

die

Zeitschrift für
Erwachsenenbildung
22. Jahrgang € 13,90

I/2015

74084

Konflikte

Digitale Zeitschriftenbibliothek für Wissenschaft und
Bildungspraxis

➔ wbv-journals.de/die-zeitschrift

Einfach recherchieren – bequem bestellen

- Die digitalen Ausgaben und Einzelartikel der **DIE Zeitschrift** stehen Ihnen zum kostenlosen Download zur Verfügung.
- Alle weiteren digitalen Artikel auf wbv-journals.de erhalten Sie zum Vorzugspreis.

Das wbv-
Fachzeitschriften-Portal:
wbv-journals.de



Hinweis:

Als Abonnent erhalten Sie ihren persönlichen Aktivierungscode 2015 mit diesem Heft.

Sollten Sie die Karte aus Versehen nicht erhalten haben, wenden Sie sich bitte an unseren Kundenservice unter 0521/911 01-11.

Sie sind noch kein Abonnent der DIE Zeitschrift?

Alle Infos finden Sie unter wbv-journals.de/die-zeitschrift.



Peter Brandt
(Redaktionsleiter)

LINIE HALTEN

Konflikte, das lehrt uns dieses Heft, können Motoren sozialen Wandels sein. Für die akuten und teilweise auch auf Westeuropa zurollenden weltpolitischen Konflikte scheint dies momentan schwer vorstellbar. Zu gewalttätig ist hier der Modus des Konfliktaustrags. Konflikte, die in kultivierten Bahnen ablaufen, können leichter als etwas Produktives angesehen werden. Was eine gute Kultur der Konfliktbearbeitung sein kann und wie und wo man diese im Erwachsenenalter erlernen kann, ist Thema dieses Hefts.

Innerhalb der Erwachsenenbildung sei der »Konflikt« eine verschwundene Kategorie, schreibt Klaus-Peter Hufer in seinem Beitrag (S. 25–27). Er vergegenwärtigt darin mit den 1970er Jahren eine Zeit, für die er eine erhöhte Konfliktfähigkeit der handelnden Personen in der Erwachsenenbildung ausmacht. Unter emanzipatorischer Flagge war nicht selten der Konflikt gar das Lernziel. Heute dominiere die »Ausklammerung brisanter Themen«, obwohl die Praxis der Erwachsenenbildung »voller verdeckter und offener Konflikte« stecke. In diesem Sinne ist es ein Akt Tietgens'scher Gegensteuerung, wenn die *DIE Zeitschrift* Konflikte zum Themenschwerpunkt erklärt – auch wenn es zugegebenermaßen nur teilweise um Konfliktkonstellationen *innerhalb* der Erwachsenenbildung geht. Deren Angebote sind heutzutage weniger auf den Konflikt an sich ausgerichtet, sondern darauf, zu vermitteln, wie Konflikte adäquat bearbeitet werden können. Und diese Motivlage soll das Heft auch spiegeln.

Wenn Herausgeber und Redaktion einmal mehr ein Thema gewählt haben, das gesellschaftlich und politisch Konjunktur hat und zugleich die ausgetretenen Pfade erwachsenenpädagogischer Diskurse verlässt, dann arbeiten sie daran, das Profil dieser Zeitschrift zu vertiefen. Diese hat sich in den letzten Jahren zu einem Medium erwachsenenpädagogischer Durchleuchtung von Gegenwartstrends entwickelt. Und das Handlungsfeld Erwachsenenbildung scheint dies zu goutieren: Kurz vor Redaktionsschluss erreicht uns das Ergebnis einer Studie in Niedersachsen, nach der die *DIE Zeitschrift* die attraktivste Weiterbildungszeitschrift für Praktiker ist. Eine ausführliche Darstellung der Ergebnisse erfolgt im kommenden Heft. Hier sei nur so viel vorweggenommen: Sowohl bei der Gruppe der Einrichtungsleitungen als auch bei der Gruppe der Hauptberuflichen Pädagogischen Mitarbeitenden rangiert die Zeitschrift auf Platz 1 der Attraktivitätskala. Die Befragung erfolgte über den Verteiler der Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung (AEWB) des Landes und erreichte der Aufgabe und dem Profil der AEWB entsprechend Praktiker aller öffentlich geförderten Weiterbildungsrichtungen.

Für das DIE war der Feldzugang über die Agentur die Möglichkeit, Nutzer und Nicht-Nutzer von DIE-Produkten gleichermaßen zu erreichen – im Unterschied zu Abonnenten- oder Leserbefragungen. Auch wenn niedersächsische Lesepräferenzen nicht eins zu eins auf Deutschland hochgerechnet werden können, so ist das Ergebnis in der Grundaussage doch sehr erfreulich. Und Ansporn zugleich in mehrerlei Hinsicht: den grundsätzlich eingeschlagenen Weg der Zeitschrift beizubehalten und publizistische Angebote zu schaffen, die die Gruppe der Kursleitenden noch besser erreichen. Hierzu arbeitet das DIE mit Hochdruck gemeinsam mit der Bertelsmann Stiftung am Portal wb.web, das Ende 2015 für die Fachöffentlichkeit freigeschaltet werden soll.

Doch zunächst einmal soll Ihnen dieses Heft neue Blickwinkel bescheren!



**WOCHEN
SCHAU
VERLAG**

... ein Begriff für politische Bildung

Horst Siebert

Erwachsene – lernfähig aber unbelehrbar

Was der Konstruktivismus für
die politische Bildung leistet

Passen Konstruktivismus und politische Bildung zusammen? Ist der Konstruktivismus mit seiner Annahme der Selbstreferenzialität menschlichen Handelns und seinem Zweifel an einer objektiven Wirklichkeit nicht ein grundsätzlicher Widerpart zur politischen Bildung?

In diesem neuen Buch geht Horst Siebert auf diese und andere Fragen ein. Er beschreibt zunächst die Vielzahl an Varianten des Konstruktivismus. Er erklärt lernpsychologische Grundlagen, vermittelt neurowissenschaftliche Erkenntnisse, zieht daraus schließlich didaktische und methodische Folgerungen für die politische Erwachsenenbildung und stellt entsprechende Beispiele vor. Es gelingt ihm somit, den Konstruktivismus für die politische Bildung fruchtbar und für politische Bildnerinnen und Bildner zugänglich zu machen.

Über die neue Reihe NON-FORMALE POLITISCHE BILDUNG

Die außerschulische politische Jugend- und Erwachsenenbildung findet in vielfältigen Kontexten statt. Diese Kontexte verknüpft die neue Reihe **NON-FORMALE POLITISCHE BILDUNG**. Die ausgewählten Publikationen der Reihe schlagen eine Brücke zwischen theoretischer Reflexion und praktischer Arbeit und sind dadurch eine gewinnbringende Lektüre für alle, die im Feld der politischen Bildung tätig sind.

Erwachsenen- bildung



ISBN 978-3-7344-0012-4,

160 S., € 19,80

Subskr.-preis bis 31.12.2014: € 16,80

Weitere Titel der neuen Reihe:

Benno Hafeneeger, Benedikt Widmaier (Hrsg.)

Wohin geht die Reise?

Diskurse um die Zukunft der non-formalen politischen Bildung

ISBN 978-3-89974995-3, 176 S., € 19,80

Benedikt Widmaier, Bernd Overwien (Hrsg.)

Was heißt heute Kritische Politische Bildung?

ISBN 978-3-89974906-9, 288 S., € 24,80

Nadine Balzter, Yan Ristau, Achim Schröder

Wie politische Bildung wirkt

Wirkungsstudie zur biographischen Nachhaltigkeit politischer Jugendbildung

ISBN 978-3-89974973-1, 224 S., € 24,80

www.wochenschau-verlag.de



[www.facebook.com/
wochenschau.verlag](https://www.facebook.com/wochenschau.verlag)



[@wochenschau-ver](https://twitter.com/wochenschau-ver)

MAGAZIN

Szene

Service

DIE

Zum Themenschwerpunkt »Konflikte«

Anlass für dieses Themenheft ist die derzeit zu beobachtende Entwicklung politischer Konfliktlinien, die Auswirkungen auf Deutschland zeitigen könnten. Konflikte begegnen dem Menschen jeden Tag – nicht nur auf politischer und gesellschaftlicher, sondern auch auf zwischenmenschlicher Ebene. Doch was sind Konflikte eigentlich? Welche existieren innerhalb der Erwachsenenbildung? Und wie kann man lernen, sie zu bearbeiten?

FORUM

Einschätzungen der Zielgruppe

Vor einer bundesweiten Strategie zur Anerkennung der Kompetenzen von Lehrkräften in der Weiterbildung
Brigitte Bosche/Peter Brandt/Stefanie Jütten/Anne Strauch

3 VORSÄTZE

6

16

20

THEMA

24

Stichwort: **»Konflikte«**
Tanja Brühl/Marika Gereke

26

»Konfliktvermeidung ist keine angemessene Strategie!«
 Konfliktbearbeitung in Krisenregionen weltweit – ein Gespräch mit Jochen Neumann

29

Konflikt und Konfliktfähigkeit
 Vom Verschwinden einer Kategorie
Klaus-Peter Hufer

32

Konflikte und Konfliktbearbeitung
 Ein Überblick
Rainer Kilb

35

Gewaltfrei kommunizieren
 Marshall B. Rosenbergs Potenzial für Konfliktbearbeitung
Patrizia Bartl

38

Konfliktbearbeitung in Kursen und Seminaren
 Erfahrungen eines Trainers
Wolf Peter Szepansky

42

Konflikte und Konfliktseminare
 Lernmöglichkeiten für Betriebsräte
Monika Niebuhr

45

Moralische Konflikte
 Eine Chance zum ethischen Lernen?
Gerhard Kruip

48

Generationenkonflikte in Organisationen
 Zum »Generationenwechsel« in der Weiterbildung
Matthias Alke

51

Bildung in Krisenregionen
 Das Beispiel Afghanistan
Anton Markmiller/Wolfgang Schur

54

57

SUMMARIES

58

NACHWÖRTER



Der 5. Deutsche Weiterbildungstag war das Großereignis der Weiterbildungsszene 2014. Über den Auftakt in Berlin und die über 500 dezentralen Veranstaltungen lesen Sie auf S. 8f.



