu ihrem Erhalt zu leisten. Die Einmischung in politische Entscheidungen, öffentliche Debatten, Kontroversen und Kritik sowie vielfältige Aktionen sind Kennzeichen einer Demokratie, die sich gleichermaßen auf Freiheit *und* Gerechtigkeit beruft und ihr Möglichstes dazu beiträgt, dass diese beiden Kategorien in der Balance gehalten werden. Eine lebendige Demokratie braucht also engagierte Menschen, die ihre Interessen selbstbewusst vertreten, autoritäre Macht- und Herrschaftsstrukturen zurückweisen und sich solidarisch mit Minderheiten und diskriminierten Gruppen zeigen. Verantwortlich für die Entwicklung einer Demokratie, die dem Souverän – das heißt uns allen – die Bedingung der Möglichkeit schafft, unserem Mitbestimmungsrecht Wirkung zu verleihen, ist die Politik. Sie muss den formalen Rahmen der Demokratie so gestalten, dass die wechselseitige Bedingtheit von Freiheit und Gerechtigkeit gewährleistet ist, und sie muss akzeptieren, dass öffentliche Auseinandersetzungen, gleich welcher Art, konstitutiv für das Gelingen eines demokratischen Miteinanders sind.

Gerät dieses sensible Gleichgewicht außer Kontrolle, so gefährdet das demokratische Strukturen und bedroht nachhaltig nicht nur den sozialen Frieden, sondern auch die Zivilgesellschaft insgesamt. Aufgabe der Politik ist es deshalb, partikulare Interessen zurückzuweisen (etwa die der Konzerne) und aufgeschlossen zu sein für kritische Einsprüche. Freiheit *und* Gerechtigkeit sind nämlich nur dann zu realisieren, wenn eine *Kultur des kritischen Dialogs* zum Paradigma demokratischen Handelns wird, insofern Alternativen zur – heute leider gängigen – *Praxis scheinbarer Alternativlosigkeit* öffentlich erwogen, diskutiert und zum Wohle der Gesamtbevölkerung umgesetzt werden.

Indes, eine nur *formal geregelte Demokratie* erstarrt und wird zu ihrem eigenen Feind, weil sie der Gefahr ausgesetzt ist, in ihr Gegenteil umzuschlagen. Demokratie bedarf daher zu ihrem Erhalt einer lebendigen Praxis.

Der Neoliberalismus nun greift tief in unser bisheriges Verständnis von Demokratie und Mitbestimmung ein und stellt unser bisheriges politisches System *grundsätzlich* in Frage. Seine Vertreter/innen plädieren öffentlich für einen politischen Systemwechsel, um unternehmensstrategische Entscheidungen schnell und effizient ausführen zu können.[4]

Schon 1970 wies Jutta Marchal in ihrer Dissertation auf die Gefährdung der Demokratie durch den Neoliberalismus hin: „Für den Neoliberalismus reduziert sich die Demokratie auf ein Regierungssystem, sie bildet keine Gesellschaftsform“[5], deren konstitutives Merkmal Konflikt und Konsens sein sollte. Demokratie erhält gerade durch eine fortwährende Auseinandersetzung mit und innerhalb gesellschaftlicher Gruppen ihre ganz eigene Dynamik. Ist sie alleine reduziert auf ein Regierungssystem, so

[2] Vgl. Borst, E. (2003): Anerkennung der Anderen und das Problem des Unterschieds. Perspektiven einer kritischen Theorie der Bildung. Baltmannsweiler, S. 202–217.

[3] Vgl. Borst, E. (2004): Anti-aging: Über die verlorene Zeit der Erkenntnis. Eine zeitdiagnostische Skizze über bildungstheoretische Fragestellungen. In: Pädagogische Rundschau, 58 (2), S. 125–136.

[4] So gelangt etwa Manfred Pohl, ehemaliger Leiter des historischen Instituts der Deutschen Bank und Mitbegründer des neoliberalen „Konvents für Deutschland“ zu der Auffassung, dass unsere heute noch durch die Verfassung geregelten politischen Institutionen wie eine *Aktiengesellschaft* zu strukturieren seien. Vgl. Pohl, M. (2007): Das Ende des weißen Mannes. Eine Handlungsaufforderung. Berlin/Bonn, S. 121 und 142/143.

[5] Marchal: J. (1970): Demokratie und Marktwirtschaft in der Theorie des Neoliberalismus. Gießen, S. 158.

[6] S. o. A., S. 142.

wird sie autoritär, zumal die Forderungen des Neoliberalismus nach uneingeschränkter Handelsfreiheit einerseits und nach Abbau des Sozialstaates andererseits nicht mehr die Belange der Mehrheit der Bevölkerung berücksichtigen. Besonders nachdenklich sollte aber die Tatsache machen, dass, wie Marchal festgestellt hat, es dem Neoliberalismus um eine „ Gleichförmigkeit des Denkens und Empfindens“[6] geht.

Eine so verstandene Demokratie dient der Stabilisierung des Marktes, insofern der Politik die Aufgabe zufällt, die Marktwirtschaft gegen politische Einflussnahme von *unberufener* Seite (etwa soziale Bewegungen, die für Gerechtigkeit streiten) abzusichern und im nationalstaatlichen beziehungsweise europäischen Binnenverhältnis für Ruhe zu sorgen. Der autoritäre Kern der Demokratie, die zu einer Scheindemokratie verkommen ist, zeigt sich heute besonders dort, wo wohlfahrtsstaatliche Einrichtungen und Einrichtungen der Bildung privatisiert und dem politischen und also auch dem öffentlichen Einfluss entzogen werden. Die politische Willensbildung wird so zur elitären Veranstaltung eines Establishments, das seine Rechtfertigung aus dem Umstand ableitet, jeder und jede habe die gleiche Chance zur gesellschaftlichen *Teilhabe,* soziale Mobilität sei kein Problem, wenn er oder sie nur flexibel, leistungsstark und konkurrenzfähig sei. Die sogenannte „Teilhabe an der Gesellschaft“ ist also an Verpflichtungen geknüpft, die individuell auszuloten sind, sie gilt nicht uneingeschränkt.

Flankiert sind diese Maßnahmen zur Stabilisierung des Marktradikalismus durch eine neue Art des Regierens. Das Zauberwort hierfür heißt „Governance“: Der Einfluss der Politik wird zugunsten *privater Akteure ohne politisches Mandat zurückgedrängt*. Die Vertreter/innen von Governance geben zwar vor, im Sinne des Gemeinwohls zu handeln, in Wirklichkeit aber artikulieren sich hier die Interessen einer wirtschaftlichen Elite, die es sich zum Ziel gesetzt hat, sämtliche Lebensvollzüge unter den Vorbehalt der Rendite zu stellen. Es entspricht zwar der demokratischen Verpflichtung eines Verfassungsstaates, die Bevölkerung bei politischen Entscheidungen mitbestimmen zu lassen und Debatten öffentlich auszutragen. In der Realität aber wird Governancepolitik im Namen derjenigen Lobbyisten betrieben, die die Interessen der Konzerne vertreten und bestens mit Politiker/inne/n vernetzt sind. So heißt es etwa im „Transformation Index 2006“ der neoliberalen Bertelsmann-Stiftung: „Zu den relevanten (politischen) Akteuren gehören die Regierung, die politische Elite und nichtstaatliche Organisationen, insofern sie für die Transformation (in eine marktkonforme Demokratie, E.B.) eine wichtige Rolle spielen“[7]. Der Ausschluss von kritischen sozialen Bewegungen, zivilgesellschaftlichen Organisationen und kritischen Wissenschaftler/inne/n an der Gesellschaftsgestaltung gehört hier zum Programm. Ihr Mitbestimmungsrecht wird außer Kraft gesetzt und alternative Denkansätze der öffentlichen Wahrnehmung entzogen.

Entdemokratisierung und Entpolitisierung vollziehen sich momentan auf drei verschiedenen Ebenen, die in ihrer wechselseitigen Verschränkung fatale Folgen zeitigen werden. *Erstens* auf der demo-

[7] Bertelsmann-Stiftung (Hrsg.) (2005): Transformation Index 2006. Auf dem Weg zur marktwirtschaftlichen Demokratie. Gütersloh, S. 86.

kratietheoretischen Ebene: Die Volkswirtschaft wird radikal marktwirtschaftlichen Gesetzlichkeiten unterworfen. *Zweitens* auf der Ebene der politischen Ökonomie: Politische Interessen und wirtschaftliche Interessen sind nahezu identisch. *Drittens* auf der Ebene der Bewusstseinsbildung: Der systematische Zugriff auf das Erziehungs- und Bildungssystem ist *die* zentrale Strategie des Neoliberalismus, sich Kritiker/innen vom Hals zu halten. Durch die Preisgabe des Bildungssystems an private Investoren, wie es etwa das (noch nicht abgeschlossene) Freihandelsabkommen TiSA vorsieht[8], stranguliert sich die Demokratie selbst.

Die zweckfreie Verfügung über Wissensbestände, die mit Bildung und infolgedessen auch mit der Selbstkonstitution des Subjekts verbunden und an den Lebensinteressen der Individuen orientiert sind, verkommt unter diesen Umständen zu einer *quantité négligeable*. Wissen wird nicht mehr als Voraussetzung für Bildung verstanden, sondern, in seiner singulären Erscheinungsform flüchtig geworden, zu einem Produktivfaktor.

Das Konzept des „Lebenslangen Lernens" nun sieht vor, dass die Individuen gezwungen sind, sich nach einem zertifizierten Abschluss weiterbilden zu müssen.

> Die Entscheidung für ein bestimmtes Bildungsangebot bleibt den potentiellen Dauer-Lernenden selbst überlassen, und das aus dieser Beliebigkeit resultierende *fluide Wissen* ist ein Wissen, das weder bildend angeeignet werden muss noch einen verbindlichen Allgemeinheitsanspruch besitzt. Es ist weder kanonisiert noch historisch fundiert und fußt auch nicht auf Tradition und Überlieferung. Es entsteht im Zuge seiner Verwertbarkeit und vergeht im Modus seiner Unbrauchbarkeit.

Derjenige, der sich am schnellsten profitables Wissen aneignen kann, ist auch derjenige, der die Chance hat, im Wettbewerb die Nase vorne zu haben. Bedeutsam in diesem Zusammenhang ist nun, dass angesichts der Beschleunigung und angesichts des weit gestreuten Wissens kanonisiertes Wissen im Sinne eines allgemeinverbindlichen aus der Tradition abgeleiteten Wissens als Störfaktor auf dem dynamischen Feld des Marktes wahrgenommen wird. Die Individualisierung des Wissens und der Anspruch, dieses Wissen beschleunigt aufnehmen zu müssen, entspricht den Forderungen der Europäischen Kommission, die sich unter anderem explizit für eine enge Kooperation von Schule und Wirtschaft ausspricht und in ihrem Weißbuch von 1995 die „kognitive Gesellschaft" ausruft. Das Ziel ist hier: den Einzelnen nach dem Grad seines individuell angeeigneten Wissens zu kategorisieren.[9]

Der Umbau des Bildungssystems zu einem marktkonformen Instrument autoritärer Wirtschaftspolitik führt letztlich dazu, gesellschaftliche Veränderungen nicht mehr geschichtlich legitimieren zu müssen. Dem *fluiden Wissen*, das durch die Individuen hindurchfließt, das gewissermaßen passager ist, entspricht eine Geschichtsvergessenheit, die historisch-gesellschaftliche Widersprüche verdeckt und so tut, als gälte nur der Augenblick. Der Augenblick aber lässt uns orientierungslos zurück, weil er ort- und zeitlos ist und weder Vergangenheit noch Zukunft kennt.

III. Über die Wiedergewinnung der Geschichte und den Wert einer kritischen Bildung

Die Tatsache, dass das Bildungssystem zunehmend mit Methoden aus der Betriebswirtschaft gesteuert wird – Measurement, Controlling, Benchmarking, Best Practice (oder anders ausgedrückt: Zielvereinbarung, Kontrolle und Anpassung), führt uns vor Augen, dass Pädagogik als Kern einer systematisch-historischen Erziehungswissenschaft inzwischen marginalisiert ist und dass diese Marginalisierung mit einer durchaus intendierten Unmündigkeit der Subjekte korrespondiert. Pädagogik als „humanes Erkenntnissystem"[10] scheint überflüssig zu werden. Dazu passt zum Beispiel – ganz im Sinne des „Lebenslangen Lernens" –, dass der Berater der hessischen Landesregierung, Wassilios Fthenakis, dafür plädiert, das von ihm so genannte „Bildungsvorratsmodell" zu überwinden: „Vor diesem Hintergrund", so schreiben der Autor und die Autorinnen[11] des hessischen Bildungs- und Erziehungsplans, „setzt sich in allen Bildungssystemen zunehmend der Kompetenzansatz gegenüber der herkömmlichen Formulierung eines *Wissenskanons* durch. Er löst das statische *Bildungsvorratsmodell* durch ein *dynamisches Bildungserneuerungsmodell* ab, das auf eine lebenslange Erweiterung von Wissen abzielt und die lernmethodische Kompetenz in den Vordergrund rückt."[12]

Wenn Fthenakis für die Abschaffung des Wissenskanons plädiert, dann unterschlägt er das für die Zivilgesellschaft sehr wesentliche Merkmal der Urteilskraft, die sich nur unter den Bedingungen eines historischen Bewusstseins herausbilden lässt. Entfällt der Kanon in Form der Überlieferung, entfällt auch die Möglichkeit der Kritik. Erst wenn wir wissen, wie wir geworden sind, und den gesellschaftlichen Zwang benennen können, der uns zu dem macht, was wir sind, sind wir auch in der Lage, die Determination zu überwinden.

Dem Vorstoß der hessischen Landesregierung korrespondieren diverse Versuche, Geschichte als Bildungsgegenstand zu tilgen. Es handelt sich hier um eine intendierte Geschichtsvergessenheit, die verhängnisvolle Konsequenzen für unsere Gesellschaftsordnung nach sich ziehen wird.

So hat der Soziologe Harald Welzer den Begriff „shifting baselines" für die Sozialwissenschaften im

[8] Kessl, F. (2015): Ökonomisierung von Bildung und Erziehung: Von der Dynamisierung eines anhaltenden Prozesses durch TTIP. In: Erziehungswissenschaft, Heft 50, Jg. 26, S. 17–24.

[9] Vgl. Europäische Kommission (1995): Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft. Luxemburg, S. 17.

[10] Gamm, H.-J. (2012): Pädagogik als humanes Erkenntnissystem. Das Materialismuskonzept in der Erziehungswissenschaft. Baltmannsweiler.

[11] Es handelt sich dabei um Wassilios E. Fthenakis (zugl. Projektleiter), Eva Reichert-Garschhammer und Dagmar Berwanger.

[12] Hessisches Ministerium für Soziales und Integration und Hessisches Kultusministerium (Hrsg.) (2014): Bildung von Anfang an. 6. Aufl., Wiesbaden, S. 17. Hvh. E.B.

Anschluss an die Umweltpsychologie fruchtbar gemacht und festgestellt, „dass Menschen immer jenen Zustand ihrer Umwelt für den ‚natürlichen' halten, der mit ihrer Lebens- und Erfahrungszeit zusammenfällt"[13]. Wenn Bildung in der vorgestellten Weise auf eine quantifizierbare Größe reduziert nur noch gemessen am ökonomischen Erfolg einer Volkswirtschaft Geltung erhält, dann verändern sich zugleich die Grundlagen der sozialen und gesellschaftlichen Praxis sowie die sich darin ausdrückenden Werthaltungen.

Als Beispiel gilt für Welzer der Nationalsozialismus, in dem zu einer bestimmten Zeit Handlungen als sinnvoll erschienen, die zu einem früheren Zeitpunkt unmöglich gewesen wären. 1933, so Welzer, wären die massenhaften Deportationen der Juden in der Bevölkerung in Misskredit geraten, 1941 jedoch hatten sich die sozialen Grundlagen soweit verändert, dass kaum noch jemand an den Deportationen Anstoß nahm.

Wenn das Bestehende also als unhistorische Kategorie Eingang in die Wahrnehmung der Individuen findet, glauben sie, dass ihre Antwort auf ein Geschehen alternativlos ist, weil sie davon ausgehen, dass das, was sie vorfinden, quasi naturgemäß schon immer so war. „Shifting baselines" lassen sich auch in Bezug auf Normen und Überzeugungen nachweisen, „die darüber orientieren, was richtig oder falsch, gut oder schlecht ist"[14]. Demnach hat die Verschiebung des sozialen Referenzrahmens einen folgenschweren Einfluss auf die Sozialisationsprozesse selbst.

Die Instrumentalisierung von Bildung im Lebenslauf durch Wirtschaftsunternehmen und die gleichzeitige Degradierung des Individuums zur „Humanressource" legt die Vermutung nahe, dass sich die „shifting baselines" auch dort zeigen, wo eigentlich in historischer Verantwortung über sie reflektiert werden müsste: in den öffentlichen Bildungseinrichtungen, also überall dort, wo über Recht und Unrecht diskutiert und über theoretische Positionen gestritten und dafür gesorgt werden sollte, dass Grundsätze der Aufklärung bewahrt und kritisch kommentiert werden. Dieses Prinzip gilt besonders für die Erwachsenen- und Weiterbildung, deren Bedeutsamkeit erst dort zum Tragen kommt, wo sie sich nicht auf ein Verwertungslernen reduzieren lässt. Wenn das zutrifft, was Welzer schreibt, und vieles spricht dafür, dass unsere gesellschaftliche Ordnung im Begriff ist zu kippen, dann ist es von der Erwachsenen- und Weiterbildung fahrlässig und für die Lernenden fatal, auf eine kritische Bildung zu verzichten, die auf Mündigkeit zielt, gesellschaftliche Widersprüche benennt, für Emanzipation und Solidarität eintritt und sich der Verantwortung für eine Humanisierung der Gesellschaft bewusst ist.

[13] Welzer, H. (2008): Klimakriege. Wofür im 21. Jahrhundert getötet wird. 3. Aufl., Frankfurt a.M., S. 214.

[14] S. o. A., S. 218.

» Ordnung als politisches Programm

Im Gespräch:

Martin Becher

Leiter der Projektstelle gegen Rechtsextremismus im Evangelischen Bildungs- und Tagungszentrum Bad Alexandersbad

becher@ebz-alexandersbad.de

Markus Blume

Abgeordneter im Bayerischen Landtag, stellvertretender Generalsekretär der Christlich-Sozialen Union

markus.blume@csu-bayern.de

Becher: Angesichts des aktuellen CSU-Grundsatzprogramms mit dem Titel „Die Ordnung“ kann man den Eindruck gewinnen, wir hätten ein Defizit an Ordnung in gesellschaftlicher und politischer Hinsicht? War das Ihre Ausgangsüberlegung bei der Konzeption des Programms?

Blume: Die letzten 25 Jahre in Europa waren geprägt von großer Stabilität, im Grunde auf der ganzen Welt. Jetzt treten wir in eine neue Phase ein, man kann vielleicht sogar sagen: in ein neues Zeitalter! Veränderung wird die neue Normalität sein. Diese Veränderungen müssen gestaltet werden, sonst machen sie Angst.

Becher: Wie kommt jetzt die Ordnung ins Spiel?

Blume: Wir erleben seit einigen Jahren, dass die großen Veränderungen zu Ordnungsverlusten führen. Wenn ich mal den Ordnungsdreiklang des Westens nehme – liberale Demokratie, soziale Marktwirtschaft und offene Gesellschaft –, dann ist dieser Ordnungsdreiklang heute kein Selbstläufer mehr. Er wird herausgefordert durch Globalisierung, durch Digitalisierung, ja durch eine Explosion von Komplexität und an manchen Stellen auch eine entgrenzte Welt. Aber er leidet auch an innerer Erosion, das heißt die Zustimmung der Menschen zu diesem Ordnungsdreiklang schwindet. Deshalb müssen wir die bewährte Ordnung erneuern, um Ordnungsverlusten begegnen zu können.

Becher: All das formulieren Sie als Generalsekretär einer Partei, die – bei allem Respekt – nur für ein Bundesland steht. Was kann eine einzelne Partei für die Herstellung einer solchen Ordnung leisten? Und wie schätzen sie die Wirkmächtigkeit der politischen Kräfte in Deutschland heute ein?

Blume: Die Menschen erwarten, dass Politik die Lebensverhältnisse so gestaltet, dass gutes Leben möglich ist. Die CSU ist immer eine Partei gewesen, die Politik vom christlichen Menschbild her denkt. Wir stellen den Menschen in den Mittelpunkt, nicht eine Ideologie oder ein System. Gute Politik heißt deshalb, gute Voraussetzungen für die Menschen zu schaffen, damit sie in Freiheit und Verantwortung ein gutes Leben führen können. Das ist uns in Bayern gelungen. Aber wie schon Franz Josef Strauß einmal so schön gesagt hat: „Zur Not müssen die Bayern die letzten Preußen sein.“ Soll heißen: Wir wussten und wissen immer auch um unsere bundespolitische und europäische Verantwortung.

Becher: Wo liegen denn heute die Dinge im Argen?

Blume: Wenn wir heute über unsere Gesellschaftsordnung reden, dann dürfen wir zunächst einfach dankbar sein, in diesem Land leben zu können. Wo sonst gibt es so viel Freiheit, so viel Wohlstand, so viele Chancen? Ein gutes Leben ist heute viel einfacher möglich als vor fünfzig Jahren. Aber es gibt auch Bereiche, in denen man mehr tun muss, wo es nicht reicht, die Vorzüge einer sozialen Marktwirtschaft zu beschwören. Wir müssen die soziale Marktwirtschaft fit machen für die Zukunft. Das Gleiche gilt für unsere Demokratie: Demokratie unterliegt gerade einem gewaltigen Strukturwandel, einem Strukturwandel der Öffentlichkeit. Es reicht nicht einfach mehr zu sagen, wir sind die Freunde der Demokratie – und sich dann entspannt zurückzulehnen. Wir müssen für die demokratische, freiheitliche Ordnung heute kämpfen.

Becher: Was stellen die Menschen heute für Fragen?

Blume: Es war noch nie so viel Freiheit möglich wie heute. Gleichzeitig erleben wir aber auch, dass diese Freiheit den Menschen Angst macht, weil sie in der Tat fragen: „Bin ich überhaupt befähigt, mit all den neuen Möglichkeiten zurecht zu kommen? Überholt mich nicht die Digitalisierung, hängen mich die Modernisierung ab?“ Andere Menschen fra-

gen: „Was stiftet in einer so freiheitlichen Gesellschaft – die in den letzten Jahren heterogener, vielfältiger, partikularer wurde – eigentlich noch Zusammenhalt?“ Und manche sagen zu Recht: „Wie kann Gesellschaft das aushalten?“ Unter diesen Vorzeichen zu überlegen, was gute politische Rahmenbedingungen sind, um unsere soziale Marktwirtschaft, unsere offene Gesellschaft, unsere liberale Demokratie zu bewahren, da ist viel Gehirnschmalz notwendig, aber auch ganz konkretes politisches Tun!

Becher: Ist es nicht so, dass diese Freiheiten gerade aktuell auch wieder eingeschränkt werden? Ich denke da an Übergriffe seitens enthemmter gesellschaftlicher Gruppen auf Bürgermeister, die ihre Gemeinde für Flüchtlinge öffnen, aber auch an die Diffamierung der Geschlechterforschung.

Blume: Attacken auf die Freiheit anderer sind nicht zu tolerieren, das muss ganz klar sein. Ich glaube sogar, dass wir heute an vielen Stellen ein Übermaß an Toleranz pflegen. Intoleranz von Extremisten, Fanatikern oder auch religiösen Fundamentalisten darf man nie mit Toleranz begegnen – sonst verschwindet am Ende die Toleranz, wie Karl Popper das so schön formuliert hat. Umgekehrt müssen wir uns aber auch fragen, was dazu führt, dass Menschen heute (wieder) anfällig werden für Populismus und beginnen, eine alte Gesellschaftsordnung zu verklären? Ich vermute, es ist das gefühlte Zuviel an Freiheit, das sie orientierungslos macht. Wer Angst vor Zukunft hat, flüchtet sich in die Vergangenheit. Das zeigt, dass wir die Menschen noch mehr mitnehmen und abholen müssen. Wir müssen Menschen beheimaten im Wandel der Zeit.

Becher: Sie haben jetzt das Spannungsverhältnis zwischen Ordnung und individueller Freiheit bereits angesprochen und damit einen Rahmen gesetzt für viele Fragen. Wir sind aber auch an einen oder zwei ausgewählten Antworten interessiert. Was wäre politisch konkret zu tun?

Blume: Wenn wir mal ins Feld der Wirtschaft schauen: Wir dürfen froh sein, dass es Globalisierung gibt, dass es Fortschritt gibt, dass es Digitalisierung gibt. Aber wir müssen auch sicherstellen, dass alle Menschen bei diesen Entwicklungen mitkommen können, weswegen ich der festen Überzeugung bin, dass auch unsere Weltwirtschaft neue Regeln braucht. Die falsche Antwort auf die neue Freiheit im Bereich der Wirtschaft ist zu sagen: „Wir bauen Mauern.“ – „Wir schaffen die offenen Märkte ab.“ – „Wir machen aus einer offenen Marktwirtschaft eine geschlossene Marktwirtschaft.“ Das wird mit Sicherheit Wohlstandsverluste für alle bringen. Notwendig und richtig ist, auch einer globalisierten und digitalen Welt Regeln zu geben. Und zwar so, dass jeder zum Globalisierungsgewinner und Digitalisierungsgewinner werden kann.

Ein zweites Beispiel: Unsere gesellschaftliche Freiheit ist ein hohes Gut – und nicht zuletzt der Grund, warum viele Menschen in den letzten drei Jahren bei uns Zuflucht gesucht und auch gefunden haben. Wir wollen diese Freiheitlichkeit der Gesellschaft bewahren, aber auch da geht es nicht ohne Grenzen und Regeln. Deswegen gehört es hier zu einer verantwortungsvollen Politik zu sagen: „Humanität, Begrenzung der Zuwanderung und gelingende Integration gehören zusammen.“ Gelingende Integration heißt eben auch, die Spielregeln unserer offenen Gesellschaft klar zu machen. Das ist natürlich die Verfassung, das sind unsere Gesetze, aber es sind auch die nicht niedergeschriebenen Normen unseres Zusammenlebens. Wir nennen das die „Leitkultur der Gesellschaft“, in der das Beste verankert ist, was dieses Land und seine Menschen in den letzten sieben Jahrzehnten hervorgebracht haben. Eine offene Gesellschaft, die keine solchen inneren Regeln kennt, würde an sich selbst scheitern.

Becher: Die Globalisierung bedeutet eine Herausforderung auf ganz unterschiedlichen Ebenen, es bedeutet vor allem eine Dynamik im Berufsleben und kulturelle Veränderungen durch Zuwanderung. Die Wahlergebnisse in den USA bis Ungarn und auch bei uns lassen sich nun als ein „So nicht!“ vieler Menschen interpretieren. Haben viele Bürgerinnen und Bürger womöglich ein Recht auf Stillstand gefordert, also die Freiheit, sich nicht permanent verändern zu müssen? Wie viel Veränderung, wie viel Globalisierung lassen sich die Menschen zumuten?

Blume: Politisch kenne ich kein Recht auf Stillstand, aber ich kenne eine Pflicht zur Gestaltung. Darauf kommt es an in diesen Zeiten, wo man nach dem richtigen Umgang mit dem aufkommenden Populismus und Nationalismus sucht. Populismus und Nationalismus geben falsche Antworten auf das gefühlte „Zuviel an Freiheit“: sich abschotten, reaktionär sein, eine vergangene Zeit wieder installieren. Aber kann man überhaupt den Fortschritt verbieten, ein Gesetz erlassen, welches Veränderungen verhindert? – Das wäre gewiss nicht möglich, denn die Kräfte, die da wirken, sind zu groß. Der technologische Fortschritt wird sich nicht verbieten lassen. Und stets wurden in der Geschichte der Menschheit auch die Segnungen des Fortschrittes gern angenommen und Überzeugungen über Bord geworfen, häufig schneller, als es sich viele Politikerinnen und Politiker vorstellen konnten.