Kunst oder Vandalismus: An Graffiti scheiden sich die Geister. Doch sind Graffiti nicht nur Gegenstand von Konflikten, sondern auch ein Medium zu deren Austragung, wie der Blickpunkt zeigt.

»Brachgelegte Schätze«

Bildungspotenziale aus Sicht der Wissenschaft und Politik

Am 7. Oktober 2014 fand in Bonn die Tagung »Bildungsinvestitionen und Bildungserträge im Lebenslauf« statt. Veranstalter war der Leibniz-Forschungsverbund Bildungspotenziale, dem 16 Leibniz-Institute angehören und der Expertinnen und Experten aus Erziehungswissenschaft, Ethnologie, Neurowissenschaft, Ökonomie, Politikwissenschaft, Psychologie, Soziologie, Fachdidaktiken sowie Informationswissenschaften und Informatik versammelt. Gastgebend war das DIE als ein am Verbund beteiligtes Institut. Gerahmt von Eröffnungsvorträgen und Abschlussplenum wurde in fünf Foren präsentiert und diskutiert. Prof. Josef Schrader als wissenschaftlicher Direktor des DIE und Prof. Marcus Hasselhorn (DIPF) als Vorsitzender der Sprechergruppe des Verbundes begrüßten und informierten zum Leibniz-Verbund insgesamt sowie zum DIE im Speziellen. Dabei wurde die Lebenslaufperspektive betont. Die Potenziale der alltäglichen Zusammenarbeit zwischen Wissenschaft und Politik wurden in der Begrüßung hervorgehoben, wobei man sich auf laufende Reformprozesse fokussierte. Bei der Tagung sollten nicht nur Forschungsergebnisse präsentiert werden, sondern auch Vertreter aus der Politik als Kommentatoren fungieren. Prof. Hasselhorn kündigte an, dass der interdisziplinäre Verbund in Zukunft mindestens einmal jährlich eine ähnliche Tagung veranstalten will. Ein Ziel sei es, den Dialog zwischen Politik und Wissenschaft zu fördern. Durch den Titel Bildungspotenziale wolle man auf den Möglichkeitsraum von Bildung hinweisen. Die NRW-Ministerin und aktuelle KMK-Präsidentin Sylvia Löhrmann sprach sich für einen stärkeren Austausch auch mit der Praxis aus. Mit Blick auf die KMK sah sie aus ihrer Perspektive ein erfreuliches Ende ideologischer Debatten und eine stärkere Evidenzbasierung. 2015 wolle die KMK eine bildungspolitische Gesamtstra-

tegie vorlegen. Prof. em. Heinz-Elmar Tenorth (Humboldt-Universität) gab aus systemtheoretischer und historischer Sicht einige Impulse. Er wies auf die differenten Funktionslogiken von Politik und Wissenschaft hin. Politik sei bestimmt durch Macht. Wissenschaft sei bestimmt durch Wahrheit. Zwischen beiden bestünde eine gewisse Abhängigkeit, da Macht Informationen brauche und Wahrheit auf Ressourcen angewiesen sei. Ein universitärer Beobachter mag schmunzeln bei dieser theoretischen Idealisierung von Wissenschaft. Tenorth selbst wies auf Tendenzen der Politisierung der Wissenschaft hin. Dem Verbund gab er die Anregung mit, die »Sisyphosarbeit« einer Kommunikation zwischen Politik und Wissenschaft weiterzuverfolgen und dabei den Begriff Potenziale breit und auch kritisch auszulegen. So wies er auf »brachgelegte Schätze« (Baethge u.a.) hin, wo wie zum Teil im Übergangssystem politisch initiierte Bildungsmaßnahmen auch Menschen ins gesellschaftliche Abseits zu bringen scheinen – eine wissenschaftliche Irritation für die Politik, die nicht opportun sein mag, aber umso wichtiger ist, wenn man die Kernfrage stellt: Wie ist Bildung möglich? Als fortdauernde Probleme von Bildungsforschung und -politik identifizierte er: normative Konfusion (Bildungsgleichheit, -gerechtigkeit), Steuerungszugzwänge sowie eine schwache Fähigkeit zur Selbstkritik bei Wissenschaft und Politik. Für ihn ist es eine noch offene Frage, ob evidenzbasierte Bildungsforschung halten kann, was sie zu leisten verspricht. Danach ging es in fünf Foren weiter. Diese waren zumeist bildungsbereichsorientiert angelegt. So gab es Foren zu frühkindlicher Bildung, Schule/Lehrerbildung, berufliche Bildung/Hochschulbildung, Weiterbildung und Professionalitätentwicklung. Dort gaben Mitglieder des Leibniz-Verbunds und eingeladene externe Gäste anderer Forschungsein-

richtungen Inputs, welche von Akteurinnen und Akteuren aus der Politik kommentiert wurden. Die Auswahlkriterien der Beiträge und vor allem die verbindenden Linien oder gemeinsamen Fragestellungen zwischen diesen blieben teilweise etwas im Unklaren. Das Tagungsthema »Erträge« wurde stellenweise eher gestreift als zentral thematisiert. Positiv wurde u.a. deutlich, welcher Reichtum an Daten, Befunden und Expertise innerhalb des Verbunds zur Verfügung steht. Allein dies rechtfertigt es, dass eine Zusammenführung über den Verbund angeregt wird und das Wachsen von Kooperationen auch Zeit braucht. Bei dieser »Herkulesaufgabe«, welche durch die Interdisziplinarität noch erschwert wird, ist den Akteuren viel Glück und ein langer Atem zu wünschen.

Im abschließenden Plenum zeigten sich nach den Berichten aus den fünf Foren die drei Diskutanten Prof. Hasselhorn, Prof. Tenorth und Prof. Peter Drewek (Ruhr-Universität Bochum) zufrieden mit den Ergebnissen der Tagung. Sie sahen diese als eine Ermutigung, in diese Richtung weiterzuarbeiten. Es wurde empfohlen, neben der Bildungspolitik zukünftig stärker die Bildungsadministration einzubeziehen. Es wurde als Chance für die Entwicklung von Multiperspektivität angesehen, dass im Forschungsverbund 16 Institute mit je eigenen Perspektiven zusammenarbeiten. Trotz aller Dialognotwendigkeit wurde für die Autonomie der Wissenschaft plädiert. Prof. Schrader dankte in seinem Schlusswort allen Beteiligten und wies auf die geplante Folgetagung am 1. Oktober 2015 in Berlin hin, die dann vom ifo-Institut zum Thema »Akzeptanz und Umsetzbarkeit von Bildungsreformen – Wie wir Bildungspotenziale ausschöpfen können« ausgerichtet werden wird.

Bernd Kämpf/gerhard Reutter

Zwischen den Ufern: Übergänge und Erwachsenenbildung

Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung, Frankfurt a.M., 29.9. bis 1.10.2014

Die diesjährige Tagung der Sektion Erwachsenenbildung stand ganz im Zeichen der Übergänge: »Transitionen in der Erwachsenenbildung: Gesellschaftliche, institutionelle und individuelle Übergänge« lautete das Thema. Selbst der Begriff »Übergang« befindet sich im Übergang, und zwar zwischen alltags-sprachlicher und theoretischer Verwendung, so die Vorsitzende der Sektion, Sabine Schmidt-Lauff, in der Eröffnung. Es bedürfe »einer Klärung und Ordnung dieses heterogenen Phänomens« bis hin zu einer »Systematisierung«. Demzufolge war das Ziel der Tagung, Übergänge im Lebenslauf zu diskutieren und innerhalb der Erwachsenenbildung theoretisch zu verorten. Zudem bot sie ein Forum für den Austausch über vielfältige empirische Forschungsarbeiten. Ortfried Schöffter, Seniorprofessor an der Humboldt-Universität zu Berlin, zeigte in seinem Eröffnungsvortrag auf, dass »wir uns auch historisch in einem Übergang auf ein sich wandelndes Verständnis von Übergangsprozessen«

befinden. Es gehe laut Schöffter dabei um den »steuerungstheoretischen Wechsel von Formen einer geregelten Status-Passage von einem ‚festen Ufer‘ zum anderen hin zu prozessualen Formen des Übergangs einer zukunftserschließenden Transition«. Bei dieser sei, im Unterschied zu ersterer, »das ‚andere Ufer‘ nicht vorab bekannt« bzw. müsse oft genug erst im Verlauf des Übergangs von den Hinübergehenden selbst erzeugt werden. Derartige wegbahnende und »neue Ufer« erschließende Übergangszeiten lassen sich nach Schöffter aus erwachsenenpädagogischer Sicht als Bildungsprozesse beschreiben und die in ihnen aufkommenden »reflexive[n] Suchbewegungen lernförderlich unterstützen«. Die unterschiedlichen Fähigkeiten zum Übergang bezeichnete er als »Übergangskompetenz«, die zum »Navigieren durch Bildungslandschaften im Lebensverlauf« nötig sei.

Im Anschluss daran widmeten sich die knapp 200 Teilnehmenden dem Thema

»Übergänge« in sechs verschiedenen Arbeitsgruppen. Die Themenpalette reichte von »Berufliche Übergänge und Alter« über »Subjekt und Lernen in Übergängen« bis hin zu »Professionelle Begleitung in Übergängen«. Zudem konnten auch in diesem Jahr im Vorfeld der Tagung zwei informelle Arbeitsgruppen besucht werden. Während Susanne Pawlewicz (Technische Universität Darmstadt) und Hannah Rosenberg (Goethe Universität Frankfurt) einen Austausch über die Bedeutung von diskursanalytischen und gouvernementalitätstheoretischen Ansätzen in der Erwachsenen- und Weiterbildung anregten, lud Harm Kuper (Freie Universität Berlin) zu einer Diskussion über (Peer-) Review Verfahren in der Erwachsenenbildung ein. Hier wurden am Beispiel der »Zeitschrift für Erziehungswissenschaft« Fragen und Kriterien aus Perspektive der Autorinnen und Autoren, der Gutachterinnen und Gutachter sowie des Redaktions- und des Herausgeberteams erörtert. *DIE/TM*

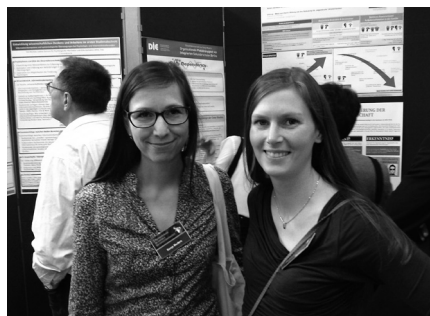
Nachwuchsforum der Leibniz-Gemeinschaft

Interdisziplinärer Austausch in Bochum, 11. bis 12.9.2014

Das 3. Nachwuchsforum der Sektion A »Geisteswissenschaften und Bildungsforschung« der Leibniz-Gemeinschaft fand im Deutschen Bergbaumuseum in Bochum statt. Das DIE vertraten darin Carolin Knauber, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Programm »System und Politik«, und Sonja Muders, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Programm »Organisation und Management«.

Am 11. September wurde die Leibniz-Gemeinschaft mit ihren verschiedenen Forschungsverbünden vorgestellt, insbesondere der Forschungsverbund Bildungspotenziale. Seit knapp 20 Jahren widmet sich die Leibniz-Gemeinschaft überregional der langfristigen, außeruniversitären Forschung. Da einzelne Institute ältere Strukturen aufweisen als die Gemeinschaft als Ganzes, ist

diese entsprechend von einer »koordinierten Dezentralität« gekennzeichnet. Die Teilnehmenden selbst stellten im Rahmen einer moderierten Posterpräsentation ihr eigenes Forschungs- bzw. Dissertationsprojekt in einem kurzen Vortrag vor und tauschten sich mit



Sonja Muders und Carolin Knauber vor ihrer Posterpräsentation des DIE

sentation ihr eigenes Forschungs- bzw. Dissertationsprojekt in einem kurzen Vortrag vor und tauschten sich mit

anderen Nachwuchsforscher/innen interdisziplinär aus. Am 12. September standen Karrierewege und Fördermöglichkeiten für Nachwuchswissenschaftler/innen

im Fokus, wobei von Karrierewegen sowohl in als auch außerhalb der Leibniz-Gemeinschaft (z.B. bei Universitäten, NGOs) berichtet wurde. Die Vernetzung der Nachwuchswissenschaftler/innen innerhalb der Leibniz-Gemeinschaft wurde durch einen Vortrag zum PhDnet in der Max-Planck-Gesellschaft angeregt. Zum Ende der Veranstaltung wurde darüber diskutiert, wie das Engagement der Nachwuchswissenschaftler/innen in einem für die Zukunft geplanten Leibniz-Doktorandennetzwerk gebündelt werden kann, sodass die Interessen der Doktorand/innen auch in wichtigen Gremien vertreten werden können.

Carolin Knauber/Sonja Muders (DIE)

europaBILDEN in Wurmloch und Umgebung

Notizen zum Auftakt des 5. Deutschen Weiterbildungstags 2014

Dem Thema Europa widmete sich der diesjährige Deutsche Weiterbildungstag am 18. September in Berlin, bei dem Akteure aus allen Feldern der Erwachsenen- und Weiterbildung an einer gemeinsamen Außendarstellung des Bildungsbereichs mitwirken. Der Veranstalterkreis umfasste 20 Organisationen, eine bisher unerreichte Anzahl. Unter dem Motto europaBILDEN war es gelungen, eine inhaltliche Klammer zu bestimmen, die eine gemeinsame Außendarstellung ebenso ermöglichte wie die Kommunikation spezifischer Verständnisse des Themas in den jeweiligen Handlungsfeldern.

So konnte die berufliche Bildung das bei ihr derzeit bestimmende Thema der Bildungsmigration junger Menschen aus Südeuropa ebenso thematisieren wie die Chancen, die sich für Bildungsträger unter dem Stichwort Bildungsexport im Kontext der Krise Europas bieten. Die allgemeine Erwachsenenbildung konnte abheben auf die Erfordernisse des Sprachenlernens angesichts großer Wanderungsbewegungen innerhalb und nach Europa. Für die politische Bildung konnte Europa als Aufgabe und Gegenstand von Erwachsenenbildung ausgeflaggt werden. Alle Veranstalter waren sich einig, dass das Motto europaBILDEN in zweierlei Weise gelesen werden soll: als gemeinsamer Auftrag der Weiterbildung, Bildungsanstrengungen nach Europa zu tragen und Bildung in Europa zu vermehren; zugleich aber auch als Hinweis darauf, dass durch dieses Handeln ein wertvoller Beitrag geleistet wird, dass Europa überhaupt erst entsteht, gebildet wird. Nachzulesen ist die gemeinsame Deutung des Mottos in einer so genannten Politischen Plattform (www.deutscher-weiterbildungstag.de/politische-plattform). Motto und Plattform sind unter maßgeblicher Mitwirkung des Deutschen

Instituts für Erwachsenenbildung (DIE) entstanden. Passend zum Thema fand die Auftaktveranstaltung in der Vertretung der Europäischen Kommission in Deutschland, Unter den Linden, statt. Die Schirmherrschaft hatte das Europäische Parlament übernommen, dessen Präsident Martin Schulz ebenso wie die Bundesministerinnen Johanna Wanka und Andrea Nahles Grußworte übermittelten. Eine besondere Ehre für Veranstalter und Gäste des Festakts war die Anwesenheit der Präsidentin der Kultusministerkonferenz und NRW-Kultusministerin Sylvia Löhrmann. Sie sprach nicht nur die Laudatio für eines der bepreisten Vorbilder der Weiterbildung, sondern forderte auch einen Haltungswechsel ein: Ein Recht auf Weiterbildung vorauszusetzen, jemandem eine zweite Chance einzuräumen und an seine Ressourcen zu glauben, angeblich Gescheiterten Vertrauen zu schenken – all dies sollte in der Gesellschaft immer stärker verankert werden. Die Geschichten der bepreisten Vorbilder hatten der Ministerin Anlass gegeben, anzunehmen, dass in der Weiterbildung diese Haltung Wurzeln geschlagen hat. Gute Beispiele für individuelle Weiterbildungsgeschichten sichtbar zu machen, ist seit jeher eine der Funktionen des Deutschen Weiterbildungstages. Zu den Preisträgern gehörte eine Gruppe von Lehrern und Schülern der

Fachschule für Bautechnik München, die im Rahmen eines EU-Leonardo-Projekts Wehrkirchen in Rumänien restauriert hatte. Für die handwerklichen Arbeiten gingen die Männer für zwölf Wochen in das ehemalige Siebenbürgen und waren in dieser Zeit in das Leben vor Ort eingebunden. Ihr Tun verdient auf zweierlei Weise mit dem Motto des Weiterbildungstages in Verbindung gebracht zu werden.

Da ist einmal der Gedanke des Bildungsexports: Deutsche gehen ins europäische Ausland, und im Zuge der gemeinsamen Arbeit an einem denkmalgeschützten Bauwerk lernen nicht nur die Meisterschüler aus Bayern, sondern auch die einheimische Bevölkerung. Projektleiter Hans Gröbmayer erzählt: »Es gab da einen Mann in einem Dorf, das den deutschen Namen Wurmloch trägt. Er war Roma und besaß ein Haus, dessen Dach undicht war. Anhand unserer Arbeit hat er gelernt, dass man einzelne Dachpfannen auswechseln kann. Er hat verstanden, wie es geht und dass es sich lohnt.« Dieses Beispiel zeigt, wie Roma Techniken neu erlernen konnten, die in ihrer Kultur über längere Zeit vergessen waren. Heute bewahren sie diese als Kompetenz. Dann ist da aber noch eine andere Dimension: Die wichtigsten Veränderungen durch Lernen sieht Gröbmayer nämlich bei sich und seiner Truppe. Sie hätten, so berichtet er, gelernt,

wie schwer es sei, Vorurteile abzubauen. Doch die Kooperation mit den Roma vor Ort hätte letztlich dieses Ergebnis gehabt. Die Gruppe sei nur ein einziges Mal bestohlen worden, von einem Deutschen. So entbehrungsreich die Wochen in Rumänien für die Gruppe auch waren – für künftige Projekte wünscht sich der Projektleiter stets einen so bildungshaltigen »Kulturschock« wie den in Wurmloch, Mardisch und Umgebung.