Worauf es ankommt, ist Veränderungen abzufedern. Deshalb schlägt die Stunde der Konservativen. Denn sie verzögern Veränderungen, „bis sie harmlos geworden sind", so sagte schon Lord Salisbury um 1900. Zukunft macht dann Angst, wenn die Menschen das Gefühl haben, es geschieht etwas unkontrolliert oder es tritt etwas ein, das nicht den Menschen dient. Deswegen müssen wir die Zukunft gestalten. Und deshalb ist auch die zweite Bestimmung einer konservativen Haltung wichtig, wie sie Franz Josef Strauß vorgenommen hat: „Konservativ sein heißt, an der Spitze des Fortschrittes marschieren." Das bedeutet ins Heute übersetzt: Zukunft dürfen wir nicht geschehen lassen, wir müssen sie gestalten.

Becher: Warum heißt das aktuelle CSU-Grundsatzprogramm dann nicht „Wir wollen den Wandel" oder „Nur Gestaltungskraft hat Zukunft"? Damit wären auch all jene Bürgerinnen und Bürger angesprochen, die sich Veränderungen in unserem Land wünschen und die deutlich spüren, dass die bestehende Ordnung hinterfragt werden muss?

Blume: Mit Verlaub, die CSU war und ist immer auch die Partei der klaren Aussprache. Dieser Titel würde weder den Bedürfnissen der Menschen noch dem programmatischen Anspruch der CSU als Volkspartei gerecht. Wir haben doch keinen Mangel an Wandel, wir haben einen Mangel an Ordnung. Deshalb heißt unser Programm schlicht: „Die Ordnung", nicht irgendeine Ordnung, sondern die Ordnung der Freiheit.

Becher: Als Zeitschrift für Evangelische Erwachsenenbildung interessiert uns natürlich, in welcher Rolle sie zukünftig die christlichen Religionsgemeinschaften und insbesondere die konfessionellen Bildungsträger sehen.

Blume: Der größte Feind einer offenen Gesellschaft ist die Zukunftsangst. Ich denke, eine Institution wie die evangelische Kirche – mit ihrer Überzeugungskraft, aber auch qua ihrer Geschichte – kann einen wichtigen Beitrag leisten, um den Menschen in unserem Land durch das Hochhalten von Werten und die Vermittlung von Glauben Vertrauen und Zuversicht zu schenken.
Gleichzeitig sind die Religionsgemeinschaften natürlich auch politische Akteure. Ich würde mir wünschen, dass gerade die christlichen Kirchen nicht auf die schnelle Schlagzeile des Zeitgeistes aus sind, sondern auf die großen Fragen des Lebens auch grundlegendere Antworten geben. Volkskirche ist einer Volkspartei vom Auftrag her nicht unähnlich: Wir müssen den Überzeugungen der Menschen in einer großen Bandbreite Raum geben. Nur wer die öffentlichen Diskurse nicht auf ganz wenige zulässige Antworten verengt, kann geistige Heimat bieten. Die Frage, was richtig und was falsch ist, ist in unserer heutigen komplexen Welt übrigens nicht so einfach zu geben. Kirchen sollten sich in jedem Fall mit ihrer ganzen Gestaltungskraft in diesen Prozess einbringen.

Becher: Und wie steht es um den Bildungsauftrag?

Blume: Zur Freiheit muss man befähigt sein. Befähigung ist ein abstraktes Wort für Bildung. Das heißt, Bildung ist der Schlüssel, um dabei sein zu können, um all die Segnungen der Moderne, die vielen neuen Chancen, auch tatsächlich für sich in Anspruch nehmen zu können. Dazu brauchen wir einen geradezu radikalen Bildungsansatz. Unser Ansatz kann nicht sein, in Zukunft die Brosamen von denen zu verteilen, die noch „mit dabei" sind. Richtig ist, alle Menschen mitzunehmen und niemanden zurückzulassen. Das geht nur mit Bildung im breitestmöglichen Sinne.

Becher: Welchen Stellenwert hat für Sie dabei die Erwachsenenbildung?

Blume: Wir leben in einer Zeit von immer größerer Beschleunigung. Es gilt seit über fünfzig Jahren – inzwischen nicht nur in der Computerindustrie – das Gesetz, dass die technischen Möglichkeiten sich alle anderthalb bis zwei Jahre verdoppeln. Diese Entwicklung hält an und sie wird jetzt greifbar und gleichzeitig auch ein bisschen dramatisch, weil sie nicht mehr in den Garagenstuben von irgendwelchen Entwicklern stattfindet, sondern in der echten Welt. Der digitale Fortschritt fängt an, unser Leben zu verändern – und natürlich damit auch die Arbeitswelt. Die Zeit ist vorbei, in der Bildung nur eine Frage der Schulbildung war. Bildung ist heute ein zwingend lebenslanger Prozess. Denn die Veränderungsprozesse laufen so schnell, dass es auch mitten in einer Erwerbsbiografie zu einem Bruch kommen kann. Dieser Bruch soll dann aber kein Bruch im Leben sein, sondern gestaltet werden können. Deswegen ist Aus-, Fort- und Weiterbildung in Zukunft ein so zentraler Bestandteil jeder Berufsbiografie.

Becher: Herr Blume, wir danken Ihnen für das offene Gespräch und wünschen Ihnen alles Gute und Gottes Segen in diesen Zeiten von Veränderung.

Blume: Gerne, das können wir alle brauchen.

» Wie den Angstdebatten über soziale Medien zu widerstehen ist

V-Prof. Tobias Hölterhof

Pädagogische Hochschule Heidelberg
Vertretung der Professur für Mediendidaktik

hoelterhof@ph-heidelberg.de

Soziale Medien sind für Einrichtungen der Erwachsenenbildung ein höchst relevantes Thema, denn sie können Lernformen, Kommunikationsweisen, Bildungsangebote und Organisationsstrukturen verändern. Vielen Einrichtungen fällt es aber schwer, sich diesem Thema in einer angemessenen Weise zu nähern, da die Potenziale des Internets immer mehr mit Befürchtungen und Ängsten überlagert sind. Pessimistische Zeitdiagnosen sind aktuell eng verwoben mit Digitalisierung und sozialen Netzwerken. Die Umgangsformen im Netz allgemein werden als verroht analysiert, Hetze und Hassreden würden die sozialen Medien prägen und die scheinbaren digitalen Gesprächspartner, die Social Bots, würden uns mit Fake News überschwemmen. Neben einem durchaus auch wahren Kern transportieren solche pauschalen Feststellungen einer erodierenden Ordnung vor allem viele indifferente, simplifizierende und exkludierende Tendenzen. Es stellt sich daher die Frage: Wie sachlich wird gegenwärtig die gesellschaftliche Diskussion über das Internet und soziale Medien geführt? Oder lässt sich hier womöglich gar keine sachliche Perspektive mehr einnehmen? Sind die kryptischen Bezeichnungen von Phänomenen im sozialen Netz nicht bereits ein Indiz dafür, dass sie einer sachlichen Perspektive entzogen werden sollen?

Der Beitrag erörtert, wie es um die Sachlichkeit mit Blick auf soziale Medien steht und deutet für die Erwachsenenbildung Wege an, wie sie sich an digitale Medien stärker (wieder-)annähern kann. Zunächst werde ich neue und alte Phänomene in sozialen Medien analysieren und dann die Dynamiken von Befürchtungen und Begegnungen mit diesen Medien erörtern. Nur auf diese Weise lassen sich meines Erachtens Potenziale von sozialen Medien für die Praxis der Erwachsenenbildung entdecken.

I. Ein sachlicher Blick auf Social Bots, Fake News und Darknet

Digitale Kommunikation wird ubiquitär. Durch Smartphones und Handys haben wir Messagener und Soziale Netzwerke im Alltag stets griffbereit und nutzen sie als digitale Fortführung lebensweltlicher Begegnungen. Doch nicht jedes Mitglied solcher Konversationen ist echt – als „Social Bot" werden Menschen zu Redundanzen der Technik. Es handelt sich hierbei um Programme in sozialen Medien, welche sich wie menschliche Gesprächspartner verhalten: Sie reagieren auf Beiträge, beantworten Fragen und schicken Nachrichten. Dabei sind sie dem Menschen zum Verwechseln ähnlich und nur schwer als Bots zu entziffern. Auch auf vielen Webseiten muss man seit geraumer Weile beim Ausfüllen von Formularen ein Häkchen setzen um prüfen zu lassen, dass man kein Roboter ist. Google nennt dieses Feature „reCaptcha" und es dient der Vorbeugung gegen Spam. Das zeigt, dass beim Lesen und Durchforsten von Webseiten und Webformularen auch Computerprogramme am Werk sind, sogenannte „Crawler" oder „Scraper". Auch diese Programme täuschen gewissermaßen vor, Menschen zu sein. Man könnte somit tollkühn vermuten, das Netz sei voller Bots. Zurzeit werden vor allem „Fake News" im Zusammenhang mit Social Bots erwähnt. In der Tat sind manche Bots programmiert, um falsche Nachrichten *gezielt* und *viral* zu verbreiten. Doch Fake News werden nicht nur durch Bots verbreitet. Diese manipulativen Nachrichten folgen einem allgemeinen Aktionsmuster im Netz: Man verschleiert den Wahrheitsgehalt von Nachrichten, um davon zu profitieren.

Doch nicht nur die Netzkommunikation hat ihre Tücken, auch die durch digitale Netzwerke aufgespannten Räume gelten als dunkel und intransparent. So etwa das „Darknet" – schon diese Metapher ist glanzlos! Das Darknet ist ein Netz im Netz. Indem im Internet ausgewählte Server ein häufig besonders anonymes und schwer durchschaubares Netz untereinander aufspannen und den Ein- sowie gegebenenfalls auch den Austritt besonders reglementieren, entsteht ein verborgener Bereich. „Tor" beispielsweise basiert auf einem solchen Netz im Netz und kann hierdurch ein besonders anonymes Surfen auf Webseiten ermöglichen. Dabei sind Tor-Webbrowser recht einfach zu installieren und zu verwenden: Beinahe für jedes Endgerät gibt es inzwischen einen solchen Browser. Doch die Darknet-Metapher suggeriert, das Undurchsichtige und Verborgene sei stets finster und böse. Aber das ist nicht so: Es kommt darauf an, wofür diese Netze im Netz genutzt werden. Sie sind in besonders reglementierten und kontrollierten Regionen mitunter der Ausweg in ein freies Netz. Aus der Perspektive des Darknet erscheint das sogenannte „Deep

Web“ beinahe behaglich. Doch während Tiefe im allgemeinen Sprachgebrauch auch Erfahrenheit und Versiertheit bedeutet, bezeichnet sie im Internet schlicht solche Datenbänke und Informationssammlungen, die nicht über normale Suchmaschinen erreichbar sind. Doch das Deep Web ist noch kein Darknet, dafür ist es dann doch noch zu licht und transparent. Die Fachdatenbanken und Recherchetools, die das Deep Web ausmachen, sind im Allgemeinen durchaus zugänglich. Sie sind oft ein guter Startpunkt für die Recherchen nach fundierten, sachlichen Informationen und unterstützen somit selbstgesteuerte Lern- und Bildungsprozesse.

II. Anthropomorphe Metaphern und Anonymität bleiben nicht ohne Wirkung

Metaphern wie die vom Darknet stehen sachlichen Beschreibungen des Internets im Weg. Sie lassen nichts Gutes vermuten und laden pessimistische Weltanschauungen ein, sich zu bedienen. Bedenkenswert ist aber, dass Übertreibungen in diesem Bereich keinesfalls neu sind. Zahlreiche bedeutungsvolle und fruchtbare Begriffe der Informatik sind hochgradig anthropomorph: Begriffe wie künstliche Intelligenz, Mensch-Maschine-Interaktion oder maschinelles Lernen weisen allesamt die Tendenz auf, menschliche Eigenschaften auf nicht belebte Maschinen zu übertragen. Wenn man sie wörtlich nimmt, so sind es durchaus auch Übertreibungen. Dabei sind diese Begriffe weniger pessimistisch als visionär. „Ist eine nichtanthropomorphe Beschreibung von Internet-Interaktionen möglich?“, titulierte die Medienphilosophin Sybille Krämer schon vor zwanzig Jahren einen Fachaufsatz.[1] Womöglich muss man diese Frage verneinen. Womöglich können wir unsere Handlungen im Internet nicht beschreiben, ohne in diesem Netz gleichzeitig den Menschen sowie die Potenziale und Möglichkeiten für den Menschen zu sehen. Doch die Rede von Social Bots, Scraper, Hate Speech, Darknet usw. bezeichnet nun weniger eine Vision, als vielmehr eine Befürchtung. Wie ist eine solche Dynamik zu verstehen? Können wir zu einer weniger pessimistischen Sichtweise in Bezug auf das Internet zurückfinden?

Zunächst muss man diesbezüglich herausstellen, dass die mit den genannten Metaphern assoziierten Befürchtungen durchaus auch eine sachliche Basis haben. So kann die Vehemenz eines Shitstorms gegen eine Person zu einer ungeheuren und unerträglichen Belastung werden. Das ubiquitäre Internet ist im Alltag allgegenwärtig und bietet damit auch zahlreiche Möglichkeiten für neue Formen verbaler Gewalt. Hinzu kommt, dass eine solche Form der Gewalt durchaus ein Massenphänomen werden kann. In der Scheinbarkeit des Internets und seiner sozialen Netzwerke treffen Hassphänomene offenbar auf die nötige Affektivität und Anonymität, um eine Masse von einzelnen Menschen zu solchen Äußerungen zu bewegen. Der amerikanische Philosoph Hubert Dreyfus prägt eine existenzphilosophi-

[1] Krämer, S. (1997): Vom Mythos „Künstliche Intelligenz“ zum Mythos „Künstliche Kommunikation“ oder: Ist eine nicht-anthropomorphe Beschreibung von Internet-Interaktionen möglich? In: Münker, S. (Hrsg.): Mythos Internet. Frankfurt am Main, S. 83–107.

sche Deutung solcher sozialen Phänomene im Internet, indem er durch eine moderne Deutung der Existenzphilosophie von Sören Kierkegaard dem Internet eine *fehlende Verbindlichkeit* zuschreibt.[2] Auch wenn die im Rahmen der von Dreyfus angestoßenen Diskussion herangezogenen Formen sozialer Netzwerke im Internet seither weiterentwickelt wurden, so besitzt seine Idee durchaus eine Aktualität. Das Internet verändert sich von Jahr zu Jahr, aber eine gewisse Tendenz zu Anonymität und Unverbindlichkeit ist immer wieder in einigen sozialen Medien zu erkennen. Und diese Anonymität kann negative Massenphänomene und gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit unterstützen.

III. Wie aus Befürchtungen Angst wird und dies Begegnung verhindert

Um die Formen der Sozialität des Menschen im Internet zu beschreiben prägt der Soziologe Manuel Castells den Begriff eines „vernetzten Individualismus“[3]. Diese und ähnliche Begriffsschöpfungen lassen vermuten, dass das Internet die Art und Weise verändert, wie wir Beziehungen und Kontakt mit anderen Menschen gestalten. Das Internet ist noch immer eng verwoben mit Innovations- und Veränderungsprozessen und es sind vor allem die Visionen einer digitalen und vernetzten Gesellschaft, die für das Bildungsgeschehen im Lebenslauf interessant sind. So erweitert die digitale Kommunikation den Raum menschlicher Begegnung: Foren, Chats und Gruppen in sozialen Netzwerken bündeln Themen und ermöglichen den Kontakt zu Menschen, die ähnliche Interessen und Fragen verfolgen. Angebote der Erwachsenenbildung können den Rahmen für solche Begegnungen auch im digitalen Raum bereitstellen. Wikis, wie etwa bei Wikipedia, schaffen Wissensdatenbänke mit einer großen Aktualität und Vielfältigkeit. Sie bieten gleichzeitig viele Partizipationsmöglichkeiten, die auch in Bildungsangeboten eingesetzt oder gefördert werden könnten. So verbindet das Netz Menschen innerhalb von Nationen oder auch weltweit. Die räumliche Distanz der Menschen verliert ein Stück ihrer beengenden und trennenden Bedeutung. Längst auch hat das Internet die Zeiten rein textueller Kommunikationsformen überwunden und leistet eine Übertragung von Video- und Audiodaten in Echtzeit. Das Netz beinhaltet zahlreiche Erklärvideos, sogenannte „Tutorials“. Videotelefone und Videokonferenzen mit mehreren Teilnehmenden verändern privat sowie geschäftlich Kommunikations- und Besprechungsformen. Videochats über Skype oder Hangout verbinden immer mehr Familien, Bekanntschaften und Freundschaften sowohl lokal als auch weltweit und auch in der Erwachsenen- und Weiterbildung werden solche synchronen Kommunikationsformen immer mehr eingesetzt.

Warum also neigen wir dazu, aus dem Spektrum der Möglichkeiten solche Veränderungen herauszupicken, mit denen wir Angst und Befürchtungen assoziieren? In einer Fortführung des Projekts von Hubert Dreyfus möchte ich ebenfalls Sören Kierkegaard heranziehen. Dieser prägt einen Begriff der Angst, in dem der Mensch sich aus Angst seiner Möglichkeiten verschließt. Dabei kann sich die Angst potenzieren. Kierkegaard erläutert:

> „(…) in der Möglichkeit ist alles möglich. Man kann daher in der Möglichkeit auf alle möglichen Weisen sich verlaufen […]. Das Individuum verfolgt schwermütig liebend eine Möglichkeit der Angst, die ihn zuletzt von im selber fortführt, so daß er umkommt in dieser Angst, oder umkommt in dem, in dem er Angst hatte umzukommen.“[4]

Kierkegaard weist hier auf eine Dynamik der Verschleierung in der Angst hin. Obgleich das Internet ohne Anthropomorphismen kaum beschrieben oder bezeichnet werden kann und zahlreiche Begriffe auf den Menschen im Netz verweisen, ist bei allen Bedenkenträgern dann doch recht simpel „das Internet“ das Problem. Dabei ist das Internet nüchtern betrachtet erst einmal ein Medium, das Menschen verbindet. Anders als in den anderen Massenmedien kann die oder der Einzelne hier nicht nur Rezipientin oder Rezipient sein, sondern selbst schreiben und Teile des Netzes mitproduzieren. In der Regel bleibt dabei die Person auch identifizierbar.

> Es ist nicht das Netz, welches Hass und Hetze verbreitet, sondern der handelnden Menschen im Netz.

Es ist äußert pointiert, wie Kierkegaard am Möglichkeitssinn vor allem das „Verlaufen“ herausstellt. In der Möglichkeit steckt ein unglaubliches Potenzial, doch bereits eine Angst vor möglichen Ängsten kann dazu führen, sich dieses Potenzial nicht anzuschauen. Doch ein gewisses Maß an Wagnis und Risiko gehört eben dazu, wenn man zum Beispiel neue, digitale Formate in der Erwachsenenbildung entwickeln und erproben will. In seinem Entwurf einer existenziellen Pädagogik hat sich Otto Friedrich Bollnow auf unstetige Formen der Bildung fokussiert und die Bedeutung von *Wagnis* und *Scheitern* für Erziehung und Bildung herausgestellt.[5] Diese Offenheit für Unstetigkeit und Wagnis ist auch angesichts der Veränderungsprozesse, die durch digitale Medien in der Erwachsenenbildung angeregt werden, fruchtbar. Digitale Medien sind nicht nur ein neues Werkzeug zur Unterstützung bestehender Bildungsangebote, sondern sie verlangen durchaus nach neuen Formen der Didaktik. So können flexible Lernformen nicht nur mit einem höheren Maß an Selbstorganisation und Selbstregulation einhergehen, sondern auch mit neuen Be-

[2] Dreyfus, H. L. (2002): Anonymity versus Commitment: the dangers of education on the Internet. In: Educational Philosophy and Theory 34 (4), S. 369–378.

[3] Castells, M. (2005): Die Internet-Galaxie: Internet, Wirtschaft und Gesellschaft. Wiesbaden.

[4] Kierkegaard, S. (2004): Die Krankheit zum Tode. Gesammelte Werke und Tagebücher Band 17. Übersetzt von Emanuel Hirsch. Simmerath, S. 34/XI 150.

[5] Bollnow, O. F. (1977): Existenzphilosophie und Pädagogik: Versuch über unstetige Formen d. Erziehung. Stuttgart u.a.

ziehungs- und Unterstützungsformen sowie mit motivierenden und kreativen Gruppendynamiken. Digital unterstützte Bildungsangebote lösen sich von der reinen Kontakt- oder Präsenszeit und eröffnen ausgehend von formalen und organisierten Bildungsangeboten Übergänge in informelle Räume. Themen, Inhalte und soziale Kontakte wirken weiter in sozialen Netzwerken und alltagsbegleitenden Kommunikationsformen. Dabei erschöpfen sich die Veränderungen nicht in neuen Lernformen, sondern auch Werbung und Organisationsprozesse können durch digitale Medien gezielter und leichter werden. Bildungsangebote lassen sich im multimedialen und vernetzten Internet viel besser bewerben: Videos verschaffen einen Einblick in das Angebot und durch Vernetzungen mit sozialen Medien werden Erfahrungen und Eindrücke von Teilnehmenden zugänglich. Vor allem also fördert das Internet andere Formen der Begegnung, des gemeinsamen Arbeitens und des Lernens in Gruppen, Teams und Einrichtungen.

Die Digitalisierung bietet in vielen Bereichen ein Potenzial zur Veränderung und zur Innovation. Man sollte sich in ihr nicht schon verlaufen, ehe man wirklich hineingefunden hat.

Auf der Suche nach mehr Sachlichkeit in der Diskussion über das Internet wird deutlich, dass auch aktuelle Phänomene wie Hassreden, Fake News und Social Bots stark durch die in ihnen handelnden Menschen geprägt sind. Die sozialen Medien bergen Risiken und Gefahren, die nicht verharmlost werden dürfen, aber die auch nicht dazu führen sollten, das Netz einseitig als dunklen und vermeidbaren Ort zu charakterisieren. Einrichtungen in der Erwachsenenbildung sollten sich demnach auch als Anbieter digitaler Bildung verstehen und bestehende Angebote durch Online-Anteile ergänzen sowie hybride oder online-basierte Lern- und Bildungsangebote konzipieren und erproben.

» Emotionalisierung statt Didaktisierung

Wie die kontemplative Wende die Erwachsenen- und Weiterbildung pädagogisch aus der Reserve lockt

Prof. Dr. Dr. h.c. Rolf Arnold

Inhaber des Lehrstuhls für Pädagogik, insb. Berufs- und Erwachsenenpädagogik, an der TU Kaiserslautern

arnold@sowi.uni-kl.de

Dr. Michael Schön

Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Pädagogik, insb. Berufs- und Erwachsenenpädagogik, an der TU Kaiserslautern

michael.schoen@sowi-uni-kl.de

Eine grundlegende Aufgabe der Erwachsenenbildung ist es, zukünftige gesellschaftliche Anforderungsprofile zu antizipieren und bereits in der Gegenwart entsprechende Bildungsangebote dafür zu entwickeln. Kontinuierliche Weiterbildung und Neuorientierung sind heute Prämisse für Arbeitsplatzerhalt und Berufserfolg, weshalb die Kompetenzförderungen für Beruf wie auch für den Alltag eine zentrale Aufgabe der Erwachsenenbildung darstellen. Im Zentrum andragogischer Reflexionen steht daher zumeist das Zukünftige im Abgleich mit dem Aktuellen. Individuelle wie auch gesellschaftliche Lern- und Entwicklungschancen erwachsen vor allem auch aus Krisen. In Zeiten disruptiver Innovationen müssen die Menschen sich verbessern, optimieren, beständig fortschreiten und weiterentwickeln – sprich: *weiterbilden* –, um zukünftige Anforderungen erfüllen zu können oder ihnen zumindest zu genügen. Sie tun dies letztlich innerhalb eines gesellschaftlichen Rahmens, der grundlegend definiert, welches Persönlichkeits- und Kompetenzprofil zukünftig einmal wichtig sein wird und welche Bildungsbiografie ideal zu sein scheint.

Die Gesellschaft bietet also gangbare Definitionen bezüglich erreichbarer und notwendiger Bildung von Persönlichkeit. Gerade in jüngerer Zeit – innerhalb eines als postfaktisch bezeichneten Rahmens, in dem mehr und mehr das Emotionale, wohlgemerkt in einer unreflektierten und rein affektbasierten Form, die Oberhand gewinnt – erscheint die Fähigkeit, zum eigenen Selbst auf Distanz gehen zu können, möglichst rationale Analysen der Welt vorzunehmen und die eigenen Handlungen entsprechend zu legitimieren, umso existenzieller. Die Fähigkeit zur Welt- und Selbsttransparenz entsprechen im Grunde dem Kommunikationsideal der Aufklärung, welche dereinst Argumente in Form belegbarer Fakten für den Diskurs einforderte.

I. Deutungsmuster wider die Realität

Die Aussage „Wenn sich die Fakten ändern, ändere ich meine Meinung. Und Sie, was machen Sie?“[1], die dem britischen Ökonomen John Maynard Keynes zugeschrieben wird, trifft den Kern der Aufklärungstradition. Hinterfragt wird in diesem Zitat auch unser eigener Umgang mit Fakten. Als gebildet gilt, wer zu kritischem Denken und einem „problematisierenden Vernunftgebrauch“[2] in der Lage ist. Dies steht in klarer Distanz zu einer Bildungspraxis, bei der Wissen und Wahrheiten punktuell untermauert werden, ohne die Lernenden auf Schein- und Nichtwissen sowie auf Irrtümer hinzuweisen und letztlich ohne die Sensibilität für ein Lernen aus Fehlern. Die Keynes'sche Frage richtet sich damit auch direkt an uns, die wir uns als Lehrkräfte und Weiterbildner verstehen und selbst in Lehr-Lern-Kontexten sozialisiert wurden.

Wie steht es um uns und unser Bildungsverständnis? Sind wir wirklich im Stande, unsere Überzeugungen aufzugeben, wenn uns eine nüchterne, emotionslose Analyse zeigt, dass wir irren?

Und wie ist unser emotionales Befinden, wenn wir uns einen Irrtum eingestehen? Vielmehr, gestehen wir ihn uns wirklich ein? Korrigieren wir uns oder beharren wir wider besseres Wissen auf dieser Überzeugung? Wie kann man Lernende auf etwas vorbereiten, wenn man gar nicht weiß, was dieses *Etwas* ist bzw. sein wird? Kann man etwas wissen, das nicht gelehrt, sondern bloß gelernt werden kann? Und wenn ja, welche Konsequenzen hätte das für unser Programmplanungshandeln?

Menschen handeln so, wie sie die jeweilige Situation, in die sie sich gestellt sehen, interpretieren und folgen dabei ihren Deutungsmustern. In diese Muster fließen kognitive Perspektiven ein, die Ausdruck von biografisch erworbenen Erfahrungen in Lebenswelt und Gesellschaft sind. Es sind Deutungs*muster*, da der Mensch sich neuen Situationen eher routinemäßig nähert und weniger mit erneuter gründlicher Prüfung und Beurteilung. Er interpretiert Situationen dann stets so, wie er gelernt hat, ähnliche Lagen zu deuten. Diese *spontane Orientierung* vermittelt ihm Sicherheit und Kontinuität, und er kann auf diese Weise an seinen subjektiven Deutungen festhalten. Dieser Mechanismus bewirkt zwar eine emotional tief eingebettete Starrheit und Berechenbarkeit, doch sie sichert dem Individu-

[1] Zit. nach Chamberland, M. (2015): Von Eins bis Neun. Berlin, S. 191.

[2] Ruhloff, J. (1996): Bildung im problematisierenden Vernunftgebrauch. In: Borelli, M./Ruhloff, J. (Hrsg.): Deutsche Gegenwartspädagogik, Band 2. Baltmannsweiler, S. 150.

um auch seine Identität, also die Kontinuität seines Selbstkonzepts und des Selbstausdrucks.