Große Freude: Gruppenfoto von Laudator/inn/en und Preisträger/inne/n

Foto: Deutscher Weiterbildungstag/gezetz.de

DIE/PB

541 Veranstaltungen bundesweit

Der 5. Deutsche Weiterbildungstag bot ein vielfältiges Programm

Im Rahmen des 5. Deutschen Weiterbildungstags fanden am 19. September bundesweit 541 dezentrale Veranstaltungen statt. Dem Motto »europaBILDEN« entsprechend wurden erstmals auch in Nachbarländern wie etwa Polen, Frankreich und Luxemburg Aktionen ausgerichtet. Die Veranstalter wollten auf die Vielfalt und Notwendigkeit von Weiterbildungsangeboten aufmerksam machen und die öffentliche Wahrnehmung für die Leistungen der beruflichen, politischen, kulturellen und allgemeinen Erwachsenen- und Weiterbildung schärfen. Prominente aus Film, Medien, Sport und Kultur wie etwa WDR-Intendant Tom Buhrow, Comedian Bastian Pastewka und Moderatorin Collien Ulmen-Fernandes unterstützten den Aktionstag. Die Veranstaltungen selbst boten den Besuchern eine vielfältige Mischung aus Bildung und Unterhaltung. Während Comedian Steffen Möller in der VHS Essen mit seinem Programm »Interkulturelles Training« einen humorvollen Blick auf die Kommunikation in Europa warf und damit die Lachmuskeln seines

Publikums anregte, beanspruchte das Angebot der VHS Siegen-Wittgenstein die Wadenmuskulatur: Besucher machten sich auf zu einer dreistündigen Rundwanderung auf dem Europäischen Fernwanderweg E1, der vom Nordkap bis nach Sizilien führt. Auch kulinarisch wurde etwas geboten: Die IBB Norden informierte ihre Besucher nicht nur über Bildungsangebote, sondern bewirtete sie auch mit europäischen Suppengerichten vom ostfriesischen Suppenminister.

Veranstaltet und finanziert wurde der Deutsche Weiterbildungstag von 20 Verbänden, Institutionen und Unternehmen der Weiterbildungsbranche. Dazu gehören der Bundesverband der Träger beruflicher Bildung (BBB), der Deutsche Volkshochschul-Verband (DVV), der Verband der Privatschulen (VDP), das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) und die Bundeszentrale für politischen Bildung (bpb). An der Veranstaltungsreihe nahmen etwa 100.000 Besucher teil.

DIE/MS

Kurse finden

Kostenloser Leitfaden der Stiftung Warentest

Mit geschätzt 600.000 Kursen ist das Weiterbildungsangebot in Deutschland groß und unübersichtlich. Stiftung Warentest verschafft nun Abhilfe. Mit dem Leitfaden



»Kurse finden - In vier Schritten zur passenden Weiterbildung« werden Lernwillige auf acht Seiten darüber beraten, wie sie

1. ihr Lernziel festlegen
 2. eine Lernform wählen
 3. nach geeigneten Kursen suchen
 4. die Qualität der Angebote prüfen können.
- Darüber hinaus gibt der Leitfaden Hinweise zu Finanzierungen und zu Handlungsmöglichkeiten bei Unzufriedenheit mit einem Weiterbildungskurs. Das Infodokument steht kostenlos zum Download zur Verfügung.

DIE/MS



www.test.de/Leitfaden-Weiterbildung-Kurse-finden-4749611-0/

600 Millionen Euro für die Weiterbildung

GEW-Gutachten zur Weiterbildungsförderung der Länder

Die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) vermerkt eine starke Unterfinanzierung der Erwachsenenbildung. Nur 0,34 Prozent der Bildungsausgaben werden im Schnitt in den Bundesländern in die Erwachsenenbildung investiert. Das ergab ein Gutachten, das die GEW bei dem Bildungsforscher Roman Jaich in Auftrag gegeben hatte. Nun fordert die GEW, anknüpfend an die Empfehlungen der Expertenkommission »Finanzierung Lebenslangen Lernens« aus dem Jahr 2004 und des »Bochumer Memorandum« von 2005, den finanziellen Umfang der Weiterbildungsförderung der Länder mittelfristig auf ein Prozent des Bildungsetats zu steigern. Konkret sollen weitere 600 Millionen Euro über alle Länder hinweg für Weiterbildung

Anteil Erwachsenenbildung am Bildungsbudget in % im Jahr 2014	
Baden-Württemberg	0,18
Bayern	0,22
Berlin	0,33
Brandenburg	0,27
Bremen	0,79
Hamburg	0,46
Hessen	0,16
Mecklenburg-Vorpommern	0,47
Niedersachsen	0,59
Nordrhein-Westfalen	0,55
Rheinland-Pfalz	0,20
Saarland	0,37
Sachsen	0,22
Sachsen-Anhalt	0,27
Schleswig-Holstein	0,15
Thüringen	0,44
Summe	0,34

ausgegeben werden, um den dringenden Bedarf zu decken. Von den Geldern soll mehr pädagogisches Personal eingestellt werden, um das Bildungsangebot auszuweiten, zu verbessern und die Arbeitsbedingungen der Lehrenden zu stabilisieren. Auch die Teilnehmergebühren sollen gesenkt bzw. abgeschafft werden. Darin sieht die GEW eine Möglichkeit, die Beteiligung an Weiterbildungsangeboten zu erhöhen. Ansgar Klinger aus dem GEW-Vorstand für Weiterbildung verwies dabei auf einen ehemals gültigen Daumenwert: »Ein Drittel der Kosten tragen die Länder, ein Drittel übernehmen die Träger, ein Drittel die Teilnehmerinnen und Teilnehmer. In diese Richtung müssen wir wieder kommen.«

DIE/MS



www.gew.de/Binaries/Binary115118/GEW_Broschuere_52847_Finanzierung_Web.

Wissenschaftliche Weiterbildung neu denken

Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium, 24. bis 26.9.2014

Die diesjährige Jahrestagung der DGWF fand an einem zentralen Ort der wissenschaftlichen Weiterbildung in Deutschland statt: an der Universität Hamburg. Prof. Dr. Andrä Wolter würdigte in einer Laudation den Leiter der Arbeitsstelle für wissenschaftliche Weiterbildung und das langjährige Mitglied des Vorstands der DGWF, Helmut Vogt, für sein Wirken für den Verein und die wissenschaftliche Weiterbildung anlässlich dessen bevorstehendem Ausscheidens aus dem Vorstand der DGWF. Der damit verbundene Blick zurück versinnbildlichte die Bedeutung der vergangenen und zukünftigen Aufgaben der wissenschaftlichen Weiterbildung.

Die Tagung beschäftigte sich nun mit der Frage, wie die Zukunft der wissenschaftlichen Weiterbildung gedacht und innovativ gestaltet werden kann. Mit etwa 300 Teilnehmenden hat die in den vergangenen Jahren immer wieder angestiegene Teilnehmerzahl ihren bisherigen Höhepunkt erreicht. Die Ursache für diese Aufmerksamkeit kann zum einen sicherlich auf die wachsende Bedeutung der wissenschaftlichen Weiterbildung für die Hochschulen sowie auf eine steigende Nachfrage in diesem Bereich zurückgeführt werden. Zum anderen hat der Bereich durch die Projekte des Wettbewerbs »Aufstieg durch Bildung: offene Hochschule« des BMBF in den letzten Jahren besondere Beachtung erfahren. In diesem Zusammenhang darf auch nicht die neue Sichtbarkeit der DGWF vergessen werden, die seit zwei Jahren von dem Vorstand vorangetrieben wird.

In den Einführungsbeiträgen wurde aus verschiedenen Perspektiven das Dilemma zwischen den sich stellenden Herausforderungen der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen und den zur Verfügung stehenden Ressourcen thematisiert. Eine Lösung für dieses Problem zu finden scheint dringlich. Gleichzeitig ist die Entstehung

neuer Organisationen wissenschaftlicher Weiterbildung augenfällig. Hier setzte der erste Hauptvortrag am 25.9. von Prof. Dr. Monika Kil (Donau-Universität Krems) an. Sie wies auf das Spannungsfeld zwischen Organisation, Angebot und Nachfrage bzw. Nutzenvorstellungen der Teilnehmenden hin und klammerte in diesem Zusammenhang auch das Thema der privaten Finanzierung wissenschaftlicher Weiterbildung nicht aus.

In den 17 Foren, die am 25. und 26. September stattfanden, wurden diese Herausforderungen und Gestaltungsfragen auf die Grundproblematiken des Bereichs bezogen, die sich in den vergangenen Jahren im Diskurs herauskristallisiert haben. Das Themenspektrum reichte von »Veränderten Studienformaten« über die »Anerkennung non-formalen und informellen Lernens«, »Offene und flexible Lernwege«, »Hochschule in der Kooperation« bis hin zu »Strukturelle Innovation«. In diesem Zusammenhang wurden Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung an unterschiedlichen Hochschulen diskutiert. Einige von ihnen werden im Rahmen des Wettbewerbs »Offene Hochschulen« gefördert.

Die Diskussionen in den Foren zeigten, dass die offenen Fragen der Anerkennung von Kompetenzen in den nächsten Jahren zu lösen sind. Im engen Zusammenhang damit stehen Prüfungs- und Lernformate und das damit verbundene Credit-System. So bildeten Online-Formate bis hin zu MOOCs einen Schwerpunkt in den Diskussionen. Gleichzeitig wurde von der hohen Bedeutung von Präsenzlernphasen für eine erfolgreiche Lerngestaltung berichtet. Davon ausgehend ließ sich auch beobachten, dass die Gestaltung von Zeitformen für berufsbegleitende Studien- und Bildungsgänge und die Ansprache von Adressat/inn/en Dauertemen sind, die noch weitergehende

Lösungsansätze, unterstützt durch Forschung, benötigen.

Das Spektrum der diskutierten Fragestellungen wurde abschließend im Rahmen des zweiten Hauptvortrags von Prof. Dr. Klaus Landfried (ehem. Präsident der TU Kaiserslautern und der HRK, †) und der Podiumsdiskussion am 26.9. gebündelt und vertieft.