Wie eingangs bereits angeklungen, glaubt auch noch die aktuelle Pädagogik weitgehend, dass zukünftige Aufgaben mit wenig Aufwand zu antizipieren sind. Allein die Tatsache, dass Generalisierungsannahmen getroffen werden, impliziert dies die Überzeugung, dass es so kommen werde, wie es heute ist oder früher einmal war. Und dieses Schema mag sich auch tatsächlich lange Zeit als praktikabel erwiesen haben – in Zeiten rasant wirkender Innovationen kann es jedoch kaum noch halten, was es verspricht. Die Innovationen jüngerer Zeit haben gerade die Charakteristik, dass sie nicht aus dem Altbewährten erwachsen und daher auch mit etablierter Praxis wenig gemein haben, sondern ganz neue Akzente durch Querverbindungen schaffen, also quasi interdisziplinär funktionieren und mitunter gänzlich anderen Logiken folgen. Sie wirken *disruptiv*, denn sie zerstören gewissermaßen etablierte Systeme oder bringen sie zumindest aus dem Gleichgewicht.

In einer Zeit, in der augenscheinlich „Innovation" in immer stärkerem Maße von „Disruption" abgelöst wird, stellt sich zunehmend die Frage, wie man spätere Verwendungssituationen antizipieren kann, wie man also die Menschen adäquat auf zukünftige Lebenswelten und Arbeitsmärkte vorbereiten, respektive sie dafür weiterbilden soll. Dies ist ein Problem, das die tradierten Vorstellungen von Erwachsenen- und Weiterbildung herausfordert. Eine Bildung im Lebenslauf kann sich nicht länger in scheinbar sicheren fachlichen Bahnen bewegen. Die Disziplin muss viel stärker lernen, wie angesichts einer stark unberechenbaren, offenen und unsicheren Zukunft adäquate bildungspolitische, curriculare und insbesondere auch didaktische Lösungen zu entwickeln sind. Das Fachmenschentum – wie es Max Weber nannte – scheint ein Auslaufmodell zu sein. Berufliche Kontexte fragmentieren und entgrenzen sich immer weiter, bis hin zur Entberuflichung. Eine Konzentration sämtlicher Fachkompetenzen in ein und derselben Person wird es in einer digital-vernetzten Welt nicht länger geben. Sie wird vielmehr durch eine vernetzte Kombination und Nutzung verteilter Spezialisierungen und Wettbewerbsvorteile abgelöst.

Indes, uns droht die *Kontinuitätsfalle*. Sie lässt uns – wenn auch ungewollt – sogar in der Erwachsenen- und Weiterbildung, dem explorativsten Bildungsbereich, streng konservativ daran glauben, dass alles so bleiben kann und auch bleiben wird, wie es bisher war. In dieser Falle gefangen, sind wir immer nur damit beschäftigt, die Zukunftsprobleme mit denselben alten Denkweisen angehen und lösen zu wollen, durch die sie erst entstanden sind. Das wird sicherlich zu keinen Lösungen führen.

II. Subjektorientierte und lebensweltbezogene Erwachsenenbildung

Um für die Bildung im Lebenslauf Impulse für neue, zukunftsorientierte Denkweisen zu finden, muss man nur einen Blick auf Menschen werfen, an denen die etablierten Bildungsinstitutionen versagten, die aber individuell und informell Wege fanden, um ihre eigene Lernfähigkeit zu entdecken und zu entfalten. Anregend sind auch die unterstützenden Angebote der integrativen und therapeutischen Bildung, die persönlichkeitsstärkenden Ansätze der beruflichen Weiterbildung und gerade auch die europäischen Konzepte zum Lebenslangen Lernen. Leider jedoch ist unser Zeitgeist mehr denn je in der Überzeugung verhaftet, dass man nur in jungen Jahren Grundlegendes lernen kann – ein nach allen Erkenntnissen der Kognitionspsychologie kaum noch haltbarer Irrglaube, der sich aber so verfestigt zu haben scheint, dass er sich bei vielzähligen Individuen zu einer selbsterfüllenden Prophezeiung geriert. Nur sehr langsam weitet sich die Perspektive oder es wird zumindest erkannt, dass die Suche nach Identität und Schlüsselkompetenz im Erwachsenenalter nicht zu vernachlässigen ist.

In der Praxis und Forschung der Erwachsenenbildung rücken das informelle Lernen, die Identitätsbezüge im Bildungsgeschehen und vor allem die Lebensweltorientierung in der Angebotsplanung stärker in den Fokus. Diese Perspektiven konzentrieren sich auf das lernende Subjekt und setzen dessen Erkenntnisprozess in direkten Bezug zur jeweiligen Lebenswelt. Es ist ein Fokus, den man seit den 1990er Jahren in den systemisch-konstruktivistischen Konzepten des Erwachsenenlernens findet, wo in gewisser Hinsicht vorweggenommen war, was die Kognitionsforschung der vergangenen beiden Jahrzehnte empirisch belegen konnte: Wie stark sich Lernende im Bildungsgeschehen modifizieren, hängt maßgeblich von den bei ihnen bereits inhärenten Reaktions- und Antwortmustern sowie der Effizienz der Aktivierung und der Nutzung dieser Muster ab. Dies alles wird durch Vorerfahrungen

– die als Lösungsschemata ähnlicher Problem- und Handlungssituationen fest verankerten Reaktionsmuster – reguliert. Die Vorerfahrungen sind also das entscheidende Element. Sie sind streng individuell, das heißt, sie sind weder objektiv noch besitzen sie für unterschiedliche Personen die gleiche Relevanz.

Das entscheidende Charakteristikum aller Lernprozesse ist die subjektive Bedeutsamkeitszuschreibung. Die Logik der Aneignung ist das substanzielle Element subjektiver Veränderungsprozesse.

Diese Sichtweise findet sich im Übrigen in der Erwachsenenbildungstheorie und -praxis von je her und sollte in diesem Bildungssektor daher nicht revolutionär anmuten. In Lehr-Lern-Situationen muss viel stärker auf Anregungen zum Selbstlernen und die damit einhergehende Kompetenzentwicklung geachtet werden. Unser lebensweltliches Selbst erlangt seine naturwissenschaftliche Verankerung in einem synaptischen Selbst, wie es der US-amerikanische Psychologe und Neurowissenschaftler Joseph LeDoux nennt.[3] Die aktuellen neurologischen Erkenntnisse fügen sich sehr gut in die didaktische Programmatik der Kompetenzentwicklung und EU-Bildungspolitik, der zufolge Lernprozesse weniger durch Input, als vielmehr anhand von Outcome zu steuern sind. Doch bis zur Realisierung dieser Konzepte ist es noch ein weiter Weg. Der Mainstream der deutschen Gesellschaft scheint kaum zu grundlegenden Veränderungen im Bildungswesen bereit zu sein. Zudem hält eine Vielzahl an Expertinnen und Experten hierzulande, zumindest emotional, lieber an den tradierten Denkmustern von Bildung fest.

Man hört schon die Frage: Wie sehen diesbezügliche, am Outcome orientierte, Curricula aus? Dabei ist zunächst einmal die Frage zu stellen, ob uns alte, tradierte Denkweisen hier weiterhelfen. Man wird sich insgesamt im Bildungsbereich von der Fixierung auf curriculare Inhalte stärker lösen und stattdessen auf Persönlichkeitsentwicklung bzw. -stärkung fokussieren müssen. Die Erwachsenen- und Weiterbildung ist hier zwar in einer Vorreiterposition, doch kommt sie viel zu wenig zum Zuge, da solche Ansätze in beruflicher Hinsicht vor allem auf Premiumkunden zugeschnitten sind und die Vertreterinnen und Vertreter der allgemeinen Erwachsenenbildung in den Bildungsausschüssen der Länder, Verbände und Kirchen vor allem darum kämpfen müssen, nicht weiter marginalisiert zu werden. Lernenden muss das nötige Rüstzeug für neuartige und unvorhergesehene Situationen vermittelt werden, um diese *selbstgesteuert* und *sachgemäß* zu bewältigen. Wie sieht nun eine Bildungstheorie aus, die zu klären vermag, wie solche Kompetenzen in den Lernenden angebahnt und gefördert werden können? Wie hat die Förderung und Herausbildung von Kompetenzen zur selbstgesteuerten Gestaltung neuer und kaum zu antizipierender Anforderungssituationen in der Erwachsenen- und Weiterbildung konkret auszusehen?

III. Eine kontemplative Wende ist in Gang

Ein Blick auf den aktuellen europäischen Pädagogikdiskurs hilft bei unserer Fragestellung leider wenig, da dort ein „Weiter-wie-bisher" immer noch vorherrschend ist. Mitunter ist es beängstigend, wie unkritisch und wenig reflektiert in den aktuellen Debatten die faktischen Wirkungen bisheriger Bildungspraxis gesehen und wissenschaftliche Evidenzen ignoriert werden: Weder thematisiert man die erschreckend geringe Nachhaltigkeit eines auf Curricula fixierten Lernens, noch interessiert man sich in ausreichendem Maße für die wissenschaftlichen Befunde der Lehr-Lern- oder Kognitionsforschung.[4] Letztere zeigen deutlich, dass das Vermitteln von präformierten Inhalten oder gar Kompetenzen nicht möglich ist. Daran ändern auch verfestigte Überzeugungen und Denkmuster nichts, doch man hält an ihnen fest, anstatt sie aufzulösen und den neuen, empirisch belegten Fakten Platz zu machen. Die Lehr-Lern- und Kognitionsforschung zeigt uns etwa deutlich, wie wichtig und notwendig kontextuelle Ausgestaltungen für eine selbstgesteuerte und selbstorganisierte Aneignung von Inhalten sind.

Nicht das Steuern und Belehren, sondern eine Lernbegleitung und -beratung sowie das Ermöglichen von Suchprozessen muss im Mittelpunkt stehen. Gerade Bildung im Lebenslauf ist mehr als Fachlichkeit.

Wissen allein gewährleistet längst noch keine Kompetenz, weshalb es einer mehrdimensionalen Bildung bedarf. Dazu gehören neben Fachkompetenz auch Handlungskompetenz und eine entsprechende Persönlichkeitsstruktur, die die Resilienz besitzt, mit Ungewissheiten und Neuem umzugehen.

Vor welchen Anforderungen also stehen die Programmplanerinnen und -planer und Lehrenden der Weiterbildung? Wie wandelt sich ihre Rolle? Zunächst ist es unabdingbar, endlich einen zeitgemäßen Lernbegriff zu definieren, der sich nicht mehr, bzw. weniger stark, auf die Kausalität eines Lernens durch Lehren stützt. Und bei aller Ungewissheit in Zukunftsfragen und der zeitlichen Begrenzung von materiellem und mentalem Eigentum darf keinesfalls die tiefgreifende, fundamentale und traditionell-pädagogische Frage danach, was der Mensch eigentlich ist, aus dem Auge verloren werden. Insbesondere anthropologische, ethische und theologische Forschungen sind innerhalb der heutigen Pädagogik in erschreckendem Maße unpopulär. Dabei eröffnen gerade Außenansichten, Blicke aus dem Nichtidentitären, Zugänge zu Erklärungsansätzen,

[3] Vgl. LeDoux, J. (2002): Synaptic self. How our brains become who we are. New York.

[4] Vgl. z.B. Hüther, G. (2016): Mit Freude Lernen – ein Leben lang. Weshalb wir ein neues Verständnis vom Lernen brauchen. Göttingen.

die über (Weiter-)Bildungsdenkmuster hinausgehen. Eine inzwischen große Zahl von nordamerikanischen Pädagogen und Wissenschaftlern verschiedenster Disziplinen streben dahingehend eine kontemplative Wende bzw. eben eine „kontemplative Pädagogik“ an. Das Motto dort lautet: Wir sind nicht, was wir denken, und wir müssen auch nicht so bleiben, wie wir vorgeben zu sein.

Der kontemplative Ansatz markiert ein Zukunftsbild des pädagogischen Diskurses, denn er zielt auf einen achtsamen, erkennenden und gestaltenden Umgang mit der Realität – sowohl der individuellen, als auch der vermeintlich äußeren – ab. Der US-amerikanische Religionswissenschaftler Harold D. Roth formuliert das Ziel dahingehend, dass es um die Entwicklung der Fähigkeit geht, klar und deutlich der eigenen Subjektivität innerhalb der Welt gewahr zu werden und dies auf unvoreingenommene Art zu nutzen.[5] Mit einem solchen Vorgehen – quasi einem „Erste-Person-Ansatz“ des achtsamen Beobachtens, der unter anderem durch die Phänomenologie Edmund Husserls angeregt wurde – lässt man sowohl den „Dritte-Person-Ansatz“ wie auch den „objektzentrierten Ansatz“ des wissenschaftlichen Beobachtens hinter sich. Die Idee ist, eine derartige Form des (Selbst-)Beobachtens zu vertreten, bei der Selbstbezug und Selbstkritik sich ergänzen. Dem kontemplativ Reflektierenden ist quasi Ludwig Wittgensteins Satz „Dass es mir – oder Allen – so scheint, daraus folgt nicht, dass es so ist“[6] stets bewusst. Wer sich in *Achtsamkeit* übt, dem wird bewusst, wie banal und durchschaubar gewohnte Wahrnehmungen, Urteile, Sprache und Interaktionen in uns wirken. Es lässt sich erkennen, wie wir hinter unseren Möglichkeiten zurückbleiben und wie unsere Bildungsbiografie oft Wiederholungen unverstandener, unreflektierter Muster folgt. „Habe Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen!“ erklärte Immanuel Kant einst zum Leitspruch der Aufklärung, und dieser Aufruf ließe sich auch auf das Aufbrechen der eigenen festgefahrenen Denkmuster anwenden, um sie gezielt zu reflektieren und dann gegebenenfalls zu transformieren.

Mit den vordergründigen Aufstiegsversprechen der aktuellen Weiterbildungspolitik und ihrer Forschung haben die neuen kontemplativen und selbstreflexiven Bildungskonzepte wenig zu tun. Ihr Anliegen ist die Vertiefung des eigenen bzw. individuellen Weltzugangs. Es rücken dann Dimensionen einer Persönlichkeits- und Haltungsbildung in den Fokus, die sich einer anderen als der gegenwärtig populären Bildungstradition anschließen, zum Beispiel an jenes, was Wilhelm von Humboldt den materiellen Bildungstheorien an die Seite gestellt hat. In der Persönlichkeitsbildung geht es um die Stärkung der Ich-Kräfte und Potenziale des Subjekts, die Förderung einer begründeten Positionierung zu dem, was das Leben eigentlich bedeutet sowie die Weiterentwicklung seiner Selbstbildungs- und Selbstlernkompetenzen. Diese bedürfen sowohl eines gesellschaftlichen Zugangs zu Unterstützungskontexten wie auch einer emotionalen Einbettung in Anerkennungs- und Selbstwirksamkeitserfahrungen sowie Kontexte des Erlebens. Statt einer Bestückung der Lernenden mit reinem (Fakten-)Wissen, geht es um die Förderung einer inneren Haltung, die die eigenen Gewissheiten kritisch in Frage stellt und sich nicht auf alte Denkmuster und einstige Gewissheiten verlässt, sondern sich be-

[5] Vgl. Roth, H. D. (2014): A pedagogy for the new field of contemplative studies. In: Gunnlaugson, O./Sarath, E. W./Scott, C./Bai H. (Hrsg.): Contemplative learning and inquiry across disciplines. Albany, S. 97–115.

[6] Wittgenstein, L. (1984): Über Gewissheit. Werkausgabe, Band 8. Frankfurt a.M., S. 119.

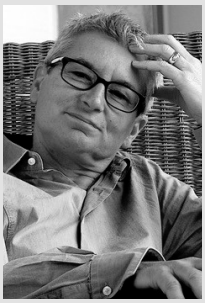
ständig um sachgemäße und praktikable Lösungen zu bemühen weiß.

Neben den Fähigkeiten zur vollen Achtsamkeit und dem Zurückstellen und Hinterfragen eigener Annahmen und Überzeugungen umfassen kontemplative Kompetenzen unter anderem auch Einfühlungs- und Mitfühlungsvermögen gegenüber Mitmenschen sowie den Respekt vor den Lebens- und Sichtweisen anderer. Eine nachhaltige Herausbildung solcher Fähigkeiten hat weniger mit den Inhalten von Lehrplänen oder Curricula zu tun, sondern vielmehr mit den emotionalen Prägungen und Erfahrungen des jeweiligen Individuums innerhalb seiner eigenen biografischen Entwicklung. Erwachsene können diese Prägungen mittels Selbstreflexion hinterfragen und aufbrechen, was jedoch ein reflexives Lernen erfordert, das die Suche nach Selbsterkenntnis unterstützt. Letztlich ist es unsere eigene Haltung, die bestimmt, wie wir mit Wissen umgehen. Wer keine kontemplativen Fähigkeiten besitzt, wird eher an ein Weltbild technischer Beherrschbarkeit und objektiver Wahrheiten glauben, während man mit kontemplativen Fähigkeiten eher nach Anschlussmöglichkeiten und Gemeinsamkeiten sucht. Es geht primär um die Suchbewegung und den Konsens, ganz im Bewusstsein der sokratischen Feststellung, dass man nur weiß, dass man nichts weiß. Wer erkennt, dass die ultimative Lösung nicht zu finden ist, versteift sich nicht in den Irrglauben und die Lähmung trügerischer und vermeintlicher Gewissheiten, sondern bleibt beständig auf einer achtsamen Suche.

Erwachsene sind von den Vernetzungen ihrer gespürten Identität und Plausibilität getragen, weshalb ein wirklich nachhaltiges Lernen nur gelingen kann, wenn die Lernenden zu dichten emotionalen Prozessen des (Er-)Spürens, des Selbsterlebens und der Selbstveränderung bewegt werden können. Die Transformation und Reifung von Kompetenzen bedarf deshalb nicht der Didaktisierung, sondern vielmehr der Emotionalisierung der Lernhinhalte.

Die Fertigkeit, die durchsichtigen Emotions- und Kognitionsprozesse kompetent zu händeln, besitzen noch nicht viele, auch nicht in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Dabei kann es helfen, nicht nur die Teilnehmenden, sondern auch uns Pädagoginnen und Pädagogen stärker gelöst von unseren biografischen Einspurungen neu zu entdecken und zu denken, uns adäquater erkennen zu lassen, wer wir sind und wer wir sein können. Um losgelöst von den penetranter werdenden Einflüsterungen emotionaler Regime agieren zu können, muss sich der und die Einzelne heute auf einen permanenten Prozess einlassen, in dem er bzw. sie – losgelöst von alten Denkmustern – sich selbst und die Welt neu zu verstehen vermag und demgemäß handelt. Wenn die Erwachsenen- und Weiterbildung diesen zugleich schwierigen, riskanten und prägenden, vitalisierenden Lernprozess weiter unterstützen will, dann muss sie sich stärker von den Postulaten frühkindlicher Bildung und der Vehemenz von Bildungs- und Projektplandiktaten abwenden, hin zu einer reflexiven und transformativen Persönlichkeitsbildung.

» Erfolgreich gescheitert? Feministische Ambivalenzen der Gegenwart



Prof. Dr. Sabine Hark

Zentrum für Interdisziplinäre Frauen- und Geschlechterforschung (ZIFG)/TU Berlin

sabine.hark@tu-berlin.de

I. Die Gouvernante Feminismus

Wenn es gegenwärtig eine dominante moralische Leitwährung gibt, so lautet deren Chiffre ‚Erfolg'. Diese ist mehr als nur die Begleitmusik vom Wandel der Marktökonomien zu Marktgesellschaften, intoniert sie doch das Leistungsprinzip, *die* fundamentale Gerechtigkeitsnorm moderner Gesellschaften, radikal neu. In immer mehr sozialen Sphären – Politik, Wirtschaft oder Wissenschaft ebenso wie im privaten Leben – gibt dieses Prinzip den Ton an und grundiert in steigendem Maße auch die Selbstbeschreibungen von Frauen und Männern.

Aus feministischer Perspektive gehört es dabei wohl zur Tragik gesellschaftlicher Dynamik, dass Frauen, denen bislang die prestigereichen Sphären gesellschaftlicher Anerkennung weitestgehend verschlossen waren, just zu jenem Zeitpunkt, da das Leistungsprinzip erodiert und (eigene) Leistung und Erfolg zunehmend entkoppelt werden, vehement darauf beharren, ihr eigener Erfolg verdanke sich ausschließlich der eigenen Qualifikation und Leistung. Das ausgehöhlte Ideal des modernen Zeitalters, dass der je erreichte Platz in der Welt Ergebnis eigenen Tuns und Wollens ist, dass Leistung sich nicht nur lohnt, sondern belohnt wird, dies wird gerade von den jungen, bildungsaffinen Frauen im globalen Norden in nahezu reflexhafter Weise selbst propagiert. „Die Mädels meiner Generation haben eine solche Quote überhaupt nicht nötig. Sie sind gut ausgebildet und tough im Job", begründete vor einiger Zeit Katharina Wagner, Leiterin der Bayreuther Festspiele, ihr Nein zu gesetzlich garantierten Quoten in der Privatwirtschaft.[1]

Zweifellos, (manche) Frauen sind heute sichtbarer denn je und sie sind auch so erfolgreich wie nie. Auch im Land des Ernährermodells verlassen sie in wachsender Zahl und ohne Reue das ihnen über mehr als zwei Jahrhunderte angediente „Innere des Haushalts mit den ihm zugehörigen Tätigkeiten, Sorgen und Organisationsformen" und treten, wie Hanna Arendt es einmal formulierte, „aus dem Dunkel des Hauses in das volle Licht des öffentlich politischen Bereichs".[2] Frauen besetzen die erste Reihe der Politik und die Katheder in den Hörsälen, sie bevölkern die IT-Labore, Finanzbörsen und internationalen Gerichtshöfe, ohnehin die TV-Mordkommissionen und Moderationssessel der politischen Talkshows, die literarischen Bestsellerlisten und Bühnen dieser Welt. Frauen sind sichtbar und sie sollen „an die Spitze".[3]

> Statt des alten Dreiklangs „Kinder, Küche, Kirche" skandiert heute vor allem ein Ton das Leben und die Wünsche von (jungen) Frauen: Karriere.

Folgerichtig entschieden sich schon in einer vor zehn Jahren von Jutta Allmendinger für die BRIGITTE durchgeführten Studie nur 25 % der Befragten bei der Frage, welcher Frauentyp die Zukunft unseres Landes am meisten prägen werde, für das Bild der Mutter, während 75 % das der Karrierefrau wählten,[4] und die im Auftrag der Bertelsmann-Stiftung sowie dem Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend durchgeführte Studie „Kinder und Karrieren".[5] Es hat den Anschein, als geben sich immer weniger Frauen mit einem „eigenen Zimmer" (Virginia Woolf) zufrieden, sondern bewegen sich frei „auf die Welt hin", suchen, wie Simone de Beauvoir es nennt, „Freiheit statt zu fliehen".[6]

Tatsächlich gab es in der Geschichte Deutschlands wohl noch nie vorher eine Frauengeneration, für die Autonomie, Selbstbestimmung und (rechtliche) Gleichheit so weitreichend verwirklicht war wie für die jetzige Generation. *Danke, emanzipiert sind wir selber!* titelte die ehemalige Bundesfrauenministerin Kristina Schröder denn auch folgerichtig ihre Streitschrift für den „Abschied vom Diktat der Rollenbilder", in der sie sich gleichermaßen gegen die Bevormundung ihrer Generation durch „Feministinnen und Strukturkonservative" wendet.[7] Vorgaben zu machen, wie andere zu leben hätten und woran sich ein gelungener weiblicher Lebensentwurf zu messen habe, „ein bestimmtes Rollenbild zum Leitbild zu erheben, das für alle gelten soll", gehöre, so Schröder dezidiert, „in die Mottenkiste der Gesellschaftspolitik".[8] Und in dieser entsorgt Schröder einen vermeintlichen Weltanschauungsfeminismus gleich mit. Der habe sich schließlich ungeachtet aller Veränderungen, die er bewirkt habe, selbst „als weitgehend resistent gegen Veränderungen erwiesen". Ob seiner „Gouvernantenhaftigkeit", seiner „weltanschaulichen Attitüde", seiner „selbstgefälligen, amazonenhaften, anmaßenden und im Kern fanatischen Haltung" würden daher Frauen ihrer

[1] http://www.focus.de/finanzen/karriere/berufsleben/tid-29126/titel-wir-wollen-keine-quote_aid_896825.html [11.02.2013]

[2] Arendt, H. (1981): Vita Activa oder: Vom tätigen Leben. München.

[3] Allmendinger, J. (2009): Frauen auf dem Sprung. Brigitte-Studie. München.

[4] Ebd.

[5] Walther, K./Lukoschat, H. (2008): Kinder und Karrieren: Die neuen Paare. Gütersloh. www.eaf-berlin.de/fileadmin/eaf/Studien/Kurzzusammenfassung_Kinder_und_Karrieren.pdf [11.02.2013] <?> Beauvoir, S. de (1992) [1949]: Das andere Geschlecht. Sitte und Sexus der Frau. Reinbek.

[6] Beauvoir, S. de (1992) [1949]: Das andere Geschlecht. Sitte und Sexus der Frau. Reinbek.

[7] Schröder, K./Waldeck, C. (2012): Danke, emanzipiert sind wir selber! Abschied vom Diktat der Rollenbilder. München/Zürich.

[8] Ebd.

Generation diesem die emanzipierte Schulter zeigen.[9]

II. Vom Emanzipationserfolg überholt?

Ausgehend von dem feministischen Ziel, dass die eigene Leistung anzuerkennen und eine souveräne, selbstbestimmte Subjektwerdung auch für Frauen möglich sein soll, bezeugen weibliche Karrieren in Wirtschaft und Politik, Wissenschaft und Kultur, dass Feminismus erfolgreich war – augenscheinlich sogar so sehr, dass er von seinem eigenen Erfolg überholt wurde. Es gilt eben nicht nur nach der Qualität des feministischen Erfolgs zu fragen, sondern auch, wer zur Schröder-Generation gehört: Wer kann, soll, darf „Alpha-Mädchen" sein? Mit anderen Worten: Wer wird zu welcher Art Teilhabe eingeladen? Wessen Freiheit ist gemeint? Und von welcher Art ist diese Freiheit? – Die pauschale Antwort auf die Frage nach der Adressierung lautet: Es sind die jungen Frauen aus den bildungsaffinen, im globalen Maßstab wirtschaftlich (immer noch) prosperierenden, mit allen staatsbürgerlichen Rechten ausgestatteten, mehrheitlich (noch) weißen Mittel- und Oberschichten in den Wohlstandsgesellschaften des globalen Nordens – einschließlich der jungen Frauen aus den Eliten in einigen Ländern des globalen Südens.

Komplizierter ist dagegen die Antwort auf die Frage nach der Art der Freiheit. Wie weit reicht der feministische Erfolg – wurden über die partielle Inklusion weiblicher *high potentials* hinaus die patriarchalen Tiefenstrukturen bürgerlicher Gesellschaften verändert? Dienten die kulturellen Veränderungen, die die Neue Frauenbewegung in Gang setze, nicht zugleich der Legitimation eines Umbaus der kapitalistischen Gesellschaft, der, wie Nancy Fraser argumentiert, „feministischen Visionen einer gerechten Gesellschaft diametral zuwiderläuft"?[10] Was ist geworden aus den feministischen Visionen einer anderen Gesellschaft? Aus der feministischen Sensibilität für die vielfältigen Weisen von Entwürdigung und Entrechtung, Entfremdung und Isolation, für die vielen Gestalten körperlicher und emotionaler Versehrung? Aus dem Anspruch auf Selbstbestimmung, Gleichberechtigung und Würde? Dem Kampf für die Überwindung der Herrschaft von Männern über Frauen, aber auch von Männern über Männer und dem Kampf gegen jegliche Form von Unterdrückung und Gewalt?

Unzweifelhaft ist sicher, dass Autonomie und Selbstbestimmung als gesellschaftlich vermittelte Weisen, ein Subjekt zu sein, heute in einer Weise für Frauen wirklich geworden sind, die sich deutlich unterscheiden von jenen Vorstellungen, die für den Feminismus der zweiten Welle prägend waren. *Express yourself* ist der in diesem Zusammenhang mit und durch die Angebote der Konsumkultur transportierte Imperativ, der Mädchen und junge Frauen heute beständig ereilt. Doch in diesem Imperativ ist die für feministisches Denken zentrale Verbindung von gesellschaftlicher *und* individueller Emanzipation womöglich längst aufgekündigt. Denn Freiheit wird nur noch begriffen im Horizont individualisierter Konsumentscheidungen, die ich treffe – realisierbar durch das *It-Bag*, das ich trage, und das *Smartphone*, mit dem ich kommuniziere. Darüber hinaus tritt der feministische Gedanke, die Erneuerung der Gleichheit durch die Freiheit, heute vor allem als Anforderung managerialer Selbststeuerung auf. Auch Frauen sind heute stärker denn je angehalten, sich durch Kapitalisierung der eigenen Exis-

[9] Ebd.

[10] Fraser, N. (2009): Feminismus, Kapitalismus und die List der Geschichte. In: Blätter für deutsche und internationale Politik 8/2009, S. 43–57.

tenz ökonomisch, und das heißt vor allem effizient, selbst zu führen.

Sozialhistorisch betrachtet können wir hier davon sprechen, dass die moderne Dynamik der *Individualisierung der Männer* auf der einen Seite und die der *Familialisierung der Frauen* auf der anderen Seite gegenwärtig endgültig durchbrochen wird – allerdings bisher ohne, dass Frauen aus der Sorgearbeit entlassen werden. Im Wandel vom vorsorgenden zum aktivierenden Sozialstaat und durch die fortschreitende Orientierung am *Adult-worker*-Modell, das von allen erwerbsfähigen Erwachsenen, also auch von Müttern kleiner Kinder, eine eigenständige Existenzsicherung durch Erwerbstätigkeit fordert, wird laut Diana Auth derzeit vor allem die „Kommodifizierung bzw. De-Familialisierung" von Frauen gefördert.[11] Die Arbeitskräfte sind zur Unterhaltssicherung mehr als je zuvor auf eigene Erwerbsarbeit verwiesen.

Im Sinne emanzipierter Marktsubjekte baut man systematisch private Unterhaltsansprüche gegenüber Ehemännern ab, ohne dass die Frauen entsprechend von Reproduktionsaufgaben entlastet oder der Verlust privater Unterhaltsansprüche durch adäquate sozialstaatliche Absicherungen flankiert werden.

Noch in den siebziger Jahren galten Frauen der „Bundesanstalt für Arbeit" in der alten Bundesrepublik als „schwer zu vermittelnde Randgruppe" – erst seit 1977 durften Frauen überhaupt ohne Einverständnis des Ehemannes erwerbstätig werden und der Wunsch nach Karriere galt (und tut dies zum Teil noch immer) im westdeutschen Nachkriegsdeutschland tendenziell als unvereinbar mit den normativen Anforderungen an (mütterliche) Weiblichkeit. Heute dagegen ist die Integration von Frauen in den Erwerbsarbeitsmarkt – vor dem rhetorisch aufgeblähten Hintergrund eines akademischen Fachkräftemangels und einer alternden Gesellschaft sowie der tatsächlich mangelnden Bereitschaft der Bundesrepublik, Einwanderungsregelungen auf den Weg zu bringen – nicht nur eines der vorrangigen politischen Ziele, sondern, bei einer Frauenerwerbsquote von 70 %, sozialstrukturell bereits weitgehend gesellschaftliche Wirklichkeit. Wohl noch nie in der Geschichte der Erwerbsarbeit war nicht nur der Erwerbs*wunsch* (vor allem bei Jüngeren), sondern auch der Erwerbs*druck* auf die Frauen so groß wie heute, einmal abgesehen von den DDR-Verhältnissen oder den ersten Nachkriegsjahren in der alten Bundesrepublik. Dies darf allerdings nicht darüber hinwegtäuschen, dass die Erwerbsquote von Frauen nahezu ausschließlich aufgrund der Zunahme nicht existenzsichernder Teilzeittätigkeit und der Integration in den Niedriglohnsektor sowie der Ausbreitung prekärer Formen neuer Selbstständigkeit gestiegen ist:

Laut dem ersten Gleichstellungsbericht der Bundesregierung (2011) arbeiteten 1991 30,2 % der weiblichen Beschäftigten in Teilzeit, 2004 waren es bereits 42,1 %; die Teilzeitquote bei den erwerbstätigen Müttern beträgt 70 % – gegenüber 5 % bei den erwerbstätigen Vätern.[12]

Sozialtheoretisch gesehen sind Frauen in jene nach außen treibende Bewegung geraten, die Ulrich Beck bereits 1986 als charakteristisch für die Gegenwartsgesellschaften diagnostiziert hatte: jede/r Einzelne – und nicht kollektive Strukturen und Zusammenhänge – stellt die „lebensweltliche Reproduktionseinheit des Sozialen" dar.[13]

Aus *sozialstruktureller* Perspektive steht die Privatisierung sozialer Risiken vor allem für die radikalisierte Privatisierung von Fürsorgearbeiten. Insofern setzt der neue, neoliberale Gesellschaftsvertrag auf den alten Geschlechtervertrag unbezahlter Arbeit von Frauen auf, der durch sozialstaatliche Maßnahmen der siebziger und achtziger Jahre des 20. Jahrhunderts wenigstens partiell gerechter gestaltet worden war. In diesem Licht stellt die den (jungen) Frauen heute angetragene Freiheit durch Konsumteilhabe und Erwerbstätigkeit sich auch als *Pflicht* dar, und zwar als Pflicht zur individualisierten und zum Erfolg verdammten Teilhabe. Sie sind gezwungen, das eigene Leben in die Hand zu nehmen, es

[11] Auth, D. (2009): Das Private neu denken – zur Neubestimmung der sozialen Organisation von Fürsorgearbeit. In: Kurz-Scherf, I./ Lepperhoff J./Scheele, A. (Hrsg.): Feminismus: Kritik und Intervention. Münster, S. 214–229.

[12] Erster Gleichstellungsbericht der Bundesregierung 2011; http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/Erster-Gleichstellungsbericht-Neue-Wege-Gleiche-Chancen,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf [11.02.2013]

[13] Beck, U. (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt a. M.

gut und umsichtig zu managen, den jeweils richtigen Zeitpunkt für „Kinder, Krippe und Karriere" zu erkennen, die vielfältigen Angebote auch zu nutzen, beständig an sich selbst zu arbeiten, sich nicht gehen zu lassen, nicht aus den (körperlichen) Fugen zu geraten, Gefühle dosiert und gezielt einzusetzen, strategische Kompetenzen zu entwickeln, keine Chance zu verpassen, sich selbst besser zu vermarkten, sozial und geographisch mobil zu sein. Und bei all dem immer auch den kommerzialisierten, vielfältig medial produzierten und transportierten Anrufungen perfektionierter und optimierter heterosexualisierter (mütterlicher) Weiblichkeit nachzukommen.

III. New Deal – Postfeministische Pirouetten

Die ehemalige Bundesfrauenministerin Kristina Schröder steht nicht nur exemplarisch für die historische Positionierung *bestimmter* junger Frauen heute, dafür, wie sie in die heterogen verlaufende gesellschaftliche Entwicklung der Spätmoderne hinein genommen werden, sie verkörpert auch eine aktuell durchaus angemessene feministische Haltung. Schröder steht nicht für eine dezidierte oder gar apodiktische Ablehnung feministischer Haltungen, sondern ist bereit, anzuerkennen, dass Feministinnen früherer Generationen das erkämpft haben, wovon ihre Generation profitiert, namentlich von jenem Freiheitszuwachs, der darin besteht, dass Frauen ihre Biografie heute – zumindest in der Theorie – genauso frei wie Männer planen können, dass sie sich also eigene Zwecke setzen und eigene Ziele verfolgen können. Allerdings, um dies honorieren zu können, scheint es Schröder unumgänglich, sich zunächst von einem ideologisch aufgeladenen, vermeintlich weltanschaulich verbiesterten Feminismus zu distanzieren.

In dieser Schröderschen Pirouette, der subtilen Bewegung einer gleichzeitigen Bezugnahme auf und Zurückweisung von Feminismus, zeigt sich die einst von Sandra Harding beschriebene Furcht, sich als Feministin zu bezeichnen oder als solche wahrgenommen zu werden, obgleich man intellektuelle und politische Programme unterstützt, die andere unter dem Namen „Feminismus" vertreten. Eine Furcht, um die auch Schröders Parteikollegin und erste Vorgängerin im Amt, Rita Süssmuth, weiß: in ihrer Wahrnehmung ist das Wort „Selbstbestimmung" in Verbindung mit Frauen noch immer ein Reizwort, eine Provokation, da es den Kern einer eigenständigen freien Existenz ausmacht.

Betrachten wir nun Schröders Distanzierung von und gleichzeitigen Rekurs auf den Feminismus in diesem Süssmuthschen Licht, so wird deutlich: Insofern Feminismus eine Chiffre für weibliche Freiheit und Selbstbestimmung ist, aber dies Werte sind, die letztendlich als mit Weiblichkeit unvereinbar gelten, steht viel auf dem Spiel.

Jede Frau, die mit diesen Werten in Verbindung gebracht wird, riskiert den Verlust der Anerkennbarkeit als Frau, sofern sie sich (zu) eindeutig zu diesen Werten bekennt beziehungsweise damit assoziiert wird.

Hatte Rita Süssmuth als erste Frauenministerin der BRD noch erklärt, Feministin zu sein, sei das Mindeste, „was eine Frau tun kann", scheute die neunte Bundesfrauenministerin in ihrer Amtszeit keine Mühe, deutlich zu machen, dass sie mit einem (vorgeblich) Männer und letztlich auch Frauen bekämpfenden weltanschaulichen Feminismus nichts zu schaffen hat.[14] Indem Kristina Schröder sich von einem solcherart gerahmten Feminismus distanziert und auch die mystischen Demarkationslinien zwischen den Geschlechtern anerkennt, sucht sie sicherzustellen, dass sie selbst doch noch immer eine Frau ist. Sie zeigt sich als Frau, die im neoliberal modernisierten, gleichwohl noch pariarchal-heteronormativ organisierten Gefüge verankert ist, eine, die Autonomie, Macht und gleiche Teilhabe beansprucht – zu Recht beanspruchen darf, die aber zugleich versichert, dies sei für alle Beteiligten eine reine *Win-win*-Situation. Es handelt sich um ein Frauenbild, das den heterosexuellen Kontrakt nicht in Frage stellt und dessen zentrale Klausel, die Zugewandt- und Zugehörigkeit der Frau zum Mann, akzeptiert.

Was hier stattfindet, ist die Einwilligung in jene Art Tausch, den Angela McRobbie als Kern des neuen neoliberalen Geschlechtervertrages beschrieben hat, als eine Art „rhetorische Gleichheit".[15]

IV. Feminismus – Element neoliberaler Regierungskünste?

Die von Schröder vollzogene Pirouette, die doppelte Bewegung der Bezugnahme auf und der gleichzeitigen Zurückweisung von Feminismus, beschreibt Angela McRobbie als Bewegung des *undoing*. Diese zeichnet sich dadurch aus, dass bestimmte feministische Elemente rhetorisch aufgegriffen und auch spürbar und nachhaltig in das politische Leben und in eine Reihe gesellschaftlicher Institutionen integriert werden.

Unter Verwendung von Vokabeln wie „Ermächtigung/empowerment" und „Wahlfreiheit/*choice*" werden feministische Elemente in einen individualistischen Diskurs umgeformt und dann medial und administrativ als eine Art Feminismusersatz verwendet. Es kommt zu keiner erneuten Frauenbewegung, weil auf diese Weise neue und vorgeblich modernere Vorstellungen über Frauen, insbesondere über junge Frauen, verbreitet werden.

[14] Süssmuth, R. (2000): Der Einfluss von Simone de Beauvoir auf mein Leben. In: Schwarzer, A. (Hrsg.): Man wird nicht als Frau geboren. 50 Jahre nach dem „Anderen Geschlecht" ziehen Schriftstellerinnen und Politikerinnen gemeinsam Bilanz: Wo stehen Frauen heute? Köln, S. 47–54.

[15] McRobbie, A. (2010): Top Girls. Feminismus und der Aufstieg des neoliberalen Geschlechterregimes. Wiesbaden.

Statt Frauenbewegungen, *women's movements*, finden wir heute eher weltweite – und durch sehr unterschiedliche Kräfte in Bewegung gesetzte – Bewegungen von Frauen, *movements of women*. Vor allem eine verengte Inanspruchnahme feministischer Werte ermöglicht eine Demontage feministischer Politik und diskreditiert gelegentliche Aufrufe zu seiner Erneuerung schon im Vorfeld. Wir haben es derzeit mit einer gesellschaftlichen Konstellation zu tun, die wesentlich davon bestimmt ist, dass *Post-2nd-wave*-Kräfte daran arbeiten, Feminismus als heteronormativ fundiertes, liberal eingefärbtes, neobürgerliches Eliteprojekt zu reformulieren und ihn als Teil dessen zu reartikulieren, wie wir (auch geschlechtlich) regiert werden. Zugleich betreiben die zum Teil selben gesellschaftlichen Kräfte aktiv dessen Desartikulation als mehrdimensionale, glokale, vielstimmige und oft auch inkongruente und widersprüchliche *kollektive* politische Praxis ‚von unten'. Kurzum: Feminismus ist in bestimmter Gestalt *Teil gouvernementalen Regierungshandelns* geworden.

Das mag auf den ersten Blick nicht neu erscheinen. Gerade zentrale feministische Politikfelder – Sexualität, Reproduktion, Gewalt, Lebensweisen, Erwerbsarbeit – sind ohnehin immer schon Gegenstand staatlicher Regulierung gewesen. Eine Fülle von nationalen Gesetzen und Verordnungen, die die Gleichstellung der Geschlechter zum Ziel haben, aber auch eine international stetig wachsende Zahl von Regierungs- und Nicht-Regierungsorganisationen, die mit der Durchsetzung von „Frauenrechten" befasst sind, sowie supranationale (UN; EU) und nationale Politiken des *Gender Mainstreaming* bestätigen diese Entwicklung. Die feministischen Anliegen sind in dieser Gestalt längst für alle Gesellschaftsmitglieder Teil der unhintergehbaren historischen Objektivität, Teil institutioneller Vorgaben und institutionellen Handelns geworden – und damit Teil dessen, wie wir regiert werden.

Feministisch imprägniertes gouvernementales Regierungshandeln bedeutet dann beispielsweise: Die *einen* Frauen werden dazu angehalten, gute Mütter *und* beständig sich selbst verbessernde erfolgreiche Erwerbstätige zu sein, durchsetzungsstarke Karrierefrauen *und* begehrenswerte Mädchen. Die *anderen* Frauen macht man in Formaten des *Reality-TV* zum Objekt von an Mittelschichtsnormen orientierten moralischen und somatischen Optimierungsstrategien oder verdammt sie durch Fördern-und-Fordern-Politiken zum beruflichen Erfolg, während ihnen gleichzeitig die Mittel aus der Hand geschlagen werden, eigenverantwortlich zu agieren. Feministisch imprägniertes gouvernementales Regierungshandeln bedeutet auch, dass Männer aufgerufen sind, ihre Identitäten, Seinsweisen und Praxen als Männer (und Väter) zu verändern und dass es die familienpolitische Maßnahmen sowie sozialwissenschaftliche Studien sind, die neue Normen für gelungene Partnerschaften und Familienarrangements kreieren.

> Mehr und mehr greift die Familien- und Arbeitsmarktpolitik im Namen einer vorranging ökonomisch ausbuchstabierten ‚Gleichberechtigung' in die Gestaltung von im Prinzip als privat geltende Verhältnisse und Praktiken ein.

V. Feministische Ambivalenzen der Gegenwart – ein Fazit

Der vorgeblich neue Feminismus stellt sich als ein äußerst ambivalentes Projekt dar, das sich erstaunlich gut einfügt in das medial forcierte Amalgam aus Diskreditierung von Gender Mainstreaming und feministischer Geschlechterforschung, der Entdeckung von Jungen und Männern als den wahren Opfern der feministisch inspirierten Modernisierung sowie einer Wiedererweckung soziobiologischer beziehungsweise evolutionärer Denkweisen, die die unhintergehbare Unvergleichlichkeit der Geschlechter betonen. Er trägt zudem dazu bei, dass es heute möglich ist, Feminismus insgesamt zu reartikulieren als Emblem westlicher Freiheit, das gegen einen als patriarchal, frauenfeindlich und anti-westlich identifizierten Islam in Stellung gebracht wird. Und nicht zuletzt fügt er sich ein in jenes Dispositiv, das einen neuen, postwohlfahrtsstaatlichen Gesellschaftsvertrag zum Ziel hat, und der wiederum, wie wir gesehen haben, ohne einen ‚modernisierten' Geschlechtervertrag nicht auskommen wird. Dazu scheint es unabdingbar, die Kritik an einem heteronormativ gerahmten, hierarchischen Geschlechtervertrag als eine überkommene Geschichte zu entwerfen oder sie sogar als lächerlich zu nennende historische Episode zu diskreditieren. Übrig bleibt dann nur das Zerrbild eines lustfeindlichen, sklerotischen, männerhassenden und notorisch zensierenden Feminismus.

Vor diesem Hintergrund ist eine der Herausforderungen feministischen Denkens und Bewegens im 21. Jahrhundert, zu verstehen, wie Feminismus in die Generierung der moralischen Leitwährung ‚Erfolg' und der damit einhergehenden Zerstörung der Quellen gesellschaftlicher Solidarität verwickelt war und ist. Überdies aber sind auch die affektiven Widerstände, die gegen feministische Perspektiven und Anliegen mobilisiert werden, in den Blick zu rücken und zu fragen, inwiefern Feminismus – oder vielmehr das, was dafür gehalten wird – gegenwärtig auch als eine Kraft erlebt wird, die Teil daran hat, wie wir regiert werden.

„Welt aus den Fugen“ – Zeitdiagnosen und Erwachsenenbildung

Petra Herre

Theologin und Sozialwissenschaftlerin

PetraHerre@t-online.de

Angesichts der neuesten „Unübersichtlichkeiten“[1] ist der Ruf nach Ordnung und Sicherheit unüberhörbar, sind Standortbestimmung und Orientierung gefragt. Zeitdiagnosen haben Konjunktur, die Zeichen der Zeit, eine sich wandelnde Gegenwartsgesellschaft, wollen sich gedeutet sehen. An diesem Genre gesellschaftlicher Selbstverständigung beteiligen sich neben der Soziologie die Feuilletons, die Parteien und Verbände, die Kirchen und NGOs. Zeitdiagnosen sind öffentliche Wissenschaft.

Fragt man nach der Bedeutung von Zeitdiagnosen für die Erwachsenenbildung, so fragt man nach ihrem zeitgeschichtlichen Kontext und nach ihren gesellschaftlichen Funktionen.[2] Mit neuen Zeitdiagnosen verändert sich die Einschätzung der Bildungs- und Orientierungsbedürfnisse Erwachsener und die an sie herangetragenen Bildungs- und Qualifikationsansprüche. Hans Tietgens hat Erwachsenenbildung als ein „Produkt von Umbruchsituationen“ beschrieben, ihr konstitutives Merkmal sei der enge Bezug auf die jeweiligen Zeitumstände, um nicht zu sagen die Abhängigkeit von ihnen. Seit ihren Anfängen wäre die Erwachsenenbildung Ausdruck, Bestandteil und Triebkraft gesellschaftlichen Wandels.[3] Diese Position wurde zum Beispiel von Ortfried Schäffter weiterentwickelt, nach dem die Institutionalisierung des Lernens Erwachsener durch Modernisierungsprozesse vorangetrieben wird und die Weiterbildung selbst als ein Motor fortschreitender Modernisierung zu verstehen ist.[4]

Auch in die Theorie und Praxis der Evangelischen Erwachsenenbildung spielen Zeitdiagnosen hinein. Sie wurden in Veröffentlichungen der DEAE explizit gemacht[5] und fließen dann auch in Stellungnahmen der Landesverbände, Gliedkirchen und der EKD ein. Bereits 1983 argumentierte die EKD-Kammer für Bildung und Erziehung in „Erwachsenenbildung als Auftrag der evang. Kirche – Grundsätze“, dass sich die Dringlichkeit der Erwachsenenbildung aus den Orientierungskrisen der gegenwärtigen Gesellschaft ergebe. 14 Jahre später formuliert die EKD-Kammer dann eine „verschärfte“ Zeitdiagnose und spricht von „Orientierungslosigkeit“.[6] Bis heute wird dabei von einer zunehmend „orientierungslosen“ Gesellschaft ausgegangen. Ein wachsender Orientierungsbedarf, der sich in Metaphern wie „Globalisierung“, „Flexibilisierung der Arbeitswelt“, „Beschleunigung“ und „Digitalisierung“ ausdrückt, ist die neue Normalität. Diese Modernitätsbeschreibung wurde in der DEAE bisher sehr intensiv rezipiert. Steht die Arbeits- und Lebenswelt immer mehr auf dem Prüfstand, dann ist die Evangelische Erwachsenenbildung als eine orientierende Kraft gefragt. Als ein Ort der Kirche kann sie Sinn- und Orientierungsverluste ausgleichen, individuelle und gesellschaftliche Suchbewegungen aufgreifen und Raum bieten für eine kritische, widerständige und konstruktive Auseinandersetzung mit dem gesellschaftlichen Wandel. Dieser soll in individuelle Lernanlässe übersetzt werden. Zwei zeitdiagnostische Entwürfe beschäftigen die Evangelische Erwachsenenbildung seit den 1980er/1990er Jahren besonders:

Ulrich Becks Buch „Risikogesellschaft“ (1986), vor allem die daran anschließenden Fragen der Individualisierung und biographischen Risiken, erfreut sich in der Evangelischen Erwachsenenbildung einer breiten Resonanz. Becks Zeitdiagnose sensibilisiert für krisenhafte Modernisierungsaspekte und verbindet sich mit dem konziliaren Prozess für Gerechtigkeit, Frieden und Bewahrung der Schöpfung. Die familienbezogene Erwachsenenbildung greift im Anschluss an Beck vor allem den Übergang von der Normal- zur Wahlbiografie, die „postfamiliale Familie“ breit auf.

Ortfried Schäffters Ansatz bietet sozusagen eine Metadiagnose: Sein Konzept der Transformationsgesellschaft fußt auf Verwerfungen durch den Zusammenbruch des sozialistischen Systems, die deutsche Wiedervereinigung und die dann immer mehr in Gang kommende Globalisierung. Zwar stellt sich der Strukturwandel hier als eine komplexe, unübersichtliche Gemengelage dar, allerdings ist die Orientierungslosigkeit nicht mehr nur ein Defizit, sondern eine Begleiterscheinung von Veränderung und begründet das Paradigma des selbstgesteuerten Lernens.[7] Nach Schäffter funktioniert die Erwachsenenbildung insofern, als sie eine reflexive Auseinandersetzung mit ungeklärten Problemlagen ermöglicht und zur Entschleunigung beiträgt. Identität gibt es nur noch im Modus des Lernens, doch gerade das greift die Evangelische Erwachsenenbildung auf und sieht sich einen Beitrag zur „individuellen Vergewisserung und Stabilierung“ leisten. Exemplarisch hierfür steht das DEAE-Projekt: Personenbezogene und didaktisch-methodische Weiterbildung für MitarbeiterInnen in der außerschulischen kirchlichen Bildungsarbeit in der ehemaligen DDR, 1991.[8]

[1] Habermas diagnostizierte bereits in den 1980er Jahren eine „neue Unübersichtlichkeit“ (vgl. Habermas, J. (Hrsg.) (1980): Stichworte zur „Geistigen Situation der Zeit“, 2. Bde. Frankfurt a.M.).

[2] Vgl. Siebert, H. (2011): Lernen und Bildung Erwachsener. Bielefeld, S. 139ff.

[3] Vgl. Tietgens, H. (1999): Geschichte der Erwachsenenbildung. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/ Weiterbildung. Opladen, S. 25–41.

[4] Schäffter, O. (2001a): Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung. Hohenbegehren; und ders. (2001b): Transformationsgesellschaft. In: Wittpoth, J. (Hrsg.): Erwachsenenbildung und Zeitdiagnose. Bielefeld, S. 45.

[5] Siehe Seiverth, A. (Hrsg.) (1995): Evangelische Erwachsenenbildung in der Zweiten Moderne. Entwürfe. Karlsruhe; Ders.: Beschleunigung und Entgrenzung, forum EB 4/2000.

[6] Siehe dazu: Wolff, J. (2005): Zeit für Erwachsenenbildung. Evangelische Erwachsenenbildung zwischen Zeit-Diagnosen und Frei-Zeit-Bedürfnissen. Göttingen, S. 127–138.

[7] Vgl. Schäffter, O. (2001a): Transformationsgesellschaft. Baltmannsweiler, S. 282/283.

[8] Leitung: A. Messerschmidt, W. Wesenberg (siehe: „...fragen, was vor/ der Gegenwart/war und was nach/der Gegenwart/ kommt“ (1992) Informationspapiere der DEAE 102–103)

STANDPUNKT

» Finanziell prekäre Politische Erwachsenenbildung im Dienste der besorgten Bildungsbürger/innen

Dr. Andreas Mayert

Referent für Wirtschafts- und Sozialpolitik am Sozialwissenschaftlichen Institut der EKD

Andreas.mayert@si-ekd.de

Rechtspopulismus ist keine politische Nische für Bildungsferne und Modernisierungsverlierer, sondern längst ein ausgewachsenes Problem der Gesamtgesellschaft.

Immer dann, wenn ein hinreichend großer oder akustisch vernehmbarer Teil der Bevölkerung eine Richtung einschlägt, die eine spürbare Erschütterung des demokratischen Selbstverständnisses und geteilter Werte der Gesellschaft sowie des politischen Systems anzuzeigen scheint, wird in Sonntagsreden und Stellungnahmen auf die Bedeutung der politischen Bildung in der Schule und im Erwachsenenalter hingewiesen. Politische Bildung sei noch nie so wichtig gewesen wie heute, heißt es dann, denn diese oder jene Barbaren müssen aufgeklärt werden, bevor sie bleibende Schäden anrichten. Zumeist geht es dabei um das Thema Rechtsradikalismus – erinnert sei nur an die frühen 1990er Jahre und die fremdenfeindlichen Anschläge jener Zeit. Doch hat sich seither einiges geändert.

Waren es früher hasserfüllte soziale Randgruppen, die ihre niedrigen Instinkte in willkürlichen Gewaltakten gegen Minderheiten auslebten, sitzen die Rechtsextremen seit 2017 im Deutschen Bundestag – freilich nicht mehr als solche bezeichnet, sondern weniger gefährlich klingend „Rechtspopulisten" genannt. Es sind auch keine sozialen Randgruppen, die dort sitzen. Zu finden ist hier ein Querschnitt des Bildungsbürgertums: Professoren, Journalisten, Unternehmer, Unternehmensberater und Juristen, um den beruflichen Hintergrund nur einiger weniger der neuen Abgeordneten zu nennen. Und auch die Wähler der Rechtspopulisten sind nicht, wie oft kolportiert wird, vorwiegend „Modernisierungsverlierer", „Abgehängte" und „Bildungsferne". Vor diesem Hintergrund muss man feststellen: Die Behauptung, politische Erwachsenenbildung sei noch nie so wichtig gewesen wie heute, ist falsch. Richtig muss es lauten: Politische Erwachsenenbildung wäre gestern mindestens ebenso wichtig gewesen wie sie es heute ist, denn es ist auch in Deutschland nicht gelungen, die Barbaren aufzuhalten, sie sind bereits da und stammen längst nicht mehr nur aus der sozialen Verliererecke, wo sie in gutbürgerlicher Überheblichkeit leider immer noch viel zu häufig verortet werden.[1] Vermutlich ist diese Betriebsblindheit gegenüber gesellschaftlichen Umbrüchen ein Grund dafür, dass gestern einiges übersehen, versäumt oder falsch gemacht worden ist – im Zusammenspiel von Politik und Trägern der Erwachsenenbildung mit den Einrichtungen, aber auch innerhalb der politischen Erwachsenenbildung.