Matthias Rohs/Marion Fleige (DIE)

»Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen«

Der Wettbewerb geht in die zweite Runde

Im Jahr 2011 ist der Bund-Länder-Wettbewerb »Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen« mit 26 Projekten gestartet. Ziel des Wettbewerbs ist es, Hochschulen für bisher ausgeschlossene Zielgruppen durch neue Angebote zu öffnen. Menschen, die etwa keine schulische Hochschulzugangsberechtigung haben oder berufstätig sind, sollen am Studienangebot von Hochschulen teilnehmen können. Seit August 2014 sind 47 Projekte hinzugekommen, die zur Kooperation zwischen Hochschule und Praxis, zur Etablierung neuer Lernformen zwischen Forschung und Anwendung sowie zur Entwicklung neuer Strukturen für die wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen beitragen. Insgesamt werden jetzt 119 Zuwendungsempfänger an 96 deutschen Hochschulen und vier außeruniversitären Forschungseinrichtungen im Rahmen des Wettbewerbs gefördert, sodass jede vierte Hochschule in Deutschland auf dem Weg zur offenen Hochschule ist. In der zweiten Runde sollen zum Beispiel der regionale Bezug zwischen Forschung, Wirtschaft und Politik gefördert, die Belange des Handwerks gestärkt sowie neue Lehr- und Lernformen in immer größerer Breite aufgegriffen werden.

DIE/MS



Durchlässigkeit beruflicher (Weiter-)Bildung

BIBB-Kongress am 18. und 19.9.2014 in Berlin

Mit über 800 Teilnehmenden aus dem In- und Ausland stellte der diesjährige BIBB-Kongress ein zentrales Forum zur Diskussion drängender Fragen hinsichtlich der gegenwärtigen und mittelfristigen Gestaltung der beruflichen Bildung und der Durchlässigkeit beruflicher Aus- und Weiterbildung dar.

Zu Beginn des Kongresses betonten BIBB-Präsident Prof. Dr. Friedrich Hubert Esser und Bundesbildungsministerin Prof. Dr. Johanna Wanka die Notwendigkeit, die Attraktivität der beruflichen Bildung durch Durchlässigkeit neu zu fördern. Ein Wechsel zwischen den Bildungsbereichen Schule, Aus- und Fortbildung sowie akademische Bildung wie auch eine Aktualisierung von Kompetenzen und Neu-Entscheidungen für berufliche Bildung im Lebenslauf sollten, Essers Eröffnungsimpulsen zufolge, durch das Bildungssystem unterstützt werden. Notwendig dafür sei z.B. ein ausdifferenziertes System an Abschlüssen und Zertifikaten.

Das Eröffnungspodium mit wichtigen Vertreter/innen der Bildungspolitik, wie etwa die KMK-Präsidentin Landesministerin Sylvia Löhrmann und der HRK-Präsident Prof. Dr. Horst Hippler, setzte sich mit der Individualisierung von Lebensläufen und der Entwicklung von passgenau darauf ausgerichteten Bildungsangeboten auseinander – ein Kerngeschäft heutiger Weiterbildung und ihrer Teilbereiche.

Am Nachmittag des 18.9. und am Vormittag des 19.9. wurden die unterschiedlichen Facetten des Themas in parallelen Foren vertieft. Diskutiert wurde über die Aspekte »Zugänge in Ausbildung und Beschäftigung verbessern«, »Durchlässigkeit zwischen Berufsbildung und Hochschulbildung erhöhen«, »Attraktivität der Berufsbildung fördern«, »Qualifizierungspotenziale erschließen« sowie »Chancen durch Weiterbildung eröffnen«. Das Programm wurde begleitet durch die Sonderfo-

ren »Berufsbildungsforschung« und »Internationalisierung der beruflichen Bildung«. Außerdem fand ein Workshop zum Thema »Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschule« mit Gästen aus Israel in englischer Sprache statt.

In den weiterbildungsbezogenen Foren ging es um Zusammenhänge von Angebot und Nachfrage bzw. Weiterbildungsbeteiligung im Spiegel der sich permanent weiterentwickelnden Kompetenz- und Qualifikationsbedarfe. Aus Beiträgen und Diskussionen in den Foren wurde deutlich, dass die Beteiligung an Weiterbildung von Passungen zwischen Erwartungen von Adressat/inn/en mit Angebotsinhalten und Zeit- sowie Sozialformen für Lernen abhängt. Eine mittelfristige Herausforderung stellt die Organisation berufsbegleitender Langzeitqualifikationen und Studiengänge dar, wie auch die Verbesserung der Zugänge zu beruflicher und akademischer Weiterbildung für unterschiedliche Bevölkerungsgruppen insgesamt. Die Diskussionen ergaben, dass es in den nächsten Jahren darum gehen wird, für die Befriedigung von Kompetenzbedarfen, individuellen Lernbedürfnissen und Nutzenerwartungen ein System aus Teilqualifikationen auszubauen, innerhalb dessen differenzierte Lernwege beschritten und Bildungsgänge kombiniert werden können. Dafür müssen die Teilbereiche beruflicher Weiterbildung ausgestaltet werden: das duale Studium, Aufstiegsfortbildungen, weiterbildende Master und andere Angebote aus dem Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung. Der Kongress schloss mit Ansätzen für eine Prognose zur Entwicklung der Bildungsnachfrage aus generationssozilogischer Perspektive: Prof. Dr. Klaus Hurrelmann von der Hertie School of Governance erörterte »Ausbildung, Beruf, Karriere: die kühnen Vorstellungen der Generation Y«.

Marion Fleige (DIE)

»Bildungsföderalismus mit Zukunft«

Positionspapier der Bertelsmann Stiftung, der Deutschen Telekom Stiftung und der Robert Bosch Stiftung

Nach zwei Expertenrunden mit führenden deutschen Bildungswissenschaftlern im Herbst 2013 und Frühjahr 2014 fordern die Bertelsmann Stiftung, die Deutsche Telekom Stiftung und die Robert Bosch Stiftung in einem gemeinsamen Positionspapier, den Bildungsföderalismus weiterzuentwickeln. Es mangle an Konzepten, klarer Verantwortungsteilung und gut durchdachten Finanzierungen, konstatieren die Experten in ihrem Positionspapier. Nicht nur das Kita-System und die Ganztagschulen sollen qualitativ ausgebaut werden, auch die individuelle Förderung und die Inklusion sollen in Schule und Lehrerbildung stärker in den Blick genommen und die Abhängigkeit von Bildungserfolg und sozialer Herkunft soll überwunden werden.

Um die finanzielle Überforderung von Ländern und Kommunen zu überwinden, fordern die Stiftungen darüber hinaus, das Kooperationsverbot vollständig fallen zu lassen oder alternativ die Umsatzsteuer nach Grundgesetz-Artikel 106 umzuverteilen.

Das Positionspapier zeigt neben den Problemen bereits erste Wege auf. So wird darin empfohlen, die Bildungsreformen systematischer zu evaluieren, Forschungsdaten zugänglicher zu machen und aufwendigere Studien zu fördern. Vor allem aber empfehlen die Experten, für Bildungsfragen einen Nationalen Bildungsrat nach Vorbild des renommierten Wissenschaftsrats einzurichten. Ein unabhängiges Gremium aus Wissenschaft, Politik und Praxis könne sowohl länderübergreifende Ziele unterstützen und Lösungskonzepte entwickeln als auch einen kontinuierlichen Diskurs zwischen den Beteiligten schaffen. DIE/Ms



www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xchg/bst/hs.xsl/nachrichten_122221.htm

European Educational Research Association auf Expansionskurs

European Conference on Educational Research zum 20. Jubiläum der EERA

Die diesjährige European Conference on Educational Research (ECER) fand vom 2. bis 5. September 2014 in Porto (Portugal) statt. Sie wird jährlich von der European Educational Research Association (EERA) ausgerichtet. Rund 35 nationale bzw. supra-regionale Organisationen sind in ihr auf einer so genannten »Greater Europe«-Ebene zusammengefasst. Die Organisationen vereinigen Erziehungswissenschaftler/innen in ihren jeweiligen Heimatländern und -regionen zwischen Island im Westen und der Türkei im Osten. Für Deutschland ist die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) Mitglied. Derzeit ist die EERA auf Expansionskurs, insbesondere in Zentral- und Südost-Europa: Rumänien, Albanien, Malta und Kroatien sind »Candidate members«. Die Aufnahmeentscheidung steht in diesen Fällen noch aus. Vor dem Hintergrund wurde dieses Jahr das 20. Jubiläum der EERA gefeiert. Das Motto der Konferenz lautete entsprechend: »The Past, the Present and Future of Educational Research in Europe«. In

der Eröffnungsveranstaltung wurde die Webseite <http://www.eerahistory.eu> freigeschaltet, die in einer »visual history« die Geschichte der Organisation und ihrer Konferenzen seit 1994 in Videos, O-Tönen, Zeitleisten und Dokumenten anschaulich und informativ nachzeichnet.

In der EERA und ebenso auf der jährlichen Konferenz, auf der in den letzten Jahren durchschnittlich 2.500 Wissenschaftler/innen mit Beiträgen vertreten waren, sind Forscher/innen in mehr als 30 thematischen Netzwerken organisiert. Ein Netzwerk, das sich speziell der Adult and Continuing Education widmet, gibt es derzeit nicht. Daher präsentierten auf der ECER deutsche Erwachsenenbildungsforscher/innen im Rahmen anderer Netzwerke ihre Beiträge, z.B. im Netzwerk »Curriculum Innovation«, »Vocational Education and Training (VET-NET)« oder »Open Learning: Media, Environments and Cultures«.

Eine zusätzliche Alternative dürfte in Zukunft das Netzwerk »Organizational

Education« bieten, das in diesem Jahr gegründet wurde: Am 4. September 2014 fand das Inaugural Symposium dieses neuen 32. EERA-Networks statt, dem Michael Göhlich von der Universität Erlangen-Nürnberg als Link-Convener vorsitzt. »The network focusses organizations of all kinds from an educational perspective and thereby gives the international educationist debate back a field which long time was lost to psychology, sociology and economics«, so die Programmankündigung. Die nächste ECER, die wie jedes Jahr mit einer Pre-Conference für Nachwuchswissenschaftler/innen startet, wird vom 7. bis 11. September 2015 in Budapest unter dem Titel »Education and Transition. Contributions from Educational Research« ausgerichtet. *Annika Goeze (DfE)*



 www.eera-ecer.de/networks/

 www.eerahistory.eu

Hohe Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland

OECD-Studie »Education at a Glance 2014« belegt eine positive Entwicklung

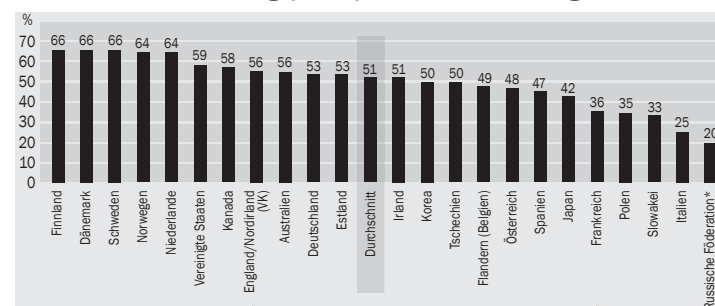
Die Studie der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) belegt eine hohe Bildungsbeteiligung in Bund und Ländern, auch im Bereich Erwachsenenbildung. 53 Prozent der deutschen Bevölkerung im Alter von 25 bis 64 Jahren beteiligten sich den Ergebnissen zufolge an formalen und non-formalen Bildungsmaßnahmen. Damit liegt die Teilnahme an Weiterbildungsangeboten über dem OECD-Durchschnitt von 51 Prozent. Besonders ausgeprägt ist die Weiterbildungsbeteiligung bei denjenigen, die höhere PIAAC-Kompetenzstufen

erreichen, während sie im niedrigen Kompetenzniveau (PIAAC 0/1) mit 29 Prozent unter dem Durchschnitt von 30 Prozent verbleibt. Die OECD-

Zahlen beruhen auf der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (Programme for the International Assessment of Adult Competencies – PIAAC). Befragt wurden Erwachsene im Alter zwischen 16 und 65 Jahren aus 22 Mitgliedstaaten sowie Russland und Zypern im Zeitraum von August 2011 bis März 2012.

Bundesbildungsministerin Johanna Wanka sagte zu den Ergebnissen: »Deutschland bildet sich wie nie zuvor. Und das ist die beste Absicherung gegen Arbeitslosigkeit und Fachkräftemangel.« *DfE/MS*

Abb. 1: Teilnahme an formaler und/oder nicht formaler Fort- und Weiterbildung (2012) – 25- bis 64-Jährige



* Hinweis zu den Daten der Russischen Föderation s. Abschnitt Angewandte Methodik. Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils 25- bis 64-Jähriger (in %), die an formalen Bildungsmaßnahmen teilnehmen.

Quelle: OECD. Tabelle C6.4. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag.htm.

 www.oecd.org/edu/eag.htm

Schlüsselkompetenzen von Erwachsenen

Österreichische PIAAC-Forschungskonferenz 2014

Am 6. Oktober fand in Wien eine Forschungskonferenz der Bundesanstalt Statistik Österreich zum »Programme for the International Assessment of Adult Competencies« (PIAAC) statt. Das PIAAC-Team von Statistik Austria stellte zusammen mit Forscherinnen und Forschern aus unterschiedlichen Fachdisziplinen unter dem Konferenztitel »Schlüsselkompetenzen von Erwachsenen – Vertiefende Analysen der PIAAC-Erhebung 2011/12« seine Ergebnisse vor. Die insgesamt 17 Beiträge beschäftigten sich hauptsächlich mit der Situation in Österreich. Mehrere Beiträge betrachteten die Einflüsse unterschiedlicher Lernaktivitäten auf die Ausprägung von Lese- und alltagsmathematischen Kompetenzen, wie etwa die Teilnahme an formaler und nicht-formaler Erwachsenenbildung oder das informelle Lernen am Arbeitsplatz

und in der Freizeit. Analysiert wurden weiterhin Zusammenhänge zwischen Faktoren wie Geschlecht, Alter, verschiedenen Bildungslaufbahnen und dem unterschiedlich stark ausgeprägten Erwerb von Kompetenzen. In Hinblick auf den demografischen Wandel und die »employability« älterer Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer wurde erörtert, inwieweit sich Kompetenzunterschiede durch lebenslanges Lernen ausgleichen lassen oder welche Kompetenzen 50- bis 65-Jährige aufweisen. Aus internationaler Perspektive wurde der Zusammenhang zwischen Arbeitsplatzorganisation und Arbeitslernen mit der Lesekompetenz untersucht sowie der Zusammenhang von strukturellen Faktoren des Bildungswesens mit der Kompetenzhöhe und -verteilung in der jeweiligen Bevölkerung. Besondere Beachtung in den

Beiträgen fanden Menschen mit niedrigen Kompetenzniveaus in den Bereichen Lese- und alltagsmathematische Fähigkeiten. Die Konferenzteilnehmer setzten sich mit der Frage auseinander, inwieweit es dieser Personengruppe möglich ist, an der Gesellschaft und am Arbeitsmarkt teilzuhaben. Basierend auf einzelnen Analyseergebnissen wurden Schlussfolgerungen für bildungspolitische Steuerungsfragen herausgearbeitet und zur Diskussion gestellt. Die ausführlichen Konferenzbeiträge sind als Sammelband erschienen, der bestellt oder kostenfrei auf der Homepage von Statistik Austria heruntergeladen werden kann. Auf der Homepage stehen auch die einzelnen Präsentationen zum Download zur Verfügung. *Christina Weiß (DIE)*

Weltalphabetisierungstag 2014

Positive Entwicklungen im Bereich Alphabetisierung/Grundbildung

Am 8. September fand anlässlich des Weltalphabetisierungstages in Berlin eine bundesweite Veranstaltung statt, an der rund 130 Personen teilnahmen. Kornelia Haugg, Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), ging in ihrem Eröffnungsbeitrag auf positive Entwicklungen in der Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit ein. Dabei benannte sie wichtige Meilensteine wie die leo. – Level-One Studie, die Nationale Strategie für Alphabetisierung und Grundbildung, die Kampagne »Lesen – mein Schlüssel zur Welt« und den aktuellen BMBF-Förderschwerpunkt »Arbeitsplatzorientierte Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener« mit einem Fördervolumen von 20 Millionen Euro. Im Hinblick auf die im Koalitionsvertrag angekündigte »Nationale Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung« verwies sie auf aktuell laufende Verhandlungen. Dr. Simone C. Ehlig, Stiftung Lesen, präsentierte Ergebnisse der Studie

zum beruflichen Umfeld funktionaler Analphabeten (SAPFA-Studie). Sie führte aus, dass funktionaler Alphabetismus in der Arbeitswelt entgegen gängigen Erwartungen nicht unbedingt tabuisiert werde. Allerdings würden Unternehmen Maßnahmen eher gegen die Folgen, aber weniger gegen die Ursachen einsetzen. Investiert werde bspw. in Vorkerfahrungen, Schriftsprache durch Farbcodes oder Symbole zu ersetzen, aber nicht in Grundbildungsmaßnahmen. Exemplarisch wurden Arbeitsvorhaben dargestellt, die wichtige Beiträge zur Unterstützung und Beratung vor Ort, im Betrieb oder beim Wiedereinstieg in den Beruf leisten: Wie die Einrichtung von regionalen Grundbildungszentren dazu dienen kann, Alphabetisierung und Grundbildung vor Ort nachhaltig zu verankern, stellte Anna Zagidullin, Niedersächsisches Ministerium für Wissenschaft und Kultur, vor. Um das Thema in Betrieben zu etablieren, werden

aktuell verschiedene Wege beschritten. In dem Projekt Mento werden Ansätze von Lernberatung und -mentoring in der Arbeitswelt erprobt. Die Qualifizierung von betrieblichen Mentorinnen und Mentoren ist erfolgreich angelaufen. In dem Projekt AlphaBeruf wird in Zusammenarbeit mit der Bundesagentur für Arbeit (BA) modellhaft ein Verzahnungsansatz von Maßnahmen erprobt, der die aktive Arbeitsförderung Arbeitsloser mit berufsorientierter Alphabetisierung verknüpft. Im Rahmen der Veranstaltung wurde das 30-jährige Jubiläum des Bundesverbandes Alphabetisierung und Grundbildung e.V. (BVAG) gewürdigt. Geehrt wurde postum Gerald Schöber, Gründungs- und Vorstandsmitglied, für seine Verdienste. Zum »Botschafter für Alphabetisierung« wurde in diesem Jahr Oliver Kaczmarek, Bundestagsabgeordneter aus Unna, ernannt.