Der politischen (Evangelischen) Erwachsenenbildung fehlt es an allem, nur nicht an einem Stammplatz in den Sonntagsreden.

Zum einen ist die politische Bildung im Zuge von Ökonomisierungsprozessen im Bereich der Erwachsenenbildung marginalisiert worden – eine Entwicklung, die den verschiedenen öffentlichen und trägerspezifischen Finanziers der Bildungseinrichtungen anzukreiden ist. Im Jahr 2015 entfielen laut der Weiterbildungsstatistik im Verbund noch 4,1 % der Veranstaltungen und 2,7 % der Unterrichtsstunden auf den Bereich Politik und Gesellschaft.[2] In der Evangelischen Erwachsenenbildung sieht es auf den ersten Blick ein wenig besser aus, immerhin 8,9 % der Veranstaltungen entfallen auf den Bereich Politik und Gesellschaft. Allerdings sind nur 4,2 % der Unterrichtsstunden diesem Bereich zuzuordnen, seit 2003 hat sich die Zahl der Unterrichtsstunden halbiert.[3] Die geringe Anzahl von Unterrichtsstunden weist darauf hin, dass die typische Veranstaltung der politischen Erwachsenenbildung kurz ist – im Durchschnitt umfasst sie 4,2 Stunden. Das verwundert kaum, denn Veranstaltungen mit weniger als drei Unterrichtsstunden machen 72,2 % aller Veranstaltungen im Bereich Politik und Gesellschaft aus. Diese dauern im Schnitt zwei Stunden und man kann annehmen, dass es sich dabei hauptsächlich um Vorträge von Honorarkräften handelt. Dass auf diese Weise nachhaltige Bildungsprozesse angestoßen werden, ist kaum anzunehmen – und wird anscheinend auch nicht ernsthaft erwartet. So heißt es beispielsweise in dem bereits in Fußnote 2 zitierten Impulspapier der Kammer für Öffentliche Verantwortung der EKD zu aktuellen Herausforderungen der Demokratie in Deutschland zwar: „Die demokratischen Parteien stehen in der Pflicht, wo immer

[1] Vgl. z.B. die Erklärung der Zunahme rechtspopulistischer Einstellungen in EKD (Hrsg.) (2017): Konsens und Konflikt: Politik braucht Auseinandersetzung. Hannover, S. 15: „Häufig, wenn auch nicht zwangsläufig, geht die unterschiedliche Wahrnehmung des gesellschaftlichen Wandels mit dem Bildungsgrad einher. Die Bruchlinie verläuft dann zwischen den Angehörigen von Bildungseliten und weniger gut bzw. flexibel ausgebildeten Schichten. Diese sind nicht selten auch weniger mobil; ihre Mittel reichen nicht aus, um die durch den Wandel eröffneten Möglichkeiten für sich fruchtbar zu machen. Vor allem aber fehlt ihnen die Zuversicht, die Freiheiten der Demokratie für sich nutzen zu können. Stattdessen sehen sie sich als Verlierer der Veränderungen und empfinden – mitunter nicht zu Unrecht – deren Lasten als ungerecht verteilt." Ein Blick auf die Wählerschichtung der AfD zeigt, dass solche Analysen an der Realität vorbeigehen. So verfügen 73 % der AfD-Wähler über eine abgeschlossene Berufsausbildung und 18 % über einen Fachhochschul- oder Hochschulabschluss. 52 % der AfD-Wähler

möglich den Austausch mit den Bürgerinnen und Bürgern zu suchen, programmatische Alternativen anzubieten und Menschen wieder verstärkt in die Entscheidungsfindungen einzubeziehen. (…). *Voraussetzung für einen derartigen demokratischen Prozess ist es, die politische Bildung zu intensivieren.*“[4] In den weiteren Ausführungen des Impulspapiers sucht man jedoch vergeblich einen Hinweis darauf, welchen Beitrag die eigene Evangelische Erwachsenenbildung hierzu leisten könnte oder durch welche Maßnahmen und bereitgestellte Mittel es ihr gelingen könnte, eine Intensivierung der politischen Bildung in die Tat umzusetzen.

Die Marginalisierung der politischen Erwachsenenbildung dürfte unter politischen Bildnern wohlbekannt sein und wird auch allenthalben beklagt. Kommen wir daher zu einem zweiten Kritikpunkt.

Nicht die Verlierer, sondern diejenigen, die noch etwas zu verlieren haben, sind schon seit Längerem anfällig für Simplifizierungen und reaktionäre Thesen.

In der politischen Erwachsenenbildung wurde in den letzten Jahren versäumt, die Frage, welche eigentlich die hauptsächlichen Nutzer ihrer Angebote sind, mit der Frage zu verknüpfen, welche Bildungsansätze und -inhalte bei dieser Zielgruppe möglicherweise kontraproduktiv sein könnten. Wer die hauptsächlichen Nutzer sind, ist hinlänglich bekannt: das Bildungsbürgertum und damit genau jene Gesellschaftsgruppe, die für „populistische“ Ideen immer empfänglicher wird, weil ein Teil von ihm, im Gegensatz zu den sogenannten Abgehängten, noch befürchtet, etwas verlieren zu können: zum einen seine ökonomisch privilegierte Stellung im Zuge des Schrumpfens der gesellschaftlichen Mitte, zum anderen seine weltanschauliche und kulturelle Identität – oder besser: Homogenität.

Aber welche Bildungsansätze und -inhalte könnten bei dieser Zielgruppe kontraproduktiv sein? Zum Beispiel solche, die den sukzessiven Vertrauensverlust in die Funktionsfähigkeit der repräsentativen Demokratie und ihrer Institutionen fördern, simple Erklärungsansätze liefern, als Schuldige eine mehr oder weniger nebulöse „Elite“ ausmachen und Lösungsansätze diskutieren, die mit unserem derzeitigen politischen und ökonomischen System unvereinbar sind. Um eines deutlich auszusprechen: Keinem/r politischen Erwachsenenbildner/in soll hier unterstellt werden, gezielt eine zunehmende Hoffähigkeit politischer Positionen gefördert zu haben, die für „rechtspopulistische“ Weltbilder typisch sind. Ein Teil der politischen Erwachsenenbildner/innen sollte jedoch selbstkritisch darüber nachdenken, ob er oder sie, in der eigenen politischen Filterblase gefangen, ausreichend reflektiert hat, ähnlich *reaktionäre Narrative* zu bedienen wie die Feinde der Demokratie von rechts. Was verstehe ich dabei unter reaktionären Narrativen? Eine gute Definition stammt vom US-amerikanischen Politikwissenschaftler Mark Lilla, der sich in einem 2016 erschienenen Buch mit der Gedankenwelt politisch Reaktionärer beschäftigt hat. Er schreibt: „Reaktionäre kommen aus verschiedenen Richtungen, teilen aber eine ähnliche Mentalität: Es gab einmal ein goldenes Zeitalter, als die Menschen ihren Platz kannten und in Harmonie lebten. Aber dieses goldene Zeitalter wurde von den Eliten verraten. Der Verrat der Eliten ist der Dreh- und Angelpunkt jeder reaktionären Geschichte.“[5]

Das „goldene Zeitalter“ begegnet uns zum Beispiel in den unzähligen Diskursen politischer Bildner/innen über den von Colin Crouch geprägten Begriff der „Postdemokratie“ wieder.[6] Als goldenes Zeitalter der Demokratie gelten die 1960er und 1970er Jahre und das Ende dieses Zeitalters wurde, so Crouch, mit dem Siegeszug des „Neoliberalismus“ in den 1980er Jahren eingeleitet. Seither existierten demokratische Institutionen zwar formell weiter, würden aber inhaltlich mehr und mehr ausgehöhlt und so im Zeitverlauf zu einer reinen Fassade. Politische Bildner/innen, die dieser These zustimmen, zitieren häufig die Postdemokratie-Aufsätze der belgischen Politikwissenschaftlerin Chantal Mouffe. Vergleichen wir einmal eine ihrer typischen Aussagen, veröffentlicht 2011 im Fachjournal der Bundeszentrale für politische Bildung, mit der zuvor aufgeführten Definition reaktionärer Narrative: *„Unter der derzeitigen Hegemonie des Neoliberalismus allerdings ist die liberale Komponente so dominant geworden, dass die demokratische fast verschwunden ist. Demokratie wird heute lediglich als Rechtsstaatlichkeit und die Verteidigung der Menschenrechte verstanden, während die Idee der Volkssouveränität als überholt gilt und aufgegeben worden zu sein scheint. Wer sich gegen die Regeln der Eliten auflehnt und darauf besteht, dem Volk ein Mitspracherecht einzuräumen und seinen Bedürfnissen Raum zu geben, wird als ‚Populist‘ abgewiesen.*“[7]

Selbstverständlich ist Chantal Mouffe alles andere als eine politisch Rechte und weiß ihre Ausführungen einzuordnen. Aber wissen das ihre Leser/innen und lernen es auch die Teilnehmenden an Veranstaltungen der politischen Erwachsenenbildung als dialektisch oder zumindest pointiert zu verstehen? Was an diesem Textbeispiel jedenfalls auffällt – und man könnte viele Beispiele anderer Autor/inn/en nennen – ist, dass es sich um eine durch und durch reaktionäre Erzählung handelt: Irgendwann einmal – und man möchte nicht so genau darüber nachdenken, wann das wohl gewesen sein könnte – existierte das goldene Zeitalter echter Volkssouveränität, aber die „Eliten“ haben die Regeln geändert. Wer sich heute für das Mitspracherecht und die echten Bedürfnisse „des Volkes“ ausspricht, wird geächtet, vermutlich von den Mainstream-Medien.

sind Angestellte und Beamte, 14 % Selbstständige – aber nur 7 % arbeitslos. Vgl. hierzu Brenke, K./Kritikos, A. S. (2017): Wählerstruktur im Wandel. In: DIW-Wochenbericht Nr. 29/2017, S. 598. Übereinstimmend mit diesen Zahlen das Fazit der Studie von Lengfeld, H. (2016): Die Alternative für Deutschland. Eine Partei für Modernisierungsverlierer? In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Nr. 69, S. 227: „Die Befunde deuten eher auf eine stärkere Unterstützung durch mittlere und höhere Statuslagen hin. Damit konnte kein Hinweis auf die Gültigkeit der Modernisierungsverliererthese gefunden werden.“

[2] Vgl. Horn, H./Lux, T./Ambos, I. (2017): Weiterbildungsstatistik im Verbund. Bonn, S. 30–31.

[3] DIE/DEAE (Hrsg.) (2016): Evangelische Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland. Bonn, S. 15.

[4] EKD (Hrsg.) (2017): Konsens und Konflikt: Politik braucht Auseinandersetzung. Hannover, S. 20–21.

[5] Lilla, M. (2016): The Shipwrecked Mind: On Political Reaction. New York. (Übersetzung durch den Autor.)

[6] Crouch, C. (2008): Postdemokratie. Berlin.

[7] Mouffe, C. (2011): Postdemokratie und die zunehmende Entpolitisierung. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, Nr. 1–2/2011, S. 4–5.

Eine solche „Erzählung“ würde auf keiner Pegida-Veranstaltung negativ auffallen, auch wenn ihr politischer Hintergrund ein völlig anderer ist. Insofern ist dem Historiker Paul Nolte zuzustimmen, der darauf hinweist, dass das Schlagwort „Postdemokratie“ vor 80 Jahren auf fruchtbaren Boden gefallen wäre.[8] Aber die Postdemokratie-Diskurse entsprechen inhaltlich nicht nur auf beinahe gruselige Weise dem rechtspopulistischen Lamento vom Kartell der Volksparteien und den „volksverräterischen“ Polit-Eliten, sie übersehen auch, von welchen Kräften die wahre Gefahr für jene Form von Demokratie, wie sie seit dem Zweiten Weltkrieg in Deutschland herangewachsen ist, ausgeht. Dabei reicht dazu ein kurzer Blick über die europäischen Grenzen: Polen und Ungarn sind nicht weit entfernt. Was der Demokratie in diesen Staaten an Gewalt angetan wird, geht nicht von irgendwelchen globalen Machteliten aus. Und es sind auch keine raffinierten Winkelzüge notwendig, um eine Fassadendemokratie zu errichten. Hat man erst einmal die Mehrheit „des Volkes“ für ein solches Projekt gewonnen, dann geschieht es ebenso plump wie durchsichtig.

Setzen sich politische Erwachsenenbildner mit dem Neoliberalismus auseinander – tatsächlich ein Thema von enormer Bedeutung –, verbreiten Einige von ihnen nicht nur reaktionäre Narrative, sondern darüber hinaus und vermutlich ohne es zu wissen reaktionäres Gedankengut. Als Beispiel sei hier die Fachgruppe Politische Bildung/Globales Lernen der Deutschen Evangelischen Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (DEAE) herausgegriffen. In einem vor zwei Jahren veröffentlichten Denkanstoß-Papier zur wichtigen Frage, was eine „ökonomische Grundbildung“ beinhalten sollte, führen sie zunächst die Weltfinanzkrise der letzten Jahre auf neoliberales Denken zurück, das eben nicht die Grundlage ökonomischer Grundbildung sein dürfe.[9] Eine Kritik an Grundbildungsansätzen, die auf ökonomischen Simpelmodellen fußen, hat grundsätzlich meine Sympathien auf seiner Seite. Die Alternative dazu ist aber mehr als problematisch: Völlig unkritisch greift das Papier die Freiwirtschaftslehre des Antisemiten und Eugenikers Silvio Gesell und das Modell der „sozialen Dreigliederung“ von Gesellschaft in Kultursphäre, Ökonomie und Staat des Anti-Demokraten und Rassisten Rudolf Steiner auf.[10] Es ist eine beängstigende Vorstellung, dass ökonomische Grundbildung anhand der realitätsfremden Gedankenwelt von Personen vermittelt werden soll, die nicht nur dem ökonomischen „Mainstream“, sondern auch geteilten gesellschaftlichen Werten und der repräsentativen Demokratie ferner nicht stehen könnten.

Der Mainstream der politischen Erwachsenenbildung wird durch den Anspruch, marktförmiger zu funktionieren, seiner inhaltlichen Essenz beraubt.

Der Neoliberalismus, in einer informierten statt plakativen Weise diskutiert, ist eigentlich ein hervorragender Bezugspunkt für eine kritische, aufklärerische und selbstbewusste politische Erwachsenenbildung, denn schließlich sind seine Auswirkungen gerade hier zu spüren. Allerdings muss man sich dann ernsthaft damit auseinandersetzen, was eigentlich der Inhalt der neoliberalen Denkweise ist und warum sie, als in weiten Teilen unwissenschaftliche Ideologie enttarnt, so viel Schaden anrichten kann. So nutzt der Neoliberalismus zum Beispiel nicht, wie leider häufig von politischen Erwachsenenbildnern als Selbstverständlichkeit unterstellt, die ökonomische Standardtheorie, sondern steht mit ihr in weiten Teilen inhaltlich auf Kriegsfuß. Um nur ein Beispiel mit direktem Bezug zur Entwicklung der Erwachsenenbildung in den letzten Jahren zu nennen: Ökonomische Standardtheorien lassen sich gerade nicht vorbehaltslos mithilfe einer Art universell geltenden Modells auf alle Funktionsbereiche der Gesellschaft anwenden, vor allem nicht auf das Bildungssystem. Neoliberale glauben aber genau das. Insofern ist der Neoliberalismus vor allem eins: schlechte ökonomische Theorie. Und wie schlecht sie ist, haben die Einrichtungen der Erwachsenenbildung zu spüren bekommen: Hier wurde die Essenz dessen, was politische Erwachsenenbildung ausmacht, durch blinde Ökonomisierung zerstört. Erwachsenenbildungsangebote, die über Kursgebühren (ko-)finanziert werden müssen, führen paradoxerweise dazu, dass das eigentliche Geschäft, nämlich Kontroversen zu ermöglichen, nicht mehr läuft. Die öffentliche Debattenkultur lebt davon, dass die vorgefassten politischen Einstellungen der Teilnehmenden reflektiert und irritiert werden, doch das ist schwer als ein „Produkt“ verkäuflich. Verkäuflich ist hauptsächlich das, was nicht politisch irritiert, sondern politisch bestätigt. Wer bezahlt schon für ein Bildungsangebot, das womöglich mit unbehaglichen Gefühlen zurücklässt, weil es die Teilnehmenden damit konfrontiert, dass ihre Meinungen über politische Zusammenhänge recht einseitig und teilweise schlecht durchdacht sind. Bezahlt wird vor allem für das, was das gute Gefühl vermittelt, richtig zu liegen. Bezahlte politische Bildung wird so zu dem, was politisches Kabarett schon lange ist: eine Wohlfühlveranstaltung für Rechthaber.

[8] Nolte, P. (2011): Von der repräsentativen zur multiplen Demokratie. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, Nr. 1–2/2011, S. 8.

[9] Fachgruppe Politische Bildung/Globales Lernen der DEAE (2016): Denkanstöße zu einer ökonomischen Grundbildung, die in Alternativen denkt. http://www.deae.de/Profilbildende-Themen/DenkanstoesseOekonomischerGrundbildung_final_19-01-16.pdf

[10] Die Aufnahme von Rudolf Steiner in das Papier ist besonders gedankenlos. Steiner, ein strammer Befürworter des 1. Weltkriegs und persönlicher Berater des Generalstabschefs Helmuth von Moltke, entwarf sein Dreigliederungsmodell 1916 mit dem Motiv, es den zu erobernden östlichen Ländern überzustreifen. In keiner der drei sozialen Sphären sollte es demokratisch zugehen, stattdessen ging er von einer natürlichen Herrschaft jener aus, die geistig und spirituell auf der höchsten Entwicklungsstufe stehen. Wenig überraschend sind das seinen kruden Thesen nach die Arier. Vgl. hierzu ausführlich Peter Staudenmaier (2014): Between Occultism and Nazism: Anthroposophy and the Politics of Race in the Fascist Era. Leiden und Boston.

Und so schließt sich in gewisser Weise der Kreis: Politische Erwachsenenbildung, durch Ökonomisierung ihrer Essenz beraubt, wird selbst unreflektiert und riskiert es, die Bedrohungsängste der Bildungsbürger vor globalen politischen und ökonomischen Machteliten, die über ihre Köpfe hinweg undurchsichtige Entscheidungen treffen und dabei Böses im Sinn haben, zu bedienen. Diese Narrative jedenfalls lassen sich in einer Zeit voller Unsicherheit und Umbrüche hervorragend an den Mann und an die Frau bringen. Nicht, dass an diesen Narrativen nichts dran wäre, aber sollte es zurzeit doch in erster Linie darum gehen, unsere immer noch weitgehend funktionsfähige repräsentative Demokratie zu verteidigen – trotz all ihrer Macken. Die Verhältnisse in Polen und Ungarn zeigen uns, wie schlimm es in kürzester Zeit werden kann. Und keine globalen Eliten oder Neoliberale, sondern 92 Abgeordnete des Deutschen Bundestages wollen genau dorthin.

STANDPUNKT

» Bildungs- und Erziehungspartnerschaften – von wegen nur Rhetorik

Prof. Dr. phil. Dr. phil. habil.
Werner Sacher

Werner.Sacher@t-online.de

www.sacher-werner.homepage.t-online.de/

Die Entwicklung und der Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen hängen ganz wesentlich davon ab, wie gut ihre Eltern mit den Fach- und Lehrkräften in Bildungseinrichtungen zusammenarbeiten. Aus diesem Grund sehen die rechtlichen Vorgaben eine Kooperation im Rahmen einer Bildungs- und Erziehungspartnerschaft vor. Die Frankfurter Erziehungswissenschaftlerin Tanja Betz behauptet nun in einer Expertise im Auftrag der Bertelsmann-Stiftung[1] und aktuell in einer gleicherweise geförderten Monografie[2], dass solche Bildungs- und Erziehungspartnerschaften in Wahrheit nicht realisierbar und ihre positiven Wirkungen nicht empirisch belegt seien.

Läuft die Entwicklung der „Elternarbeit" in Kitas, Familienzentren, Familienbildungsstätten und Schulen womöglich schon länger in die falsche Richtung? – Ich möchte diesen Verdacht in vielerlei Hinsicht entkräften.

Betz kritisiert an den Fachbeiträgen und rechtlichen Vorgaben, dass der Begriff der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft weder präzise definiert noch sauber von anderen Begriffen wie Elternarbeit, Elterneinbeziehung, Elternmitwirkung, Elternmitbestimmung usw. abgegrenzt sei. Die Rede von „Partnerschaft" suggeriere, es gäbe eine Statusgleichheit zwischen den professionellen Lehr- und Fachkräften und den Eltern-Laien. In Wirklichkeit besteht nach Betz aber zwischen ihnen nach wie vor ein hierarchisches Gefälle. Im Mittelpunkt der vorgeblichen Partnerschaft stünden nicht die Eltern und ihre Kinder, sondern die Bildungsinstitutionen und ihre Vertreter.[3]

Dass der Begriff der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft vieldeutig verwendet wird, ist nicht zu bestreiten. Es verhält sich damit nicht anders als mit den Begriffen Bildung, Erziehung, Förderung, Leistung, Kompetenz, Bildungsgerechtigkeit, Chancengleichheit u.v.a.m. Die Unschärfe all dieser Begriffe ist ärgerlich, aber schon immer Teil des pädagogischen Geschäfts, der (Kunst-)Fertigkeit, Lehren und Erziehen zu können. Es wäre vergeblich und sogar verfehlt, jene nur unscharf formulierbare Praxis, die Felder des Erziehungs- und Bildungsgeschehens, mit technischen Termini ausbuchstabieren zu wollen. Zudem entspricht es nicht dem Sprachgebrauch, dass mit dem Begriff der Partnerschaft eine Statusgleichheit zwischen den beteiligten Personen beansprucht wird. Eine Partnerschaft zwischen Personen oder Institutionen ist bereits gegeben, wenn sie gemeinsame Ziele verfolgen – und das sollten wir von Eltern und Lehr- und Fachkräften doch erwarten. Die „gleiche Augenhöhe" zwischen ihnen leitet sich nicht aus gleichem sozialen Status, sondern aus ihrer Gleichwertigkeit in unserer demokratischen Gesellschaft ab. Diese kann ohne einen respektvollen Umgang miteinander, über alle vorhandenen Kompetenz- und Statusunterschiede hinweg, nicht funktionieren. Dass über die Verbundenheit in der gemeinsamen Zielsetzung hinaus Bildungs- und Erziehungspartnerschaften zwischen Eltern und Fach- und Lehrkräften immer innige und harmonische Gefühlsgemeinschaften sein müssen, behauptet in Theorie und Praxis niemand allen Ernstes.

Weiterhin behauptet Betz, der Forschungsstand zur Bildungs- und Erziehungspartnerschaft sei lückenhaft und zum Teil widersprüchlich. Die vorliegenden Studien in verschiedenen Ländern sind angeblich kaum vergleichbar und oftmals werden lediglich korrelative Beziehungen unzulässig als Kausalitäten verstanden. Es gebe insgesamt keine belastbaren Belege dafür, dass Bildungs- und Erziehungspartnerschaften sich positiv auf die Leistungs- und Persönlichkeitsentwicklung der Kinder und Jugendlichen auswirken.[4]

Der Forschungsstand ist tatsächlich nicht zufriedenstellend. Allerdings ist der von Betz vermisste Nachweis von Kausalbeziehungen äußerst schwierig oder sogar unmöglich. Experimentelle Studien, die dafür erforderlich wären, sind im Bereich sozialer Beziehungen schon aus ethischen Gründen nur sehr eingeschränkt machbar. Und auch davon abgesehen, gehört der Nachweis, „dass Bedingungszusammenhänge (oder Kausalbeziehungen) bestehen und nicht bloße Korrelationen, (…) zu den schwierigsten Aufgaben der empirischen Forschung."[5] Aber dass manche Maßnahmen und Formen der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft erfolgreicher sind als andere und dass deshalb sowohl positive als auch negative Wirkungen nachgewiesen wurden, ist nicht überraschend. Statt den Forschungsstand pauschal als „dünn" und „nicht belastbar" zu diskredi-

[1] Betz, T. (2015): Das Ideal der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft. Expertise im Auftrag der Bertelsmann-Stiftung. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_WB__Bildungs-_und_Erziehungspartnerschaft_2015.pdf

[2] Betz, T./Bischoff, S./Eunicke, N./Kayser, L./Zink, K. (2017): Partner auf Augenhöhe? Forschungsbefunde zur Zusammenarbeit von Familien, Kitas und Schulen mit Blick auf Bildungschancen. Gütersloh.

[3] Vgl. o. A.: S. 128. Sowie Betz, T. (2015): Das Ideal der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft. Expertise im Auftrag der Bertelsmann-Stiftung. Gütersloh. https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_WB__Bildungs-_und_Erziehungspartnerschaft_2015.pdf, S. 7f., S. 16, S. 32.

[4] Vgl. o. A.: S. 45. Und auch Betz, T.

tieren, sollte man die Befundlage besser nutzen, um erfolgreiche und weniger erfolgreiche Konzeptionen und günstige und ungünstige Bedingungen von Bildungs- und Erziehungspartnerschaften zu identifizieren. Wenn man die Ergebnisse so sortiert, zeichnet sich durchaus ein Kernbestand ausreichend gesicherter Erkenntnisse ab:

- So wissen wir zum Beispiel, dass die Kooperation von Fach- und Lehrkräften und Eltern umso erfolgreicher ist, je näher sie am Lernen der Kinder ist und je weniger sie sich nur in Kontakten, im bloßen Austausch von Informationen und in der Pflege einer sozial angenehmen Beziehung erschöpft.
- Ebenso sind Effekte der sogenannten heimbasierten Kooperation (der Kooperation bei der Förderung der Kinder in den Familien) ziemlich gut belegt. Positiv wirken demnach vor allem hohe, aber realistische und zuversichtliche Leistungserwartungen der Eltern gegenüber dem Kind, kognitive Anregungen durch Diskutieren und Kommunizieren mit ihm, eine stimulierende häusliche Lernumgebung, der Besuch kultureller Einrichtungen und Veranstaltungen, ein autoritativer Erziehungsstil, der sowohl durch Liebe und Förderung von Selbständigkeit als auch durch eine überlegte Strukturierung des häuslichen und kindlichen Lebens geprägt ist, sowie – im Grundschulalter – gemeinsames Lesen mit dem Kind.

Betz kritisiert ferner, dass Kinder und Jugendliche meistens nicht als Partner in die Kooperation ihrer Lehr- und Fachkräfte und ihrer Eltern einbezogen seien und sofern dies ausnahmsweise geschehe, für die Optimierung der Erwachsenen-Elternarbeit instrumentalisiert würden. Daraus erkläre sich auch, dass über die Situation und die Befindlichkeit der Kinder und Jugendlichen in Bildungs- und Erziehungspartnerschaften kaum geforscht werde.[6]

Damit weist T. Betz in der Tat auf ein großes Defizit gängiger Praxis und auf eine bedeutsame Forschungslücke hin, allerdings ist sie nicht die erste, die darauf aufmerksam macht. Leider rezipiert sie auch bereits vorhandene Studien und praktische Ansätze zur Beteiligung von Kindern und Jugendlichen nur unvollständig.[7]

Insgesamt ist es nicht unberechtigt, dass durch Betz einmal mehr auf Risiken und nachteilige Effekte hingewiesen wird, die mit einer unreflektierten und schematischen Praxis der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft verbunden sind. Dass es solche Risiken und nachteiligen Effekte gibt, sollte aber nicht dazu veranlassen, das Konzept generell für undurchführbar zu halten oder es gar als ideologisch anzusehen.