Monika Tröster (DIE)

Wikimedia Deutschland rief und 400 Menschen kamen

Die Zukunft freier Bildungsmaterialien – OER-Konferenz 2014, Berlin, 12. bis 13.9.2014

Wie steht es um die Nutzung von so genannten Open Educational Resources (OER) in Deutschland? Unter dieser Leitfrage hatte Wikimedia Deutschland e.V. Mitte September in Berlin eine Mischung aus traditioneller Konferenz und BarCamp veranstaltet. Die rund 400 Teilnehmenden diskutierten zwei Tage über die Zukunft von Bildungsinhalten, Bildungsformaten und Bildungsmethoden – mit dem Fokus auf Digitalisierung. Die OER spielten dabei eine zentrale Rolle. OER sind offene und freie Bildungsmaterialien, die durch jeden erstellt, verändert, neu zusammengestellt und verteilt werden können. OER können in der Schule, der Hochschule, der betrieblichen Ausbildung und der Weiterbildung genutzt werden. Sie besitzen aufgrund ihrer Offenheit ein großes Entwicklungspotenzial, das in Zukunft vor allem Lehrende und Buchverlage vor große Herausforderungen stellen wird. Traditionelle Rollenvorstellungen werden erodieren, traditionelle Geschäftsmodelle werden nicht mehr in gleicher Weise fortbestehen können. Von verschiedenen Rednern und Teilnehmenden wurde in diesem Rahmen

die fatale Technikskepsis der älteren Entscheidergeneration in Wirtschaft und Politik in Deutschland beklagt. So gehört es anscheinend zur bürgerlichen traditionellen Bildungsattitüde, dass man Technik als Mittel zur Vermittlung von Bildungsinhalten ablehnt. Zudem, so betonte ein Vertreter der OECD, liege Deutschland schon heute beim Grad der Digitalisierung der Bildungsinhalte, der Anwendung dieser digitalisierten Inhalte und der digitalen Kompetenz der Lehrenden ganz weit hinten im europäischen Vergleich. Neben der konsequenten Ausstattung der Bildungseinrichtungen mit ausreichender digitaler Infrastruktur müssten aber auch die Lehrenden weitreichende Unterstützungs- und Fortbildungsangebote bei diesem Transformationsprozess erhalten.

Offenheit und Digitalisierung seien kein Selbstzweck, sondern müssten immer als Instrumente zur Erreichung eines Bildungsziels begriffen werden. Allein die Propagierung von Offenheit als Ziel per se könnte, so kritische Referenten, eher in einem digitalen Panoptikum enden, dessen gesellschaftliche Konsequenzen wir noch gar nicht

abschätzen können. Übertragen auf das Engagement für offene und freie Bildungsinhalte bedeutet dies aber auch, dass den möglichen Nutzerinnen und Nutzern sowie den relevanten Entscheidungsträgern gegenüber gezeigt werden muss, welchen Zweck diese Offenheit denn erfüllt. Dementsprechend besteht, so wurde im Zuge der Debatte dann deutlich, in der politischen Überzeugungsarbeit der Community zur Einrichtung von OER Nachbesserungsbedarf.

Die Gemengelage der Interessen ist komplex: OER bieten jedem Menschen die Möglichkeit zum Erstellen von Inhalten. Auf der anderen Seite soll Qualität gesichert werden. Bei den digitalen Reformen im Bildungsbereich prallen Verlagsinteressen und Interessen der Lehrkräfte aufeinander. Bei näherem Hinsehen widersprechen sie sich nicht zwangsläufig. Man muss nur ins Gespräch kommen und versuchen, die jeweils andere Position besser verstehen zu lernen. Hierzu hat die Veranstaltung von Wikimedia einen wichtigen Beitrag geleistet.

*Ole Wintermann
(Bertelsmann Stiftung)*

Kultur im Netz erleben

Der kulturfund.com

In dem Bestreben, das Angebot zur Kulturellen Bildung zu stärken, hat die Volkshochschule Mönchengladbach den Blog *kulturfund.com* entwickelt. Kulturfund.com bietet Kulturinteressierten die Möglichkeit, sich auch außerhalb der VHS-Räumlichkeiten und Kurszeiten kulturell zu bilden und auf eine qualifizierte Auswahl an Bildungsinhalten zurückgreifen zu können. Dazu gehören

- virtuelle Museumsrundgänge,
- Autorenlesungen im Internet,
- digitale Sammlungen von Noten und Texten, z.B. Ausstellungskatalogen,
- Spiele, die zur kulturellen Bildung anregen,

• spannende Kulturseiten für Kinder. Jede Woche wird ein neues Projekt vorgestellt und verbreitet. Die Verbreitung funktioniert via E-Mail an alle Abonnentinnen und Abonnenten des Blogs, über Wordpress, den Facebookauftritt, Twitter und Google+. Über die sozialen Netzwerke entsteht dabei auch die Möglichkeit zum Austausch mit den Besuchern. Zudem gibt es die Möglichkeit, E-Mails mit technischen Fragen an die Redaktion zu schicken. Diese Form der Rückmeldung führt zu einer Feinjustierung des medialen Anspruchs der Seite: Es kann z.B. nicht davon ausgegangen werden, dass alle Besucher von kulturfund.com

wissen, wie ein Podcast funktioniert und vor allem, welche Möglichkeiten es bietet. Die Verknüpfung medienpädagogischer mit kulturpädagogischen Inhalten ist dementsprechend Teil des Konzeptes von kulturfund.com.

*Marie Batzel
(VHS Mönchengladbach)*

 **kulturfund.com**

»Moderator/in digitale Inklusion«

Neues Lernangebot schließt Lücke in der beruflichen Weiterbildung

Rund 16 Millionen Deutsche über 14 Jahre nutzen das Internet nicht und planen auch nicht, es zu tun. Damit sind sie abgeschnitten von einer Gesellschaft, die ihre Informations- und Teilhabeprozesse immer stärker in digitale Netze verlagert. Hier setzten so genannte »Interneterfahrungsorte« (IEO) an – öffentliche, frei zugängliche und kostenfrei nutzbare oder nur mit geringen Gebühren belegte Orte, an denen Computer mit Internet-Anschluss genutzt werden können. Beispiele für solche »Orte« sind Bibliotheken, Stadtteilzentren, Senioreneinrichtungen oder Kulturzentren. Mit ihren rund 375.000 pädagogischen Mitarbeitern, von denen ein Teil bereits heute als Moderator digitaler Inklusion tätig ist, stellen die IEOs ein erhebliches integrationspolitisches und medienpädagogisches sowie ein Beschäftigungspotenzial dar. Für die Mitarbeitenden in öffentlichen IEOs wurde nun erstmals im Rahmen des von der Europäischen Union geförderten Projekts Trans e-facilitator ein Lehrplan in deutscher Sprache veröffentlicht. Auch Weiterbildungsmodule wurden entwickelt. Die Module beinhalten Themen wie den Aufbau einer Netzwerkkultur, die Vermittlung von Medienkompetenz an Senior/inn/en und Migrant/inn/en oder die Hil-

festellung bei der Arbeitssuche im Internet. Die Autoren sehen in der Aus- und Weiterbildung von Fachkräften für Sozialpädagogik einen ersten geeigneten Anknüpfungspunkt zur Implementierung eines Fachcurriculums für Medienpädagogik und damit für die Qualifizierung von e-Facilitatoren in Deutschland. Die Module ließen sich mit geringem Aufwand in die formale Ausbildung an den Fachschulen für Sozialpädagogik implementieren. Ebenso wäre eine Einbindung als anrechenbare Module in bestehende Weiterbildungsangebote und in die neu entwickelten Studiengänge für frühpädagogische Fachkräfte möglich. Die e-Facilitatoren fungieren in ihrem beruflichen Umfeld als Lernmoderatoren und übernehmen damit eine Zusatzrolle. Sie werden dazu qualifiziert, Menschen an das Internet heranzuführen, sie bei der Nutzung digitaler Medien zu unterstützen, sie über Gefahren aufzuklären und ihnen Vorteile zu zeigen und Empfehlungen zu geben. Sie leisten einen entscheidenden Beitrag zur digitalen Inklusion.

Christoph Kaletka (TU Dortmund)

Bastian Pelka (TU Dortmund)

*Gerhard Seiler und Nenja Wolbers
(Stiftung Digitale Chancen)*

Dozent/in für Inklusive Erwachsenenbildung

Neue Fortbildung lehrt das Unterrichten von geistig behinderten Menschen

Ab März 2015 bietet der *Verbund für Integrative Angebote Berlin gemeinnützige GmbH* in Kooperation mit der *Gesellschaft für Erwachsenenbildung und Behinderung e.V.* eine Weiterbildung zum Dozent bzw. zur Dozentin für Inklusive Erwachsenenbildung an. Teilnehmenden können Dozent/inn/en sowie Referent/inn/en in der Erwachsenenbildung, Mitarbeitende aus der Behindertenhilfe und Menschen, die in der Inklusiven Erwachsenenbildung tätig sein möchten. Die Fortbildung findet in fünf Seminarblöcken statt. Inhaltlich befassen sich die Teilnehmenden mit allgemeinen

Grundsätzen und Prinzipien der Erwachsenenbildung in unterschiedlichen Lebensbereichen und für Menschen mit verschiedenen Behinderungsgraden. Ein gesonderter Teil der Seminarblöcke setzt sich auch mit Seniorenbildung auseinander, etwa mit Konzepten zum Übergang in den Ruhestand. Abgeschlossen wird die Fortbildung durch die Anfertigung und Präsentation einer Facharbeit. Anmeldungen sind bis zum 1. Februar 2015 möglich.