Soweit in einer Bildungs- und Erziehungspartnerschaft

- Eltern sowie Fach- und Lehrkräfte einander ungeachtet aller Unterschiede der Familienstrukturen, Herkunftskulturen, Religionszugehörigkeiten, der Schichtzugehörigkeit, des Bildungsniveaus, der pädagogischen Professionalität usw. mit Respekt begegnen und gemeinsam den Bildungserfolg und die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder fördern,
- als Partner auf der Elternseite letztlich alle Erwachsenen agieren, die bereit sind, Verantwortung für die Kinder zu übernehmen,
- die Kinder als weitere Partner in diese Partnerschaft einbezogen sind, die ihre Anliegen mehr und mehr auch selbst vertreten,
- bei Bedarf auch mit weiteren Personen und Institutionen am Ort und in der Region kooperiert wird,
- die Kooperation zwischen den Bildungseinrichtungen und den Familien sowohl in den Einrichtungen als auch in den Familien stattfindet, wobei Fach- und Lehrkräfte und Eltern im jeweils anderen Tätigkeitsbereich unterstützend, aber nicht federführend oder gleichberechtigt auftreten,

kann man nach aktueller Forschungslage durchaus annehmen, dass Kinder und Jugendliche hinsichtlich ihres Bildungserfolges und ihrer Persönlichkeitsentwicklung davon profitieren. Man kann vor allem auch davon ausgehen, dass das Konzept der Bildungs- und Erziehungspartnerschaften ein hilfreicher Ansatz ist, um das Verhältnis zwischen Eltern und Pädagog/inn/en für beide Seiten konstruktiv zu gestalten.

Es wird aber nur zunehmend schwieriger werden, solche Bildungs- und Erziehungspartnerschaften zu organisieren, wenn immer mehr Eltern infolge beruflicher Vollzeitbeschäftigung immer weniger Zeit mit ihren Kindern verbringen und auf die Kooperation mit deren Lehr- und Fachkräften verwenden können und wenn immer mehr Eltern aus nichtdeutschen Herkunftskulturen sich mit diesen allenfalls notdürftig verständigen können. Doch nicht die Preisgabe der Idee der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft, sondern ihre Weiterentwicklung und die Sicherung von Rahmenbedingungen, unter denen sie erfolgreich umgesetzt werden kann, sollte die angemessene Reaktion auf diese Schwierigkeiten sein.

Eine ausführliche Fassung dieses Beitrags kann heruntergeladen werden von:
http://www.sacher-werner.homepage.t-online.de/

(2015): Das Ideal der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft. Expertise im Auftrag der Bertelsmann-Stiftung. Gütersloh. https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_WB__Bildungs-_und_Erziehungspartnerschaft_2015.pdf, S. 51.

[5] Brezinka, W. (1978): Metatheorie der Erziehung. München, Basel, S. 150.

[6] Betz, T. (2015): Das Ideal der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft. Expertise im Auftrag der Bertelsmann-Stiftung. Gütersloh. https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_WB__Bildungs-_und_Erziehungspartnerschaft_2015.pdf, S. 11 & S. 50.

[7] Zum Beispiel Sacher, W. (2009): Elternarbeit schülerorientiert. Grundlagen und Praxismodelle. Berlin, und: Sacher, W. (2014): Elternarbeit als Bildungs- und Erziehungspartnerschaft. Bad Heilbrunn.

ZIVILGESELLSCHAFTLICHES ENGAGEMENT

Zur Zivilgesellschaftlichkeit von lokalen gewerblichen, kommunalen und freigemeinnützigen Bildungseinrichtungen

Dr. Peter-Georg Albrecht

Wissenschaftlicher Mitarbeiter der Hochschule Magdeburg-Stendal

peter-georg.albrecht@hs-magdeburg.de

Zivilgesellschaft ist ein von verschiedenen Autoren sehr unterschiedlich verstandenes Konzept: Die einen sehen in ihr eine besonders anstrebenswerte *Form der Öffentlichkeit*, die insbesondere dem kritischen Diskurs und der diskursiven Auseinandersetzung über das gesellschaftlich Gute und Richtige Raum gibt.[1]

Andere verstehen Zivilgesellschaft als Konzept der *Good Society*, der guten Gesellschaft, die es durch neue Politikstile, aber auch spezifische Formen des Wirtschaftens, der Verteilung von gesellschaftlicher Wohlfahrt sowie auch der primären sozialen Vergemeinschaftung in Partnerschaften und Familien, insgesamt also durch ein Set an Handlungsformen zu verwirklichen gilt.[2]

Wieder andere halten einen sogenannten dritten *Sektor*, eine Sphäre des Agierens und Konstituierens von freigemeinnützigen Vereinen, Verbänden und Organisationen, für die Zivilgesellschaft.[3] Eines gilt übergreifend: Insbesondere das *bürgerschaftliche Engagement* wird als Ausdruck zivilgesellschaftlichen Handelns angesehen.

Egal ob die Zivilgesellschaft nun eher ein normatives Konzept und/oder eine empirische Realität ist, jedenfalls muss – organisationssoziologisch – immer *zunächst* nach von außen *sichtbaren* Aspekten von Strukturen gefragt werden, die als zivilgesellschaftlich deutbar sind, wenn die *Ausrichtung* von Einrichtungen und Organisationen in lokalen Kontexten untersucht werden soll.

Fragen

Es empfiehlt sich, die Frage nach dem Stellenwert bürgerschaftlichen Engagements innerhalb von Strukturen, die Frage nach zivilgesellschaftlicher Ausrichtung der Strukturen, die Frage nach zivilgesellschaftlichem Handeln sowie auch die Frage nach der durch das Handeln erfolgenden Konstitution einer gesellschaftlichen Sphäre[4] zu stellen.

1. Unter bürgerschaftlichem Engagement wird deshalb im Folgenden eine individuelle freiwillige und unentgeltlich erbrachte Tätigkeit verstanden, die sich innerhalb einer Struktur in der Führung oder auch in der Leistungserbringung zeigen kann.
2. Zivilgesellschaftlich ist eine lokale Struktur dann zu nennen, wenn sie bürgerschaftliches Engagement integriert, vor allem aber, wenn ihr satzungsgemäßer Zweck, ihre Finanzierung und ihre Form gemeinschaftliches und kooperatives Handeln ermöglicht.
3. Als zivilgesellschaftliches Handeln wird ein Set von – organisationsinternen sowie außenbezogenen – Praktiken angesehen, in denen Gemeinschaftlichkeit und Kooperation[5] eine zentrale Rolle spielen, zu denen in gewissem Maße aber auch Betriebswirtschaftlichkeit und Wettbewerb bzw. Regulation und Steuerung gehören, die im zivilgesellschaftlichen Diskurs eher den Sphären der wettbewerblich organisierten Marktwirtschaft und des demokratischen Staates zugerechnet werden.
4. Durch zivilgesellschaftliches Handeln konstituieren sich Sphären wie der dritte Sektor der freigemeinnützigen Vereine, Verbände und Organisationen oder auch die wettbewerbliche Marktwirtschaft und die abstimmungsbasierte Demokratie. Welche Sphäre durch das Handeln der untersuchten Einrichtungen und Organisationen entsteht, ist die vielleicht wichtigste Frage der hier vorgestellten Überlegungen.

Alle genannten vier Aspekte werden im Folgenden in den lokalen Kontexten allgemeiner Erwachsenenbildung untersucht.

Erkenntnisse

Allgemeine Erwachsenenbildung wird vor allem von gewerblichen und freigemeinnützigen Erwachsenenbildungseinrichtungen sowie kommunalen Volkshochschulen angeboten.

Gewerbliche Erwachsenenbildungseinrichtungen sind betriebswirtschaftlich ausgerichtet an Märkten aktiv, in denen sie im Wettbewerb mit anderen stehen. Sie verfügen über entsprechende Praktiken, sodass sie an den ihnen jeweils entsprechenden Märkten handeln und bestehen können. Ihre ausschließliche Produktfinanzierung nötigt sie, intern betriebswirtschaftlich und nach außen hin wettbewerblich zu handeln.

Gewerbliche Organisationen sind unternehmerisch geführt, ihre Mitarbeiter/innen sind Selbstständige, Angestellte bzw. Honorarkräfte. Bür-

[1] Eine solche Zivilgesellschaft zeichnet sich dadurch aus, dass sie „problemlösende Diskurse zu Fragen allgemeinen Interesses im Rahmen veranstalteter Öffentlichkeit institutionalisiert" hat, vgl. Habermas, J. (1992): Faktizität und Geltung. Beiträge zur Diskurstheorie des Rechts und des demokratischen Rechtsstaats. Frankfurt am Main, S. 443. Eine ähnliche Perspektive nimmt Warnfried Dettling ein, als er formulierte: Zivilgesellschaft ist „die gesamte res publica, (sind) alle öffentlichen Dinge", vgl. Dettling, W. (2007): Vom Rand in die Mitte? Perspektiven der Bürgergesellschaft. In: Forschungsjournal neue soziale Bewegungen 2, S. 8.

[2] Vgl. Evers, A. (2011): Der Bezugsrahmen Zivilgesellschaft. Definitionen und ihre Konsequenzen für die Engagementforschung. In: Soziale Arbeit 6, S. 214 ff.

[3] Hierzu zählen insbesondere Helmuth Anheier, Anette Zimmer und Eckhard Priller. Vgl. Priller, E. (Hrsg.) (2011):

gerschaftliches Engagement spielt weder auf der Führungs- noch auf der Leistungserbringungsebene eine Rolle. Sie orientieren sich an ihren Adressat/innen, den *Kund/innen*, deren Interessen immer wieder erforscht, die aber nicht in zivilgesellschaftlichem Sinne partizipativ beteiligt werden.

Volkshochschulen sind nicht, wie aufgrund ihrer Zugehörigkeit zum staatlichen Sektor erwartet werden könnte, „quasistaatliche" Einrichtungen zur Förderung der Demokratie. Sie betätigen sich eher als lokale Monopolisten auf den Bildungsmärkten, wo sie auch mit gewerblichen und freigemeinnützigen Akteuren konkurrieren. Vorrangig agieren sie durch ihr Bildungsangebot marktkonstitutiv und sind kein demokratisches Regulativ bzw. Steuerungsorgan. Ihr Beitrag zur Konstitution einer Sphäre der gemeinschaftlichen und kooperativen Beziehungen muss ebenfalls als gering eingeschätzt werden.

Einrichtungen der Kommunen verfügen intern allerdings über ein Set von Praktiken, zu dem neben den betriebswirtschaftlichen und wettbewerblichen auch gemeinschaftliche und kooperative gehören. Ihre solide Grundfinanzierung ermöglicht ihnen dies.

Kommunale Einrichtungen sind in ihrer Führungsstruktur von den drei Einrichtungstypen am stärksten von demokratischer Mitbestimmung geprägt, verfügen über ehrenamtlich besetzte Aufsichts- und Beiräte sowie der Führung zuarbeitende Fördervereine. Allerdings kann auch bei ihnen kaum von ehrenamtlicher Koproduktion gesprochen werden, sind die Leistungserbringer doch zumeist Erwerbstätige bzw. Honorarkräfte und keine bürgerschaftlich Engagierten. Allerdings werden die Zielgruppen der Volkshochschulen, die *Bürger/innen* einer Kommune, häufig partizipativ an der Leistungsausgestaltung beteiligt.

Freigemeinnützige Organisationen – wie z. B. die „Evangelische Erwachsenenbildung" oder die gewerkschaftlichen Bildungsvereinigungen „Arbeit und Leben" – sind heute ebenso wie gewerbliche Organisationen und die Volkshochschulen auf Märkten unterwegs. Gleichzeitig versuchen sie Gemeinschaftlichkeit zu schaffen und Kooperationen einzugehen. Freigemeinnützige Organisationen beteiligen sich stärker als die anderen an der Konstitution der Sphäre der gemeinschaftlichen und kooperativen Beziehungen.

Die Mischfinanzierung von Freigemeinnützigen, bestehend aus Grundfinanzierung, Produktfinanzierung und staatlichen Zuwendungen sowie gewerblichem Sponsoring, ermöglicht ihnen ein hybrides Agieren zwischen Milieu und Mitgliedern, Klientel, staatlichen Aufträgen und gewerblicher Beteiligung.

Bürgerschaftliches Engagement spielt sowohl in der Führung als auch in der Leistungserbringung eine deutlich erkennbarere Rolle als bei den Gewerblichen. Allerdings sind auch bei Freigemeinnützigen sowohl die Führungsstrukturen als auch die Leistungserbringung, ähnlich wie bei den kommunalen Einrichtungen, weitaus stärker durch Erwerbs- bzw. Honorartätigkeit geprägt.

Aus dem Bezug zu einem bestimmten Milieu (z. B. den evangelischen Christ/innen), zu dem eine Verbundenheit besteht, sowie aus der Fokussierung auf eine Zielgruppe bzw. eine *Klientel* (z. B. Arbeiter/innen) wurde zunehmend eine Fokussierung auf einen bestimmten Kundenkreis, der so an der Führungs- und Leistungsebene beteiligt wird, wie es auch bei den gewerblichen Einrichtungen üblich ist. Eine bürgerschaftliche Beteiligung, wie sie sich die Volkshochschulen leisten, scheint immer schwieriger realisierbar.

Resümee

Unter dem Gesichtspunkt der Frage von Zivilgesellschaftlichkeit in der allgemeinen Erwachsenenbildung muss aus organisationssoziologischer Sicht konstatiert werden:

1. Bürgerschaftliches Engagement, der Kerngegenstand bzw. *das* Charakteristikum zivilgesellschaftlich orientierter Organisationen, zivilgesellschaftlichen Handelns und der Sphäre gemeinschaftlicher und kooperativer Beziehungen, ist in den untersuchten drei Einrichtungs- und Organisationstypen nur wenig anzutreffen.
2. Von zivilgesellschaftlichen Strukturen kann in Bezug auf die untersuchten Einrichtungen und Organisationen nicht gesprochen werden. Zwar sind gewisse Grundsätze durch die freigemeinnützige Verfasstheit vieler Organisationen gegeben. Es gilt jedoch: Je geringer eine verlässliche Grundfinanzierung und je stärker die Ausrichtung an der Finanzierung ihres Angebotes (im Sinne eines Produktes), desto geringer der zivilgesellschaftliche Charakter einer Einrichtung bzw. Organisation.
3. In vielen untersuchten Einrichtungen und Organisationen ist ein Set von Praktiken entwickelt, bei dem Gemeinschaftlichkeit und Kooperation, Betriebswirtschaftlichkeit und Wettbewerb sowie auch Regulation und Steuerung eine Rolle spielen. Gemeinschaftlichkeit und Kooperation, die bei einem engeren zivilgesellschaftlichen Verständnis der Schwerpunkt des Handelns einer entsprechenden Struktur sein sollten, stehen allerdings nicht im Mittelpunkt des Agierens der untersuchten Strukturen. Sie handeln nach innen eher betriebswirtschaftlich und nach außen wettbewerblich.
4. Entsprechend ihrer Ausrichtung an Betriebswirtschaftlichkeit und Wettbewerb formen fast alle untersuchten Strukturen eher die wettbewerbliche Marktwirtschaft, als dass sie konstitutiv für demokratische Staatlichkeit wären oder aber die Sphäre der gemeinschaftlichen und kooperativen Beziehungen – eben die Zivilgesellschaft – stärken würden.

Zivilengagement. Herausforderungen für Gesellschaft, Politik und Wissenschaft. Berlin.

[4] Unter Sphären werden eigentlich teilchenfreie Auren verstanden. In zivilgesellschaftlichem Sinne empfiehlt sich jedoch eine akteursbasierte gesellschaftliche Verwendung des Begriffes: Gesellschaftliche Sphären werden dementsprechend von Menschen – formell und informell und bewusst wie auch unbewusst – geschaffen und strukturiert, sodass aus bestimmten individuellen Praxen gesellschaftliche Formen wie auch geteilte Prinzipien entstehen.

[5] Diese beiden zivilgesellschaftlichen Handlungsformen entsprechen in etwa dem, was Robert Putnam als *bridging* und *bonding* in die zivilgesellschaftliche Debatte eingeführt hat, vgl. Putnam, R. (1999): Demokratie in Amerika am Ende des 20. Jahrhunderts. In: Graf, F. W./Platthaus, A./Schleissing, S. (Hrsg.) (1999): Soziales Kapital in der Bürgergesellschaft. Stuttgart, S. 21–70.

STANDPUNKT

Mit dem Körper lernen

Dr. Wolfgang Wesenberg

Redaktion TEXT RAUM – Bibliodrama-Informationen
Schriftleitung
Wolfgang.Wesenberg@Bibliodrama-Gesellschaft.de

Im *forum eb* 4/2016 werden verschiedene Auffassungen vom Körper, die in der gegenwärtigen erwachsenenpädagogischen Praxis eine Rolle spielen, vorgestellt. Das ist im Reformationsjubiläum zweifelsohne angebracht, hat sich doch in der Folge der Reformation eine sehr wortbezogene theologische Tradition entwickelt. Aber auch im Diskurs innerhalb der Erwachsenenbildung wäre eine Verständigung über die Rolle von „Körperkultur und Sport" in den Programmen wünschenswert. Man erinnere sich nur an die Diskussionen darüber, ob Bauchtanzkurse oder liturgischer Tanz als Erwachsenenbildung gelten können.

In diesem Zusammenhang will ich Bibliodrama als einen Ansatz religiös-kultureller Bildung ins Gespräch bringen, denn hier ist der Körper als Ort des Wahrnehmens, Verstehens und Gestaltens konzeptionell verankert. Programmatisch ist der Satz von Gerhard Marcel Martin: „Der Körper ist der Aufführungsort des Textes." Eine historische Wurzel hat das Bibliodrama in den Workshops der Tänzerin und Tanzpädagogin Katja Delakova in New York und in der Schweiz. Dazu kamen andere Traditionen der Schauspielpraxis und Theaterpädagogik. Ellen Kubitza bezeichnet ihren pädagogischen/bibliodramatischen Ansatz als „Körperlernen", was ja sowohl heißt: Der Körper lernt sich zu bewegen, als auch: Mit Hilfe des Körpers lernen wir etwas, das über ihn hinausgeht oder jenseits von ihm ist.

An dieser Stelle sei im Hinblick auf die Breite und Unterschiedlichkeit bibliodramatischer Angebote angemerkt: Auch für den eher psychodramatischen Zweig des Bibliodramas ist körperliches Spielen konstitutiv. Der sich seelsorgerlich bezeichnende Ansatz in der Tradition von Nicola Derksen ist hingegen gegenüber dem körperlichen Agieren in Rolle und Raum eher vorsichtig.

Im Folgenden versuche ich verschiedene Aspekte, unter denen vom Körper in der bibliodramatischen Praxis die Rede ist, zu vergegenwärtigen. Dabei stößt man sogleich auf die Schwierigkeit, dass die gängige Rede von „warming up" oder „Körperarbeit" nicht den Bezug auf den Körper als durchgehende Dimension des Lernprozesses erfasst, sondern eher einen Arbeitsschritt zu bezeichnen scheint. „Warming up" klingt wie die Vorbereitung auf den Wettkampf oder auf das eigentliche, spezielle Training, das sich daran anschließen wird. Das Wort „Körperarbeit" ist ähnlich sperrig: „Körperarbeit" mag ja einer respektablen pädagogischen Tradition entstammen, ruft aber unweigerlich den Eindruck hervor, dass das Vergnügen erst später kommen wird. Kommt man in mehr spirituelle Kontexte, ist von der Erweckung der Sinne, wie sie Ignatius von Loyola im Exerzitienbuch empfiehlt, die Rede.

Mir scheint es anregend zu sein, sich die verschiedenen Funktionen des Körpers, die in der bibliodramatischen Praxistheorie angesprochen werden, zu vergegenwärtigen, wenn die Bedeutung der Hinwendung zum Körper für die Erwachsenenpädagogik bedacht werden soll.

Deprogrammierung oder Herstellung einer offenen Lernsituation jenseits der gewohnten Muster

Die Konzentration auf den Körper in der Eröffnungsphase durch Atem- und Bewegungsübungen hilft den Einzelnen zur Konzentration, zum Gewinnen von Abstand zu den alltäglichen Anforderungen, zum Einfinden in eine offene Lernatmosphäre. Auch für die Gruppe als ganzer schafft es eine besondere Offenheit, wenn die gewöhnliche Hierarchie, die durch Redebeiträge hergestellt wird, erst einmal dadurch außer Kraft gesetzt wird, dass alle schweigen und relativ ungewohnte Dinge tun.

Sensibilisierung

Sie ist einerseits eine Aufgabe der Eröffnungsphase, andererseits ein Anliegen während des gesamten Verlaufs: Hier wird die Aufmerksamkeit auf körperliche Befindlichkeit und die Bewegungsmöglichkeiten gelenkt. Hier wird zudem der Körper als Instrument des Lernprozesses gestimmt – gemäß dem oft zitierten Spruch: Wir sind nicht alle Virtuosen, aber wir sind alle eine Stradivari.

Aktivierung des Körpergedächtnisses

Menschliche Biografie lagert sich im Körper ab. Erinnerungen können Bewegungen auslösen und umgekehrt können Bewegungen individuelle Erlebnis-

se aus der Biografie wachrufen. Dadurch gewinnt die Arbeit mit Gesten und Szenen eine ganz eigene Nähe zum Körper und zur Biografie. Wer einmal mit der Verkörperung von Bildern oder Plastiken gearbeitet hat, wird dies bestätigen können.

Körperlicher Ausdruck eigener Befindlichkeit in Haltungen, Gesten und Szenen

Dies führt zu einer weitergehenden Klärung und tieferen Bewusstheit und ermöglicht über die körperliche Gestaltung einen gegenseitigen Austausch in der Gruppe und somit auch eine weitere Bearbeitung.

Speziell im Bibliodrama nun geht es um die Erforschung biblischer Texte (nicht nur von Erzähltexten) mit Hilfe des Körpers, man könnte auch sagen, um die Erschließung eines Resonanzraums zwischen Körper und Text.

Dabei kommt es nicht so sehr darauf an, die körperliche Dimension biblischer Texte und des individuellen und Gruppenprozesses zu thematisieren, sondern vielmehr darauf, die Impulse, die von diesen Texten und diesem Prozess ausgehen, in die Vorgänge des Verstehens und Gestaltens einzubeziehen. Auf diese Weise ergeben sich ganz neue und ganz andere Fragestellungen, z. B.: In welcher Haltung hat Jesus in Gethsemane gebetet? Wie stehen die Personen in den Heilungsszenen zueinander? Welche Dynamik hat die Geschichte vom verlorenen Sohn, wenn man an den Verben entlanggeht?

Mit einer solchen Aufmerksamkeit auf die körperlichen Dimensionen von Lernprozessen wäre die konfessionelle Erwachsenenbildung anschlussfähig an die allgemeine Hinwendung zum Körper in unserer Gesellschaft und würde dadurch neue Themenfelder und damit auch andere Menschen erreichen. Es käme darauf an, Lernprozesse zu initiieren, die unser Gefühl für den eigenen und fremden Körper verbessern, unseren Körper intelligenter machen und ihn sprechen lassen. Wir sind als Lernende ein Körper in einem wahrgenommenen Raum – wie groß er auch immer sein mag – und in einer Geschichte.

Der Erwachsenenpädagogik wäre die Frage zu stellen: Welche Rolle spielen Körper und Bewegung in der Lerntheorie überhaupt und für das Verstehen von Texten im Besonderen?

DISTANCE LEARNING

» Alles in Ordnung!

Sonja Boehm

Im Hauptberuf Polizeibeamtin; interessiert sich nach Abschluss des „Grundkurses Erwachsenenbildung“ für die erwachsenenpädagogische Arbeit

Gertrud Wolf

Leiterin der Evangelischen Arbeitsstelle Fernstudium im Comenius-Institut

wolf@comenius.de

www.fernstudium-ekd.de

Es gibt einige Tätigkeiten, von denen man meint, dass man sie auf keinen Fall im Internet erlernen kann, wie etwa tanzen oder aufräumen. Aber weit gefehlt. Es gibt tatsächlich Onlinekurse zum Tanzen, und Aufräumen ist sogar ein sehr beliebtes E-Learning-Thema. Das mag vor allem daran liegen, dass es hier um eine sehr private, nicht selten schambehaftete Angelegenheit geht, bei der man lieber anonym bleiben möchte. Wer will schon zugeben, dass er damit Probleme hat? Ein ordentlicher Schreibtisch, ein aufgeräumtes sauberes Zuhause und ein gut sortierter Wäscheschrank gelten schon fast als Ausweis für eine ebenso saubere und ordentliche Persönlichkeit. In Wirklichkeit sind das jedoch Ideale, mit denen sehr viele Menschen Probleme haben. Kein Wunder, denn ein Durchschnittseuropäer besitzt heute um die 10.000 Gegenstände. Die alle wollen geordnet, sortiert, aufbewahrt, abgestaubt, gereinigt, genutzt und schnell wieder auffindbar beiseitegelegt werden können. Wir besitzen aber kein Ordnungsgen. Denn der Umgang mit einer solchen Masse an Gegenständen war in der früheren Menschheitsgeschichte gar nicht notwendig. Ordnung halten muss man also lernen. Da Eltern häufig überfordert sind, ist das Erlernen von Ordnungmachen oft mit Stresserlebnissen und später dann mit Stresserinnerungen verbunden. Kinder, die ohne Anleitung zum Aufräumen geschickt werden, nach dem Motto: „Du darfst erst spielen gehen, wenn du dein Zimmer aufgeräumt hast“, lernen ebenfalls, Ordnungmachen vor allem mit Stress und Überforderung zu verbinden. Wenn die Unordnung dann zunimmt, entsteht ein Teufelskreis: Mit der Unordnung wächst zwar der Wunsch nach mehr Ordnung, aber auch der Stress und das Gefühl, überfordert zu sein. Man muss kein Messie sein, um an dem Wunsch nach einem ordentlichen Zuhause zu scheitern.

Im Internet finden sich deshalb eine Menge Hilfen, wie zum Beispiel das Forum „casablitzblanca“ (http://www.casablitzblanca.de/) – ein Forum für Putzwütige und solche, die es werden wollen. Alle erdenklichen Themen rund ums Putzen und Ordnunghalten werden hier diskutiert, von diversen Putzmitteln und Zeiteinteilungstipps bis hin zu speziellen Themen wie z. B. Vorbereitung auf Weihnachten, damit am Festtag nichts vergessen wurde und alles blitzt und blinkt. Es gibt aber nicht nur statische Tipps, sondern auch die Möglichkeit, eine regelmäßige Putzmail zu erhalten. Jeden Tag findet man dann in der Mailbox eine Motivationshilfe mit Tagesroutinen und speziellen Tagesaufgaben, die sich in größeren Zeitabständen wiederholen. Die Aufgaben enthalten detaillierte Anweisungen, wie zum Beispiel das Zimmer zu lüften, den Tisch abzuwischen oder bestimmte Räume zu reinigen sowie konkrete Zeitangaben. Wer Spaß an solchen Mails hat, wird sich damit motivieren können und vielleicht allmählich eigene Routinen entwickeln. In den diversen Foren kann man mit Gleichgesinnten über alle möglichen Fragen diskutieren, über Ordnungsstrukturen im Büro ebenso wie über einen schönen Garten. Das Ganze setzt allerdings voraus, dass man sich registriert, erst dann können alle Dienste des Forums genutzt werden.

Wer ohne langes Anmelden auf der Suche nach Ordnungstipps ist, findet diese bei www.ordnungsliebe.net. Hier gibt die Bloggerin Frau Busybee ihre Ratschläge preis. Sie behauptet von sich selbst, dass sie geradezu einen Ordnungsfimmel habe, allerdings sehr faul sei, weshalb sie mit Hilfe ihrer eigenen Tipps versuche, das Aufräumen zu optimieren und vor allem effizient im Hinblick auf Einsatz und Ergebnis zu gestalten. Es gibt Checklisten für den großen Urlaub oder fürs Handgepäck sowie für Weihnachten und andere Feste, außerdem Filme über das richtige Einsortieren des Kleiderschranks oder die Entfernung von Kalk. Man mag all dieses belächeln, aber es ist Ausdruck einer Sehnsucht nach Struktur und Ordnung einerseits und dem Problem, dass Aufräumen und Ordnunghalten in vielen Haushalten nicht (oder nicht mehr) „ordentlich“ vermittelt wird andererseits. Probleme ergeben sich auch daraus, dass zwar die Berufstätigkeit beider Elternteile politisch und gesellschaftlich propagiert wird, aber die Frage der Haushaltsarbeit da-

bei einfach unter den Teppich gekehrt wird. Wie die Familien mit ihren Haushaltsproblemen fertig werden, wird kaum diskutiert. Auch dadurch wächst der Ordnungsdruck einerseits, während sich andererseits die Fähigkeiten, Ordnung herzustellen, reduzieren.

Schauen wir mal, was Youtube zum Thema Ordnung so alles bereithält: Auf vielen Beauty-Kanälen werden neben Schönheitstipps auch „Aufräum-Hacks" gegeben, nicht bloß für die Fähnchen im Kleiderschrank, auch für den Kühlschrank und das Putzmittelchaos unter der Spüle. Interessant ist hier die häufige Verbindung von Ordnung und Minimalismus. Klar, wer weniger besitzt, muss auch weniger aufräumen. Hinter dem „neuen" Ordnungswahn steckt teilweise eine ganze Philosophie, demnach ist weniger mehr, denn Besitz belastet auch. Nomaden sagen: „Wer viel hat, hat viel Gepäck!" – hat also viel zu tragen, viel Ballast. Es klingt zwar etwas esoterisch, aber zu viele Dinge absorbieren und blockieren unsere Energie. Das Thema ist weiter verbreitet, als man gemeinhin denkt. Selbst Sachsendungen wie *Planet Wissen* oder *Welt der Wunder* widmen sich der Ordnung. Dort werden sogar längere Dokumentationen gezeigt, in denen die Arbeit von Ordnungs- und Aufräumcoachs dargestellt wird, wie zum Beispiel die Arbeit von Coach Esther Lübke aus dem Sat.-1-Frühstücksfernsehen. Die empfiehlt etwa, jeden Tag 20 Minuten aufzuräumen. Und selbst bei YouTubern sind Alltagsroutinen ein beliebtes Thema. Dabei beschreiben die Laienfilmer, wie sie verschiedene Tagesabläufe strukturiert organisieren: Die Morgenroutine von Missfunnyhome beginnt demnach mit Betten aufschütteln, Lüften, Duschen und dann jedes Zimmer fünf Minuten aufzuräumen. Wer seine Aufräumgewohnheiten noch weiter optimieren will, kann sich auch Apps auf das Handy laden, die ihn regelmäßig an Putzpläne und Haushaltsroutinen erinnern.

Wieso ist dieses Thema in den neuen Medien eigentlich so präsent? Vielleicht sind viele Tätigkeiten, Kenntnisse und Fertigkeiten, die früher zu Hause, in der Schule oder beim Militär gelernt wurden, einfach in mediale Lernwelten abgewandert. Wer die Organisation von Putzmitteln nicht mehr im Hauswirtschaftsunterricht und das Zusammenfalten von Hemden nicht mehr beim Militär lernt, lernt dieses online, wenn ihm das Chaos zu Hause über den Kopf wächst. Kein Wunder, dass es sogar eine Internetseite mit folgenden Namen gibt: www.frag-mutti.de. Aufräumen ist aber nicht nur ein Haushaltsthema. Beliebte Stichworte in Zusammenhang mit Ordnung sind auch Büro, Schreibtisch, Aktenordner, Papierkram und so weiter. Ein besonderer Schwachpunkt bei vielen ist die Ordnung der Unterlagen, wie etwa Versicherungen, Rechnungen, Verträge und sonstiger Dokumente.

Jedes Jahr das gleiche Desaster und stundenlange Sucherei, wenn es darum geht, den Lohnsteuerjahresausgleich einzureichen. Auch für die Ablage gibt es online Anleitungen und Tipps, wie z. B. auf dem Blog der „Geldfrau" unter dem Titel „In 6 Runden private Dokumente richtig ordnen". Wie der Name schon sagt, widmet sich dieser Blog vorrangig der Ordnung auf dem Konto und in finanziellen Angelegenheiten. Insbesondere spricht die Autorin Frauen an, die oft eine Scheu gegenüber finanziellen Themen haben.

Auf der Seite von Simplify.de gibt es Aufräumtipps, die „Freude ins Büro" bringen sollen. Das Motto hier lautet, einen einfachen Weg zu einem bewussten und glücklichen Leben in einer komplexen Welt aufzuzeigen. Je komplexer unsere Welt wird, desto überschaubarer müssen demnach unsere Ordnungsstrukturen werden. Auch hier gilt, dass weniger mehr ist und dass sich innere und äußere Ordnung ergänzen. Da die äußere Ordnung vielen als Spiegel des inneren Zustandes gilt, kann die innere Ordnung auch über das Aufräumen im Außen verbessert werden. Aufräumen ist zunehmend auch ein spirituelles Thema, besonders im Buddhismus werden gerne Metaphern gebraucht, bei denen Ordnung und Aufgeräumtsein für Achtsamkeit und inneres Gleichgewicht stehen. Im Chaos scheint in der Tat etwas aus dem Gleichgewicht geraten zu sein und die Menschen in den Aufräumfilmen auf Youtube zeigen sich dementsprechend auch seelisch erleichtert, wenn der Aufräumcoach einmal so richtig ausgemistet hat.

Wer im WWW also nach Suchbegriffen wie „Ordnung schaffen", „Aufräumen" oder „das Chaos in den Griff kriegen" sucht, muss sich nicht dafür schämen. Im Gegenteil: Es ist völlig in Ordnung!

» Die Jury der Evangelischen Filmarbeit empfiehlt

Human Flow

Deutschland 2017
Regie: Ai Weiwei
Preise: Enrico Fulchignoni-Preis des Conseil International de Cinéma, de la Télévision et de la Communication Audiovisuelle der UNESCO, Venedig 2017

65 Millionen Menschen sind heute weltweit auf der Flucht – die größte Migrationsbewegung seit dem Zweiten Weltkrieg. Die Ursachen sind vielfältig: Krieg und Terror, Armut und Umweltkatastrophen. Der Dokumentarfilm des Konzeptkünstlers Ai Weiwei, der in China als Dissident verfolgt wurde und heute in Berlin lebt, entwirft das ganz große Bild: der „Human Flow" – das sind Flüchtende im griechischen Idomeni und in der Türkei, im Libanon, in Jordanien, in Bangladesch, Afghanistan, der Subsahara, im Gazastreifen und an der mexikanisch-amerikanischen Grenze. Über ein Jahr hat Ai Weiwei mit mehreren Teams die Zustände in den Camps und auf den beschwerlichen, oft tödlichen Reisen gefilmt. Und er zeigt auch die fürchterliche Effektivität, mit der die EU an ihren Außengrenzen das „Flüchtlingsproblem" entsorgt. Während der Libanon mit seinen vier Millionen Einwohnern eine Million Flüchtende beherbergt, drängt das reiche Deutschland über das Türkei-Abkommen eine weit geringere Zahl in die Rechtlosigkeit.

Um eine dezidiert politische Analyse ist es dem Film allerdings nicht zu tun. Auf den unwürdigen Streit über die Details des Asylrechts, das eine der großen Errungenschaften der Nachkriegsordnung war und seit Jahrzehnten ausgehöhlt wird, lässt Ai Weiwei sich nicht ein – er beharrt darauf, dass den Flüchtenden ausnahmslos geholfen werden muss. Das ist eine radikale Setzung, die sich in der Form spiegelt – sie wirkt eher „poetisch" als klassisch dokumentarisch. Nur gelegentlich kommen Helfer und Experten von Menschenrechtsorganisationen zu Wort. Meist schmiegt sich der Strom der Bilder dem „Flow" der Menschen an: Fast monumentale Luftansichten riesiger Flüchtlingscamps und verstreuter Migranten wechseln mit bewegend intimen Szenen, die zeigen, wie wichtig die kleinen Dinge im Alltag der Flüchtenden sind – und wie persönlich ihr Verlust ist. So gelingt dem Film das Kunststück, die ungeheure Dimension der globalen Wanderungsbewegungen vorzuführen, ohne den Einzelnen und seine Not an die Statistik zu verraten.

120 BPM

Frankreich 2017
Regie: Robin Campillo
Preise: Grand Prix, Cannes 2017

Frankreich in den frühen 90ern. Seit zehn Jahren wütet die Aids-Epidemie, aber die Regierung Mitterand spielt das Problem herunter. In der Pariser Gruppe der 1987 in New York gegründeten Organisation Act Up kämpfen Schwule, Lesben und Vertreter anderer Risikogruppen für Aufklärung und medizinische Betreuung. Mit drastischen, öffentlichkeitswirksamen Aktionen soll Druck auf Politik und Wirtschaft ausgeübt werden, aktuell die Firma Melton Pharm, die Forschungsergebnisse zurückhält. Neulinge wie Nathan lernen, wie man Kunstblut anrührt und sich im Fall einer Verhaftung verhält. Bei den hitzigen wöchentlichen Treffen kommt Nathan dem flamboyanten Sean nahe. Der gehört zu den Act-Up-Mitgliedern, die bereits infiziert sind. Als Sean beginnt, Symptome zu zeigen, zieht Nathan sich nicht zurück: Es entwickelt sich eine Beziehung, die schwersten Belastungen trotzt.

Der Regisseur und Autor Robin Campillo war selbst bei Act Up aktiv, und die gelebte Erfahrung merkt man seinem in Cannes gefeierten Film an. Ebenso mitreißend wie genau im Detail schildert „120 BPM" (die Zahl der menschlichen Herzschläge pro Minute) eine sozial und hinsichtlich der sexuellen Orientierung gemischte Szene, die kreativ und informiert um eine gemeinsame politische Praxis ringt. Das vordergründig »historische« Thema – zumindest im Westen hat sich die medizinische Situation der Aidskranken erheblich verbessert – wird in der beweglichen Inszenierung sehr aktuell: Dahinter steht die prinzipielle Frage, welche Mittel nötig und sinnvoll sind, um in einer gleichgültigen Gesellschaft die Interessen marginalisierter Gruppen durchzusetzen. Darüber hinaus erzählt „120 BPM" eine schwule Liebesgeschichte, die – anders als in den eher defensiven Anti-Aids-Filmen der ersten Welle – eine hinreißende Selbstverständlichkeit hat: sinnlich, sexy und vital fast bis zum Ende. Den Anspruch, den Körper, das Gefühl und die Politik zusammenzudenken, erfüllt Campillo auf beeindruckende Weise. Für Betroffene ist sein Film Ermutigung und Bestätigung, für alle anderen – Aufklärung im besten Sinn.

Marlina – Die Mörderin in vier Akten

Indonesien 2017
Regie: Mouly Surya

Nach dem Tod von Mann und Sohn lebt Marlina alleine in einem Häuschen auf dem Land, zusammen mit zehn Kühen, zehn Ziegen, zehn Schafen und sieben Hühnern. Als alleinstehende Frau mit einem gewissen Wohlstand ist sie leichte Beute, denken sich Markus und seine siebenköpfige Männerbande: Sie stehlen das Vieh, lassen sich von Marlina bekochen und kündigen ihr großspurig an, sie in der Nacht einer nach dem anderen zu vergewaltigen. Was Marlina, wie wir aus dem Titel schon vorab erfahren, nicht einfach so zulassen wird.

In großen Bildern und mit kleinem Budget erzählt die 37 Jahre alte indonesische Regisseurin Mouly Surya die Geschichte weiblichen Widerstands gegen patriarchale Gewalt. Und zwar mit deutlichen Anleihen an das Western-Genre: Weite Landschaften, brutale Ganoven und eine wortkarge Heldin, die mit Entschlossenheit zuschlägt und dann in den Sonnenuntergang reitet. Das Genre passt gut zum Sujet, da es sich beim Kampf um die Integrität des weiblichen Körpers nach wie vor um ein

Grenzgebiet handelt, eine Wildnis, in der der zivilisierende Arm des Gesetzes noch nicht etabliert ist. So lehnt, in einer Groteske der Indifferenz, auch die Polizei jede Verantwortung ab, sie ist nicht zuständig. Wenn Unbeteiligte helfen, so sind es meist Frauen.

Gerade weil die Western-Anleihen so deutlich sind, fallen die Abweichungen umso stärker ins Auge. So wird Marlina, anders als viele klassische Westernhelden, keineswegs zur Mörderin, um Rache zu üben. Es geht ihr nicht darum, erlittenes Unrecht zu sühnen oder gar einem abstrakten Prinzip namens Gerechtigkeit zum Sieg zu verhelfen. Sie will nur unversehrt bleiben und nicht vergewaltigt werden. Und anders als bei ihren männlichen Pendants erwartet sie auch nicht das Schicksal eines einsamen Wolfs, der vom Leben in menschlichen Gemeinschaften ausgeschlossen ist. Ganz im Gegenteil: Ihr Kampf führt Marlina in die Gemeinschaft mit anderen, in eine Zukunft neuer und besserer Beziehungen.

Die Jury der Evangelischen Filmarbeit zeichnet seit 1951 den Film des Monats aus. Neben der DEAE sind sieben weitere evangelische Handlungsfelder in der Jury vertreten. Mehr unter www.film-des-monats.de

Publikationen

Werner Schiffauer/Anne Eilert/ Marlene Rudloff (Hrsg.)

So schaffen wir das – eine Zivilgesellschaft im Aufbruch

90 wegweisende Projekte mit Geflüchteten

€ 24,99, 344 S., Bielefeld 2017
transcript Verlag
ISBN 978-3-8376-3829-5

Mit Entschlossenheit und politisch wohlabgewogener Widerständigkeit befassen sich Werner Schiffauer, Anne Eilert und Marlene Rudloff damit, wie sich die Zivilgesellschaft positiv verändern kann, wenn sie gemeinsam eine Herausforderung, konkret: die sogenannte „Flüchtlingskrise", anpackt. Die Autoren nehmen damit Bezug auf die in Deutschland neu entstandene Bewegung von Freiwilligen, die in den letzten beiden Jahren, Phantasie, Zeit und Engagement investiert haben, um sich für Flüchtlinge einzusetzen. Aus 15.000 Projekten haben die Autoren in einem wissenschaftlichen Projekt der Lehrstühle Vergleichende Kultur- und Sozialanthropologie der Universität Viadrina 90 Beispiele ausgewählt und diese in bestimmte Kategorien eingeteilt. Der Leser erfährt etwas über zivilgesellschaftliches Engagement im Bereich „Wohnen und Unterbringung von Geflüchteten", „Rechtsberatung und Amtshilfe" oder zum Beispiel über „Selbstorganisation und Empowerment". Dabei steht auch, aber nicht an erster Stelle, die „Nachahmbarkeit" im Vordergrund. Vielmehr noch befassen sich die Autoren mit diesen Projekten unter zwei weiteren Gesichtspunkten: Zunächst geht es um die Frage, wie die Zivilgesellschaft durch ihr entschlossenes Engagement den Parolen „von rechts" etwas Konstruktives entgegensetzen kann und wie Beispiele von gelungener Integration die Politik der Abschottung und Kontrolle ad absurdum führen können. Den Autoren ist es wichtig, konkrete Anregungen zu geben – „*So* schaffen wir das": Der Titel ist Programm.

Die beschriebenen Projekte werden dabei nicht unbedingt nur ehrenamtlich gestaltet, sondern sind zum Teil auch institutionell verankert. Den Autoren geht es – obwohl die Übertragbarkeit der Projekte ein Auswahlkriterium war – nicht allein darum, „best practises" des freiwilligen Engagements zu präsentieren, sondern vor allem auch um die Beschreibung einer inneren Veränderung der Zivilgesellschaft durch Perspektivwechsel und Vernetzung, hin zu einer selbstbewussten und gestaltungsbereiten Bürgeridentität. Der mutige Citoyen ist gefragt – nicht der ängstliche Bourgeois! Diese „neue Bürgerbewegung" setze den machtorientierten politischen Strukturen das Bild eines konsensorientierten Gemeinwesens entgegen und schaffe damit eine starke Positionierung gegen rechte Strömungen. In diesem Sinne distanzieren sich die Autoren auch von Begrifflichkeiten wie „Willkommenskultur", finde sich hier doch lediglich die Aufteilung in solche, die willkommen heißen, und jene, denen das Willkommen bereitet wird, nicht aber ein Entwicklungspotenzial in Richtung *gemeinsames* Gemeinwesen!

Dass diese Bewegung bereits jetzt Wirkung entfalten konnte, stellen die Autoren mit Blick auf die Untersuchung des sozialwissenschaftlichen Dienstes der Evangelischen Kirche in Deutschland fest: Mehr als 5 Mio. Bürgerinnen und Bürger haben sich engagiert und tun es noch. Eine soziale Bewegung, die eine beachtliche Stärke entwickelt hat – oder besser gesagt: entwickeln könnte, wenn das Engagement geeignet wäre, aus dem lokalen Kontext heraus eine eigene „Bewegungsidentität" zu entwickeln.

Dass dies nur bedingt der Fall ist, hat verschiedene Gründe. Die Autoren sehen als Hauptgrund dafür die Konzentration auf das „Lokale und Konkrete". Sicherlich wäre es hier spannend gewesen, darüber hinaus auch auf andere „Hinderungsgründe" für die Ausbildung eines gemeinsamen politischen Bewusstseins zu schauen: Etwa die ausgesprochen vielfältigen Begründungsmuster für das jeweilige Engagement, sei es christlich, sozialistisch oder einfach altruistisch motiviert. Hier trifft sich die Bewegung weniger im gemeinsamen politischen Überbau als vielmehr im konkreten Gestaltungsziel.

Die Autoren sind sich in der Absicht einig, mit diesem Buch einen Beitrag zur Entwicklung und Ausbildung des politischen Selbstverständnisses einer „neuen Bürgerbewegung" zu liefern. Lesenswert und ermutigend!

Koordinierungsstelle Netzwerk Stiftungen und Bildung (Hrsg.)

Förderprogramme zur Integration von Neuzugewanderten durch Bildung

Chancen für Stiftungen und weitere zivilgesellschaftliche Akteure

Berlin, 2. Aufl., 2017

Die „Handreichung: Förderprogramme zur Integration von Neuzugewanderten durch Bildung" des Netzwerks Stiftungen und Bildung im Bundesverband Deutscher Stiftungen ist eine Zusammenstellung der Landes- und Bundesprogramme, die Projektförderungen für Maßnahmen zur Integration von Menschen mit Migrationshintergrund gewähren. Die Begrifflichkeit ist disparat und vielfältig – Menschen mit Migrationshintergrund, Geflüchtete, Migrantinnen und Migranten –, die Ziele sind klar: gleiche Teilhabe an Bildung und Integration. Dass die hier aufgeführten Maßnahmen unbedingt auch zu mehr Beteiligung einzelner Akteure oder Organisationen der Zivilgesellschaft führen sollen, ist ebenfalls eine Bedingung für die Erwähnung der Projekte in der Handreichung gewesen. Die Handreichung erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit, gibt aber einen gut zugänglichen Überblick über das, was möglich ist, und macht zugleich mit kurzen Projektbeschreibungen Lust darauf, zu sehen, ob eine Projektidee in den individuellen Kontext von Freiwilligen oder auch von Stiftungen und Organisationen „passt". Wie bei staatlichen Förderprogrammen nicht anders zu erwarten, sind die Antragsverfahren gelegentlich etwas sperrig und erfordern die Bereitschaft, sich mit den bürokratischen Hürden etwas intensiver zu befassen – daher werden Einzelpersonen hier möglicherweise Hilfe brauchen. Dennoch ist die Handreichung eine gute Hilfe für Or-

ganisationen und bietet einige Anregungen für die Arbeit mit Geflüchteten.

Martina Wasserloos-Strunk
Evangelischer Kirchenkreis Gladbach-Neuss
martina.wasserloos-strunk@kkgn.de

Anika Füser/Gunther Schendel/
Jürgen Schönwitz (Hrsg.)

Beruf und Berufung

Wie aktuell ist das reformatorische Berufsverständnis?

€ 19,00, 288 S., Leipzig 2017
Evangelische Verlagsanstalt
ISBN: 978-3-374-04887-8

Angesichts technischer, ökonomischer und sozialer Entwicklungen schwinden zunehmend die Sicherheiten, die das Berufskonzept den Menschen traditionell geliefert hat. Das Buch versammelt insgesamt zehn Beiträge von zwölf Autoren, die die im Titel gestellte Frage reflektieren, wobei diese überwiegend einen religionstheoretischen bzw. -soziologischen Hintergrund haben, was angesichts der Fragestellung auch naheliegend ist.

Der Band gliedert sich in zwei große Abschnitte: Zunächst wird in historischer Perspektive der Frage nachgegangen, wie sich Berufe seit der „Erfindung des Berufs" (Hans Otte) durch Luther über Calvins Konzept des protestantischen Arbeitsethos, das dem Kapitalismus als Wirtschaftsform den Weg ebnete, bis zur Gegenwart verändert haben. Sehr gut nachvollziehbar und in einer verständlichen Sprache wird u.a. basierend auf den Theorien Max Webers gezeigt, inwieweit die religiöse Ethik und der moderne Kapitalismus aufeinander verwiesen sind (Martin Eberle). Wie der traditionelle, religiös geprägte Berufsgedanke in der Neuzeit zunehmend verdrängt wurde, thematisiert der Beitrag von Traugott Jähnichen. Er beschreibt, dass die ökonomischen und technischen Verhältnisse zu Beginn des 20. Jahrhunderts „kaum mehr in einen konstruktiven Bezug zur Sinnfrage menschlichen Lebens gestellt werden" (S. 72) konnten. Arbeit wird jenseits der Sinnerfüllung zunehmend zu einem ökonomischen Produktionsfaktor und entzieht sich mit der Entfremdung sozialethischen Imperativen und individuellen sinnstiftenden Motivationen.

Der Berufssoziologe Thomas Kurz geht in seiner Reflexion über den Bedeutungswandel des Berufs zurück bis in die Antike. Er fokussiert dabei auch den Begriff der Ehre und legt anschaulich dar, dass bei der Entwicklung der Berufe weniger die Qualifizierung im Vordergrund stand als vielmehr eine „moralisch codierte – beruflich-korporative Sozialisation" der Lehrlinge, wobei „Ehre als das wichtigste Abgrenzungsmerkmal" (S. 106) in der Ständegesellschaft fungierte.

Der zweite Abschnitt des Bandes fragt unter der Überschrift „Berufung heute" nach dem gesellschaftlichen Stellenwert dieser Kategorie bzw. der Bedeutung, die dieser Begriff heute noch für einzelne Berufsgruppen hat. Zunächst geht es aus katholischer Perspektive um „Die gemeinsame Berufung aller Getauften" und die pastoralen Konsequenzen und Chancen (Kathrin Speckenheuer). Auch Leser, die dieser Konfession nicht nahestehen, können den Darlegungen der Autorin gut folgen, die eine im Kern professionspolitische Frage diskutiert: Ob und inwieweit die Kirche bereit ist, Verantwortung und Kontrolle an freiwillig engagierte Gläubige abzugeben, die ihre Charismen entdecken und die Glaubensgemeinschaft stärken. Dass diese Position in der Institution Kirche kontrovers diskutiert wird, ist nachvollziehbar.

Um die zunehmende Verbreitung von Spiritualität am Arbeitsplatz geht es in dem Beitrag von Gunter Schendel, der zeigt, dass sich in amerikanischen Unternehmen zunehmend eine Kultur ausmachen lässt, in der Spiritualität (als transzendente Erfahrung) und Glauben gelebt werden können. Er fragt danach, ob diese Berufungskonzepte „zu einer modernitätstauglichen und theologisch reflektierten Reformulierung des reformatorischen Konzepts von Beruf und Berufung" (S. 145) führen können.

Der Beitrag von Anika Füser thematisiert Berufung außerhalb der Erwerbsarbeit im Sinne eines freiwilligen gemeinsamen Engagements. Dieses kann Raum für Motive und Sinnerfüllung bieten, den die Beschäftigten aufgrund mangelnder Autonomiespielräume in ihrer Arbeit nicht finden. Daran schließen empirische Ergebnisse einer Studie zu „Sinn und Sinnlosigkeit im Leben von Langzeitarbeitslosen" (Antje Bednarek-Gilland) an. Sinn- und Wertfragen sind von emotionalem Erleben nicht zu trennen, für das Arbeit – neben der Erwerbsfunktion – einen existenziellen Erfahrungsraum bietet. In diesem Sinne *nicht berufen* zu sein, hat für die Betroffenen Folgen für ihre psychosoziale Gesundheit und ihre soziale Integration.

Demgegenüber wird dann am Beispiel der Berufsgruppe der Erwachsenenbildner gezeigt, wie sehr diese Gruppe sich durch ein professionelles Grundverständnis und persönliches Engagement auszeichnet (Clint Enoch/Steffi Robak). Es wird deutlich, dass der identitätsstiftende Kern sich über die Sinnhaftigkeit ihrer Arbeit, die Programmplanung und Bildungsmanagementaufgaben begründet und dass dieser an die Wahrnehmung einer relativen Autonomie gebunden ist. Berufung, so konstatieren die Autoren, ist in diesem Feld eine Notwendigkeit, die aus dem Arbeitsumfeld selbst heraus resultiert.

Der letzte inhaltliche Beitrag fragt in reformatorischer Perspektive nach einer „Berufsethischen Bildung" (Jürgen Schönwitz) und danach, wie sich eine solche auch in der säkularen Gesellschaft kommunizieren lässt. Mit Rekurs auf das Konzept der Ermöglichungsdidaktik von Rolf Arnold entwickelt er kontextbezogene Ethikmodelle und präsentiert Beispiele für die Anwendung einer didaktischen Methode aus den Bereichen Militär und Wirtschaft. Abschließend greift der Autor dieses Konzept auch für die Selbstbildung von Subjekten auf.

Der Band schließt mit einem Resümee der Herausgeber, das lautet: „Das Thema Beruf und Berufung ist heutzutage in höchstem Maße aktuell." (S. 269) Diese Aussage untermauern sie mit sieben Thesen, wobei auch hier noch einmal die wechselseitige Verwiesenheit von Berufung als ein individuelles Identitätsmerkmal und Arbeit als identitätsstiftendes Element deutlich wird. Dies kommt im Übrigen auch in neun Interviewporträts mit Menschen unterschiedlicher Berufsgruppen zum Ausdruck, die über den Band verteilt sind und ihn damit erfreulich auflockern.

Auch wenn die *bildungspolitische* Dimension der beruflichen Organisation von Arbeit trotz ihrer hohen Aktualität in dem Band nicht thematisiert wird, ist es insgesamt ein lesenswertes Buch – auch für „weltliche" Rezipienten –, das nicht nur informativ ist, sondern zudem auch zur Reflexion über die eigenen Sinn- und Motivstrukturen anregt.

Prof. Dr. habil. Rita Meyer
Leibniz Universität Hannover
rita.meyer@ifbe.uni-hannover.de

Anne Schlüter/Karin Kress (Hrsg.)

Methoden und Techniken der Bildungsberatung

€ 29,90, 226 S., Opladen, Berlin & Toronto 2017
Verlag Barbara Budrich
ISBN 978-3-8474-2003-3

Bildungsberatung gewinnt vor dem Hintergrund Lebenslangen Lernens und im Hinblick auf berufliche Veränderungen und Übergänge verstärkt an Bedeutung. Mit ihr eröffnet sich ein pädagogisches Handlungsfeld, das in unterschiedlichen Thematisierungsformen bereits Eingang in verschiedene Studiengänge gefunden hat und gerade für Studierende aus dem Bereich Erwachsenenbildung ein zukünftiges Berufsfeld oder zunächst einmal ein häufig gefragtes Interessensfeld bildet.
An diese Studierenden richtet sich der Band „Methoden und Techniken der Bildungsberatung", den Anne Schlüter und Karin Kress 2017 herausgegeben haben. Er kann in der Lehre als Nachschlagewerk aufgegriffen, in eigenständiger Lektüre durchgearbeitet und unterstützend in der eigenen Beratungspraxis genutzt werden.

Hervorzuheben ist außerdem die Besonderheit, dass neben Wissenschaftler/innen und Praktiker/innen auch Studierende mit Beiträgen zu einzelnen Methoden an diesem Band beteiligt sind.

Das Lehrbuch schließt an eine klassische Fragestellung erziehungswissenschaftlicher Studiengänge an: die Frage nach dem Verhältnis von Theorie und Praxis und der damit häufig verbundenen Einforderung eines stärkeren Praxisbezugs. Diese Einforderung kann mit Blick auf den Titel der Publikation eine Einlösung vermuten lassen, da es um Methoden und Techniken und damit einen konkreten Anwendungsbezug geht. Jedoch erwartet den/die Leser/in keine bloße Zusammenstellung von Methoden, sondern eine breite Kontextualisierung, die den ersten Teil des Buches bildet. Theorien, Hintergründe und Vertiefungen um methodisches Wissen bilden eine Konturierung, die Methoden, Techniken, Interventionen und theoretische Hintergründe, Konzepte und Beratungsansätze in Beziehung setzt, wodurch das Verhältnis von Theorie und Praxis im Studium auf sehr ansprechende Weise verdeutlicht wird. Es wird nachvollziehbar, warum eine reine Ansammlung von Methoden- und Technikdarstellungen in der Reflexion (zukünftiger) Bildungspraxis nicht hilfreich ist und wie stattdessen ein produktiver Umgang mit Methoden und Techniken in der Bildungsberatung vorbereitet und dann in der Beziehung zu den Ratsuchenden ausgestaltet werden kann.

In diesem Sinne wird in Kapitel 2 nach möglichen „Hintergründe(n) von Beratungsprozessen" gefragt und mit der Einbettung von Theorie als Reflexionshintergrund für die Praxis eingesetzt. Dabei konnten allerdings nur ausgewählte Theorien angerissen werden, da es primär um den Umgang mit Theorien gehen sollte. Dennoch fällt eine stärkere Gewichtung konstruktivistischer Theorieelemente auf, die u.a. in Kapitel 2.1 „Ohne Theorie geht es nicht" und 2.3 „Bildungsberatung als Begleitung von Selbstlernprozessen in Entfaltungs- und Veränderungssituationen" expliziert werden. Diese Priorisierung einer in der erwachsenenpädagogischen Didaktik häufig zugrundeliegenden Theorie, die zudem unterschiedliche Ausgestaltungen und Entwicklungen erfahren hat, hat durchaus ihre Berechtigung, aber eine Befragung weiterer Theorieangebote aus dem Feld der Bildungsberatung bzw. Erwachsenenbildung hätte hier vor dem Hintergrund eines theoriegestützten Umgangs mit Methoden und Techniken sicherlich noch eine ergänzende Folie für weitere Reflexionsprozesse darstellen können.

Kapitel 3 erweitert dann die Hintergründe aus Kapitel 2 um den „Erfahrungsraum Beratung: Handlungsorientierung", welcher neben der Bedeutsamkeit von Beziehung und Verantwortung sowie von Beratungsräumen zunächst das Begriffswerkzeug „Methoden, Techniken und sprachliche Interventionen" (3.1) differenziert und entsprechend zuordnet. Der Methodenbegriff steht für „Beratungsverfahren, die einen Prozess in mehreren Schritten begleiten, aufeinander aufbauen und sich aus dem jeweils vorherigen heraus ergeben" (S. 45), während Beratungstechniken wiederum „frei kombinierbare einzelne Tätigkeiten im Beratungshandeln" (ebd.) abbilden. Letztere werden vor allem in Kapitel 4 „Gesprächsführungstechniken und Beratungsansätze" wie auch in Kapitel 5.4 „Grundtechniken zur Visualisierung" behandelt, während die Methoden im Sinne eines Nachschlagewerks als vielfältige Methodenbeispiele systematisch aufbereitet werden. Die Gesprächsführungstechniken werden mit nützlichen Beispielen und Übersichtstabellen angereichert, um ein mögliches Befremden bei den Leser/innen bzgl. der Anwendung von Techniken aufzufangen und diese bei der Auseinandersetzung mit bspw. der personenzentrierten oder systemischen Gesprächsführung zu unterstützen. Die Methodenbeispiele in Kapitel 5 „Methoden und Techniken" werden zudem durch praxisnahe Reflexionsangebote zur Auswahl geeigneter Methoden und Techniken (5.2) sowie zu deren flexiblem Einsatz (5.3) gerahmt. Die Methodenbeispiele werden immer von einer Kurzbeschreibung sowie unterschiedlichen Kommentierungen, bspw. zur Zielgruppe oder zu Schwierigkeiten und Barrieren, begleitet und mit Hinweisen zum Weiterlesen und Vertiefen versehen. Eine Übersicht zu Material, Phase/Funktion, Anliegen, Zeit sowie Beratungsbeispiele bilden eine gelungene Veranschaulichung zum Durchdenken und Ausprobieren unterschiedlicher Möglichkeiten, wie etwa die Bildungszeitreise oder das Tetralemma.

Am Ende werden einige Aspekte noch einmal dadurch aufgegriffen und gezielt bearbeitet, dass der „Umgang mit schwierigen Beratungssituationen" als Reflexionen aus einem Seminar mit Studierenden abgebildet wird. Hier wird der empathisch angelegte und auf Handlungsfähigkeit zielende Charakter dieser Publikation besonders deutlich, indem unterschiedliche Deutungshorizonte bei zunächst vielleicht problematischen Situationen aufgemacht werden und u.a. Selbstfürsorge thematisch wird.

Kress hält für die Bildungsberatung fest: „Wege entstehen beim Gehen" (S. 42), und in diesem Sinne können dann auch die Leser/innen mit diesem Band als Reflexionsangebot und Nachschlagewerk gestärkt die Wege in ihre Praxisfelder beschreiten.

Farina Wagner
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg,
Arbeitsbereich Erwachsenenbildung/Weiterbildung
farina.wagner@paedagogik.uni-halle.de

» Veranstaltungstipps

Termin/ Veranstaltungsort	Veranstaltung	Kontakt & Information
16.–18.02.2018	**63. Loccumer Kulturpolitisches Kolloquium: Ein schöner Land! – Aufgaben von Kulturpolitik und Kulturarbeit im Strukturwandel ländlicher Räume**	
	Ländliche Räume sind häufig von demographischen Veränderungen und vom Strukturwandel geprägt. Welche Konzepte und Strategien sind geeignet, zeitgemäße und attraktive kulturelle Angebote zu entwickeln und zu sichern? Was kann Kulturentwicklungsplanung leisten und welche Rolle spielen Kultur und Kulturpolitik in politikfeldübergreifenden integrierten Ansätzen der Regionalentwicklung für ländliche Räume?	Ev. Akademie Loccum http://www.loccum.de/programm/prog.html
20.–21.02.2018 Augsburg	**Tagung Theologie in Übersetzung? – Religiöse Sprache und Kommunikation in heterogenen Kontexten**	
	Die zunehmende religiöse und sprachliche Heterogenität in unterschiedlichen gesellschaftlichen Kontexten fordert die theologische Fachwissenschaft und -didaktik heraus. Wie theologische Sprachfähigkeit entstehen und gelingen kann, beleuchtet die Tagung exemplarisch.	Institut für Evangelische Theologie Universität Augsburg Dr. Simone Ziermann E-Mail: simone.ziermann@phil.uniaugsburg.de
20.–24.02.2018 Hannover	**Bildungsmesse didacta 2018: Bildungsgipfel im Flachland**	
	Ein besonderer Fokus liegt 2018 auf dem Ausstellungsschwerpunkt „Neue Technologien" und den Implikationen digitaler Technologien für das Bildungswesen. Über 1.500 Einzelveranstaltungen.	http://www.didacta-hannover.de/
22.–23.02.2018 München	**Tagung Aufwachsen in digitalen Gesellschaften – Zur Ethik mediatisierter Kindheit und Jugend**	
	In Zusammenarbeit mit der Fachgruppe Kommunikations- und Medienethik in der DGPuK und dem Netzwerk Medienethik	Hochschule für Philosophie München Alexandra Tatum-Nickolay, Tel.: 08158 256-17
26.–27.02.2018 Wiesbaden	**Werkstatt Forschungsmethoden in der Erwachsenenbildung / Weiterbildung 2018**	
	16. Workshop der ‚AG Weiterbildungsforschung' der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) in Kooperation mit dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE)	Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE): Brigitte Rishmawi Tel.: 0228 3294-104
27. 02.2018 München	**„Bildung 50+" – Bildungsplanung für eine heterogene, wachsende Zielgruppe**	
	Inspirationen für Erwachsenenbildner und Bildungsverantwortliche. „50+" als Sammelbegriff verschleiert die Tatsache, dass es sich hier um eine zunehmend auszudifferenzierende Lebensspanne handelt. Der differenzierte Blick eröffnet der Erwachsenenbildung große Chancen.	Landesstelle Katholische Erwachsenenbildung München Tel.: 089 38102-123 http://www.keb-bayern.de

27.–28.02.2018 Münster	**Facebook & Co. – Online-Reichweite steigern**	
	Fortbildung für Hauptamtliche aus Einrichtungen der Familienbildung. Social-Media-Plattformen sind auch in der Familienbildung wichtige Kommunikationskanäle. Die bloße Präsenz und hin und wieder einen Beitrag zu verfassen, bedeutet aber schon länger nicht mehr, dass das Bild, der Text oder das Video die Zielgruppe auch wirklich erreicht. Was tun, wenn die Reichweite bei Facebook einbricht und unsere Inhalte die Zielgruppe nicht mehr erreicht?	Kath. Bundesarbeitsgemeinschaft für Einrichtungen der Familienbildung http://www.familienbildung-deutschland.de
01.–02.03.2018 Linz	**Tagung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE): Organisation und Verantwortung**	
	Inwiefern sind Organisationen Teil eines intersubjektiven Verantwortungsgeschehens? Wie werden in und durch Organisationen ethische Fragestellungen hervorgebracht? Welche Rolle haben Organisationen bei Strategien der Übertragung von Verantwortung im Sinne einer ‚Responsibilierung'? Inwiefern sind Organisationen an der Reproduktion gesellschaftlicher Vorstellungen von Verantwortung beteiligt?	http://www.dgfe.de/sektionen-kommissionen/sektion-9-erwachsenenbildung
02.–03.03.2018 Stuttgart	**Tagung: Lernwelt(en) & Rauminszenierung**	
	Die 6.Tagung der Arbeitsgruppe Erwachsenenbildung und Raum widmet sich dem Thema „Lernwelt(en) & Rauminszenierung – Gestaltung räumlicher Arrangements für Lernen".	http://learning-research.center/event/ebraum2018/
02.–04.03.2018 Tutzing	**Tagung Das Phänomen Populismus**	
	Politik und Öffentlichkeit in einer „postfaktischen" Ära.	Akademie für Politische Bildung Tutzing http://www.apb-tutzing.de
05.–07.03.2018 Weingarten	**Professionelle Lerngemeinschaften als Entwicklungsinstrument im Bildungswesen**	
	Professionelle Lerngemeinschaften erfahren aktuell eine hohe Aufmerksamkeit als Entwicklungsinstrument in verschiedenen Feldern des Bildungswesens. Sie werden in diversen Aus- und Weiterbildungskontexten eingesetzt. Die Anwendung dieses Instruments ist weitaus vielfältiger als dessen Konzeptionen und Modelle erwarten lassen. Die Tagung verfolgt das Ziel, einen Beitrag zur Fundierung eines vielversprechenden Instruments zu leisten.	Pädagogische Hochschule Weingarten http://www.ph-weingarten.de/
07.–09.03.2018 Heidelberg	**Tagung Altern als Aufgabe**	
	Die Tagung befasst sich mit der sozialen Wirklichkeit und kulturellen Formung des Alterns in der Gegenwart und mit den zwiespältigen Folgen, die der Wandel von Alternsvorstellungen und -bildern hat. Eingeladen sind unter anderem Verantwortliche und Inhaber/-innen von Stabsstellen aus diakonischen Einrichtungen, die die gegenwärtigen sozial- und kulturwissenschaftlichen Debatten um Alter und Altern vertieft kennenlernen wollen. So wird beispielsweise die Indienstnahme älterer Menschen im Kontext von sozialraumorientierter Arbeit (Caring Communities) ein Thema der Tagung sein.	Forschungsstätte der Evangelischen Studiengemeinschaft e.V. Institut für interdisziplinäre Forschung PD Dr. Thorsten Moos Tel.: 06221 9122-22 E-Mail: thorsten.moos(at)fest-heidelberg.de

12.–16.03.2018 Bad Zwischenahn	**Future World – Gesellschaftsutopien zwischen Fortschrittsglauben und Katastrophenangst**	
	Welche Trends und gesellschaftlichen Umbrüche werden unsere Zukunft mittelfristig bestimmen? Wie sieht die Welt im Jahr 2050 aus, wenn sich eine Reihe umstrittener Entwicklungen ungebremst fortsetzt? Glauben wir an einen stetigen Fortschritt oder leben wir mit der Angst vor der nächsten Katastrophe? Anhand konkreter Beispiele für globale Trends werden wir mögliche Folgen und Zukunftsszenarien beleuchten.	bfw Unternehmen für Bildung http://www.bfw.de
13.–15.03.2018 Eichstätt	**Tagung Bildungsgerechtigkeit**	
	In Zusammenarbeit mit der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt.	Akademie für Politische Bildung Tutzing http://www.apb-tutzing.de
14.–15.03.2018 Loccum	**17. Fundraisingtagung: Herz über Kopf – Die Kraft der Emotion im Fundraising**	
	Wir entscheiden zu mehr als 95 % aus dem Bauch heraus und begründen danach rational, warum wir so und nicht anders gehandelt haben. Was bedeutet der Vorrang der Emotion für das Fundraising in Kirche und Diakonie? Welche Bilder, welche Worte wirken und haben Bestand, wenn nach dem Gefühl der Verstand hinzutritt? Welche Folgen haben emotionale Entscheidungen für die Wortwahl eines Spendenbriefs, Spendergesprächs, die Bildauswahl eines Projektvideos?	Ev. Akademie Loccum http://www.loccum.de/programm/prog.html
18.–21.03.2018 Duisburg-Essen	**DGfE Kongress 2018: Bewegungen**	
	Der erziehungswissenschaftliche Blick auf BEWEGUNGEN verweist auch auf unterschiedliche Ebenen der Analyse und Reflexion: die Ebene der konkreten pädagogischen Interaktion, die Ebene der pädagogischen Organisation, die Ebene der gesellschaftlichen Bedingungen pädagogischen Handelns und nicht zuletzt die Ebene der (erziehungs-)wissenschaftlichen Wissensproduktion. Fragen der BEWEGUNGEN im Kontext pädagogischen Handelns und dessen Reflexion werden im Rahmen des 26. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft in Essen in den Blick genommen.	http://www.dgfe2018.de/kongress.html
Start am 04.04.2018	**Onlinekurs EBmooc**	
	Alle reden von Digitalisierung – beim EBmooc gibt's das Know-how dazu: Der freie Onlinekurs vermittelt Erwachsenenbildner/inne/n digitales Grundwissen und Handwerkszeug für die Tätigkeit in der Erwachsenenbildung.	https://erwachsenenbildung.at/aktuell/nachrichten_details.php?nid=11901
18.–20.04.2018 Vlotho	**Pädagogisches Arbeiten in einer Migrationsgesellschaft – Möglichkeiten und Grenzen in der Bildungsarbeit**	
	Ressentiments gegenüber den „Anderen" in Form von Vorurteilen oder Stereotypen können erhebliche Stolpersteine auf dem Weg zu einem gleichberechtigten Zugang zu Bildungsmöglichkeiten für Geflüchtete, Geduldete, Asylsuchende, Migrantinnen und Migranten sein. Wie können die Menschen im Bildungsbereich mit solchen Hindernissen umgehen, wie Chancen und Möglichkeiten weltweiter Migrationsbewegungen für Lernende und Lehrende vor Ort deutlich machen? Welche sozialen Kompetenzen, neben allgemeinen Fachkompetenzen wie Sprachvermittlung und Bewerbercoaching, bräuchten Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in diesem Bereich, um erfolgreich für und mit Geflüchteten, Geduldeten, Asylsuchenden, Migrantinnen und Migranten zu arbeiten?	LWL – Landesjugendamt Westfalen Martina Rohlfing Tel.: 05733 923-310 E-Mail: martina.rohlfing@lwl.org

02.05.2018 Hannover	**Fachtag zum ersten Bildungsbericht zur Ev. Erwachsenenbildung**	
	Die Evangelische Kirche in Deutschland (EKD) und das Comenius-Institut, in Kooperation mit der Deutschen Evangelischen Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung, laden ein zu einem Fachtag, auf dem zentrale Ergebnisse des ersten Bildungsberichts zur Ev. Erwachsenenbildung vorgestellt und mit Expert/inn/en aus Wissenschaft und Praxis diskutiert werden. Der Bildungsbericht enthält Ergebnisse einer Längsschnittauswertung der DEAE-Statistik, Regionalstudien zu Anbietern von ev. Erwachsenenbildung und exemplarische Fallstudien zum Programmangebot von sieben Einrichtungen.	http://www.comenius.de/Comenius-Institut/termine/2017/Fachtag_zum_ersten_Bildungsbericht_zur_Ev._Erwachsenenbildung.php
02.–04.05.2018	**Erzählte Welt – Sinnstiftung in Zeiten politischer und kultureller Umbrüche**	
	Das alltagspraktische Feld des Erzählens hat sich durch die Neuen Medien geweitet. Im akademischen Diskurs ist die Erzählforschung indes zu einem interdisziplinär-kulturwissenschaftlichen Ansatz weiterentwickelt worden. Wie hat sich Erzählen gewandelt und welchen Beitrag erbringen unterschiedliche Disziplinen für die kulturwissenschaftliche Erzählforschung? Wie kann die interdisziplinäre Erzählforschung zur Deutung gesellschaftlich-politischer Umbrüche und sogar zur Sinnstiftung beitragen?	Evangelische Akademie Loccum http://www.loccum.de/programm/prog.html
03.–05.05.2018 Bremen	**WeltWeitWissen Kongress 2018**	
	Alle zwei Jahre findet der bundesweite Kongress für Globales Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung „WeltWeitWissen" statt. Etwa 500 Teilnehmer/innen kommen unter dem Motto „Lernen für den Wandel" zusammen.	http://www.globaleslernen.de/de/aktionen/weltweitwissen-kongress-2018
04.–05.05.2018 Potsdam	**27. Bildungsforum Internationaler Spielmarkt Potsdam**	
	Die Besucher/innen begegnen an vielen Stellen der Einfachheit alter und neuer Spiele, lernen spielpädagogische Methoden kennen und erhalten Impulse für ihre pädagogische Praxis. Die etwa 3.000 Teilnehmenden können aus mehr als 140 Einzelveranstaltungen auswählen, der Messebereich umfasst ca. 70 Aussteller/innen.	Amt für kirchliche Dienste Goethestr. 26–30 10625 Berlin Tel.: 030 319 11 16 E-Mail: t.kummetat@akd-ekbo.de http://www.spielmarkt-potsdam.de
14.–15.05.2018 Aachen	**Trends & Megatrends – Zukunftsforschung mit Blick auf Familienbildung**	
	Jahrestagung für Leitungskräfte in Einrichtungen der Familienbildung	Fachstelle BAG http://www.familienbildung-deutschland.de/angebote/fortbildungen/tagungen-und-fortbildungen/ansicht/kurs/10/
23.05.2018 Mainz	**Herausforderungen für Familien im Digitalzeitalter**	
	Die Pflege sozialer Kontakte über die digitalen Medien nimmt einen immer größeren Raum ein. Dies prägt den Familienalltag und wirft viele Fragen auf: Welche Konsequenzen hat das für das Aufwachsen von Kindern? Wie wirkt sich das auf die Kommunikation der Familienmitglieder untereinander und auch auf die Beziehungen innerhalb der Familie aus?	Zentrum Bildung der EKHN http://www.ekhn.de/veranstaltungen/detail/events/herausforderungen-fuer-familien-im-digitalzeitalter.html

Impressum

forum erwachsenenbildung
Die evangelische Zeitschrift für Bildung und Lebenslauf

51. Jahrgang, Heft 1/2018
ISSN 1433-769X

Herausgegeben von der
Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (DEAE) e.V.
Schreiberstraße 12, 48149 Münster
Tel.: 0251 98101-43
E-Mail: info@deae.de
www.deae.de

und dem
Comenius-Institut
Evangelische Arbeitsstätte für Erziehungswissenschaft e.V.
Schreiberstraße 12, 48149 Münster
Tel.: 0251 98101-0, Fax: -50
E-Mail: info@comenius.de
www.comenius.de

Redaktionsbeirat:
Dr. Marion Fleige, Dr. Steffen Kleint, Prof. Dr. Ulrich Klemm, Prof. Dr. Hans Jürgen Luibl, Dr. Andreas Mayert, Dr. Jutta Petri, Prof. Dr. Freimut Schirrmacher, Dr. Peter Schreiner, Christiane Wessels, Johanna Wittmann, Dr. Klaus Ziller.

Redaktion und Schriftleitung:
Dr. Steffen Kleint

Herstellung, Verlag und Vertrieb:
Waxmann Verlag GmbH
Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

Bildnachweise:
Titelbild, S. 4: Karikatur des böhmischen Wenzels und des deutschen Michels. In: Figaro XLIV (21. April 1900), Nr. 16, S. 64; S. 11: © Michael Seliger; S. 12: © Bergwaldprojekt e.V.; S. 15: © kurhan / shutterstock.com; S. 17: © Frank Gaertner / shutterstock.com; S. 20: © venimo / shutterstock.com; S. 21, © macgyverhh / shutterstock.com; S.23: © Samo Trebizan / shutterstock.com; S. 28: © concept w / shutterstock.com; S. 30: © ImageFlow / shutterstock.com; S. 32: © Rawpixel.com / Shutterstock.com; S. 34: © Look Studio / shutterstock.com; S. 37: © Pressmaster / shutterstock.com; S. 38: © Pathfinder / fotolia.com; S. 45: © nuvolanevicata / fotolia.com; S. 51: © GaudiLab / shutterstock.com; S. 54, links: © NFP/Filmwelt, Mitte: © Edition Salzgeber, rechts: © eksystent distribution

Abo

Unsere Empfehlung: Ein Jahresabonnement für jeweils vier Ausgaben der *forum erwachsenenbildung* inklusive Zugang zur Online-Ausgabe für € 25,-.
Weitere Informationen unter
www.waxmann.com/
forumerwachsenenbildung

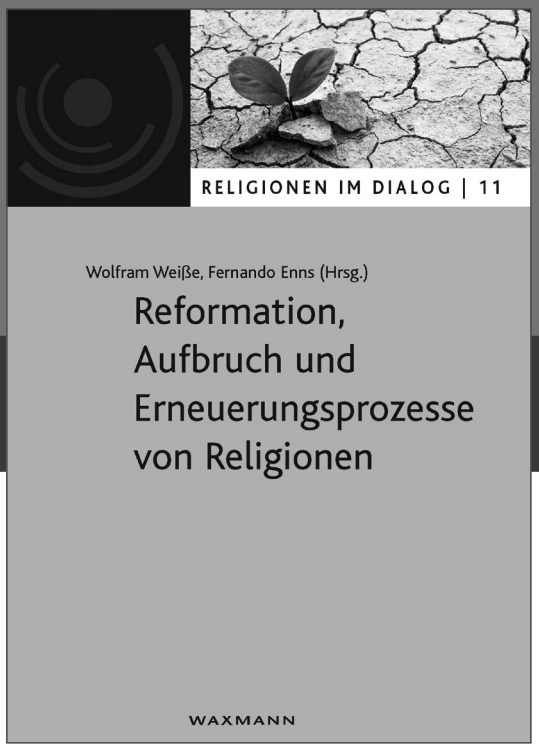
Jahresabo ab € 20,–

Leserservice:
Sven Solterbeck
Tel.: 0251-26504-21
Fax: 0251-26504-26
E-Mail: solterbeck@waxmann.com

Bezugsbedingungen für ein Jahresabonnement (4 Ausgaben) der forum erwachsenenbildung: € 25,– (zzgl. Versandkosten); ermäßigtes Abonnement für Studierende: € 20,– (zzgl. Versandkosten), bitte gültige Studienbescheinigung beilegen; Online-Abonnement: € 20,– .
Das Abonnement läuft bis auf Widerruf, zumindest jedoch für ein Kalenderjahr. Die Kündigungsfrist beträgt sechs Wochen zum Jahresende.
Einzelhefte können für € 9,90 (inkl. Versandkosten) bezogen werden.

Unsere Buchempfehlung

www.waxmann.com | info@waxmann.com | order@waxmann.com



Wolfram Weiße, Fernando Enns (Hrsg.)

Reformation, Aufbruch und Erneuerungsprozesse von Religionen

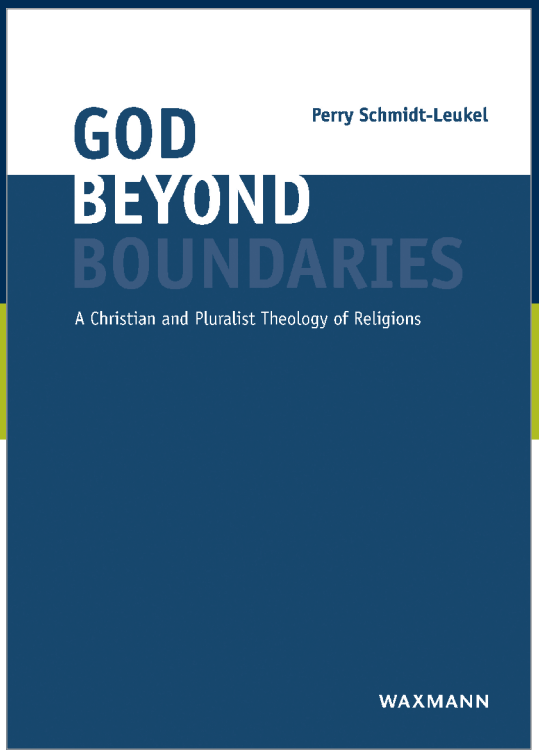
Religionen im Dialog, Band 11,
2017, 240 Seiten, br., 29,90 €, ISBN 978-3-8309-3721-0
E-Book: 26,99 €, ISBN 978-3-8309-8721-5

Die Reformation, deren Anfang im Allgemeinen auf das Jahr 1517 datiert wird, hat die Geschichte Europas und der Welt verändert. Zum 500. Jahrestag des Thesenanschlages von Wittenberg erscheint es angebracht, die Ursachen, die Dynamiken und die Folgen dieser Reformation bis heute zu reflektieren. Darüber hinaus gilt es, den Horizont zu öffnen: Reformansätze, Aufbrüche und Erneuerungsbewegungen aus anderen Religionen sollen ebenso zur Sprache kommen, etwa aus dem Islam, dem Buddhismus und dem Judentum. Damit wird deutlich, dass Veränderungsprozesse, Aufbrüche und neue Ausrichtungen für alle Religionen eine Rolle spielen, um Verkrustungen zu überwinden und neue Perspektiven zu eröffnen. Dies gilt nicht nur im Blick auf Deutschland und Europa, sondern auch in Bezug auf Länder in der ganzen Welt. Mit diesen Phänomenen befasst sich die vorliegende Publikation aus der Perspektive unterschiedlicher universitärer Disziplinen.

WAXMANN

Unsere Buchempfehlung

www.waxmann.com | info@waxmann.com | order@waxmann.com



Perry Schmidt-Leukel

Translated from German into English Ulrike Guthrie, Carolina Weening, Charlie Cahill, Perry Schmidt-Leukel

God Beyond Boundaries

A Christian and Pluralist Theology of Religions

2017, 482 pages, br., € 59,00, ISBN 978-3-8309-3739-5
E-Book: € 52,99, ISBN 978-3-8309-8739-0

Fruitful relationships and constructive interaction between religions have become more important than ever. But what about the issues of truth and conflicting truth claims? Is it a betrayal of one's own faith to acknowledge the truth of other religions? The current work is the first English translation of „Gott ohne Grenzen", published in 2005. In this much acclaimed study, Perry Schmidt-Leukel defends religious pluralism showing under which presuppositions Christians can accept other religions as equally valid without denying their differences. He discusses in detail how the pluralist position opens up new perspectives in Christianity's dialogue with Jews, Muslims, Hindus and Buddhists.

WAXMANN

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