DIE/MS



[www.via-qualifizierung.de/
Aktuelles.1389.0.html](http://www.via-qualifizierung.de/Aktuelles.1389.0.html)

Zertifikat für technische Trainer

Neue Weiterbildung vermittelt didaktische Kompetenzen

Technisches Know-how wird in Industrieunternehmen häufig von den eigenen Ingenieuren und Technikern weitervermittelt – doch bringen diese meist nicht die notwendige didaktische Kompetenz mit. Das Trainingsinstitut *Martin Wiesend – Die Kundendienst-Trainer GmbH* mit Sitz in Bayreuth startet nun mit Deutschlands erster unabhängig zertifizierter Ausbildung von technischen Trainern. In enger Kooperation mit der Hochschule Mittweida hat das Institut die berufsbegleitende Weiterbildung »Zertifizierter Technischer Trainer TTxTT praxisgeprüft« entwickelt. Die Weiterbildung umfasst insgesamt neun Präsenztage und dauert inklusive Praxisphasen etwa neun Monate. Die Teilnehmenden erlernen in dieser Zeit das Leiten von Gruppen, Methoden zur Wissensvermittlung, Komponenten einer erfolgreichen Trainingskonzeption und den Umgang mit sowie den Einsatz von verschiedenen Medien. Nach der erfolgreich absolvierten Hospitation bzw. Abschlussprüfung im eigenen Unternehmen erhalten die Teilnehmenden ein Abschlusszertifikat, das sie als »Zertifizierter Technischer Trainer TTxTT praxisgeprüft« ausweist. Aufbauend können sie drei Zusatzmodule in den Bereichen E-Learning /Blended Learning, Internationales Training sowie Dokumenten- und Wissensmanagement besuchen.

Laut Martin Wiesend ist »TTxTT« ein Instrument zur Qualitätssicherung, das als Grundlage zu weiteren Verbesserungen sowie zur Herausbildung eines Standards im Schulungsbereich dient. Kunden bekommen endlich die Sicherheit, dass eine gebuchte Schulung einem hohen didaktischen Anspruch in der Technikvermittlung genügt.«

Die Weiterbildung ist ab 2015 auch in Englisch möglich.

DIE/MS



[www.kundendienst-trainer.de/
startseite.0.html](http://www.kundendienst-trainer.de/startseite.0.html)

Tibor Navracsics zum EU-Kommissar ernannt

EU teilt den Verantwortungsbereich für Erwachsenenbildung

Am 22. Oktober sind in Brüssel die neuen EU-Kommissare der Regierung Claude Juncker vorgestellt worden. Für den Bereich Erwachsenenbildung sind die Zuständigkeiten ab November zwischen zwei Departments aufgeteilt: Neben dem klassisch zuständigen *DG Education and Culture* ist es nun das *DG Employment, Social Affairs, Skills and Labour Mobility*, bei dem Fragen der Kompetenzen und der Inklusion angesiedelt sind. Den Posten des EU-Kommissars für Bildung und Kultur übernimmt der ungarische Rechtswissenschaftler Tibor Navracsics. Aufgrund seiner Mitgliedschaft in der rechtskonservativen Fidesz-Partei und seiner Mitarbeit an den stark umstrittenen Gesellschafts- und Mediengesetzen Ungarns hatte sich das Europaparlament zunächst gegen Navracsics ausgesprochen. In einem Fragenkatalog musste er den Abgeordneten glaubhaft machen, dass er ernsthaft für kulturelle Vielfalt eintreten kann. Navracsics distanzierte sich darin

vorsichtig von der Mediengesetzgebung Ungarns. In der neuen Regierung ist er für die Bereiche Bildung, Kultur, Jugend und Sport zuständig. Die Bürgerrechtsfragen wurden an den griechischen Kommissar Dimitris Avramopoulos abgegeben. Ebenfalls für Fragen der Erwachsenenbildung zuständig ist die konservative Belgierin Marianne Thyssen, auch Rechtswissenschaftlerin. Sie hat als neue EU-Kommissarin das Department für Beschäftigung und Soziales übernommen. Thyssen sitzt seit 1991 für die Europäische Volkspartei im Europaparlament. Der Europäische Dachverband EAEA hat in einem Schreiben an Thyssen angemahnt, dass ihre Politik mit der des anderen Departments eng abgestimmt erfolgen möge – eine angesichts des drohenden Zuständigkeitswirrwars sicher wichtige Herausforderung.

DIE/MS, DIE/PB



www.eaea.org/media/policy-advocacy/eaea-statements/2014_letter_marianne-thyssen.pdf

Veranstaltungstipps

Zum 23. Mal findet die **LEARNTEC** statt. Die Internationale Fachmesse und Kongress für Lernen mit IT kann vom **27. bis 29. Januar 2015** auf dem Messegelände in Karlsruhe besucht werden.



www.learntec.de/de/home/homepage.jsp

Vom **17. bis 18. Februar 2014** findet zum 13. Mal die **Werkstatt Forschungsmethoden in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung** im Wilhelm-Kempff-Haus in Wiesbaden statt. Ausgerichtet wird der Workshop von der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) und dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE).



www.die-bonn.de/weiterbildung/veranstaltungs-kalender/Details.aspx?id=531

Die Bildungsmesse und größte Fachmesse für die Bildungswirtschaft in Europa, die **didacta**, wird vom **24. bis 28. Februar 2015** auf dem Messegelände Hannover ausgerichtet.



www.didacta-hannover.de

Das **1. Forum Pädagogische Organisationsforschung** findet vom **25. bis 26. Februar 2015** in Köln im Vorfeld der Jahrestagung der Kommission Organisationspädagogik statt. Anschließend kann die **Jahrestagung 2015 der Kommission Organisationspädagogik** an der Universität zu Köln vom **26. bis 27. Februar 2015** besucht werden.



www.dgfe.de/sektionen-kommissionen/sektion-9-erwachsenenbildung/kommission-organisationspaedagogik.html

Personalien

Dr. Christian Kloyber hat im September 2014 die Leitung des Bundesinstituts für Erwachsenenbildung (bifeb) übernommen.

Neuer wissenschaftlicher Leiter der Abteilung »Datenarchiv für Sozialwissenschaften« (DAS), GESIS – Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften ist **Prof. Dr. Oliver Arránz Becker**.

An der KEB-Geschäftsstelle geht **Gertrud Kreuder** zum 31. Dezember 2014 in den Ruhestand.

Dr. Beate Hörr wurde am 25. September 2014 auf der Jahrestagung an der Universität Hamburg einstimmig zur Vorsitzenden der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium gewählt.

Dr. Alisha M. B. Heinemann, vorher wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Hamburg, ist Universitätsassistentin am Institut für Germanistik der Universität Wien im Arbeitsbereich Deutsch als Zweitsprache.

Der **VET Congress 2015** findet vom **25. bis 27. März 2015** in Bern/Zollikofen in der Schweiz unter dem Titel »Developing Skills across Institutional Boundaries« statt.



www.ehb-schweiz.ch/en/researchanddevelopment/vetcongress2015/Pages/About%20the%20congress.aspx

Der **Deutsche Verband für Bildungs- und Berufsberatung** richtet vom **8. bis 10. Mai 2015** seine **Jahrestagung** zum Thema »Beratung braucht Werte – Bildungs- und Berufsberatung zwischen Tradition und beschleunigter Moderne« in Bonn aus.



www.dvb-fachverband.de/veranstaltungen.html

didacta

die Bildungsmesse

Bildungsgipfel im Flachland

24. – 28. Februar 2015

Hannover • Germany

didacta.de

Kindertagesstätten

Schule/Hochschule

Neue Technologien

Berufliche Bildung/Qualifizierung

Ministerien/Institutionen/Organisationen



Deutsche Messe

didacta
die Bildungsmesse



Kompetenzen in der beruflichen Bildung

Dokumentation und Reflexion

E-Portfolios sind die neuen Werkzeuge zur Dokumentation und Reflexion von Kompetenzen in der beruflichen Bildung und Beratung. Der Band stellt maßgebliche Konzepte und Umsetzungen von E-Portfolios vor und bietet Denkanstöße für die Weiterentwicklung.

Uwe Elsholz, Matthias Rohs (Hg.)

E-Portfolios für das lebenslange Lernen

Konzepte und Perspektiven

Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen – Forschung & Praxis, 22

2014, 200 S., 39,90 € (D),

ISBN 978-3-7639-5387-5

Auch als E-Book

WIR MACHEN INHALTE SICHTBAR

W. Bertelsmann Verlag 0521 91101-0 wbv.de



Neue Bücher zur Erwachsenenbildung

Ein Service der DIE-Bibliothek

Bredel, Ursula/Ezhova-Heer, Irina/
Schlickau, Stephan (Hg.)

Zur Sprache.kom. Deutsch als Fremd- und Zweitsprache; 39. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache an der Universität Hildesheim 2012 Göttingen: Univ.-Verl., 2014
Der Sammelband gibt mit ausgewählten Beiträgen zu den vier Themenschwerpunkten und den zwei Praxisforen der Jahrestagung Einblicke in die aktuelle Diskussion.

Crowley, Sue (Hg.)

Challenging professional learning

London: Routledge, 2014

Die Autoren des Sammelbandes untersuchen Barrieren und Unterstützungswege für professionelles Lernen von Lehrenden und Managern in der Weiterbildung in einer sich rasch wandelnden Berufswelt. Dafür werden auch Entwicklungen professionellen Lernens in anderen Beschäftigungsbereichen zum Vergleich herangezogen. Das Prinzip der lernenden Organisation steht in dem Band für die Lernform, die am besten diesen Wandel gestalten kann. Die unterschiedlichen Beiträge beziehen sich stark auf das Profil des Institute of Learning (IfL) in Großbritannien.

Faulstich, Peter (Hg.)

Wilhelm Flitner. Jugendbewegung, Erwachsenenbildung und Erziehungswissenschaft

Weinheim: Beltz Juventa, 2014

Aus Anlass des 125. Geburtstags von Wilhelm Flitner diskutiert der Sammelband Grundfragen und Arbeitsschwerpunkte seines Lebenswegs; darunter insbesondere den Stellenwert einer geisteswissenschaftlichen, hermeneutisch-pragmatischen Pädagogik in ihrem Bezug zur Reformpädagogik, den Einfluss der Jugendbewegung, die Ausrichtung der Erwachsenenbildung, die Strukturprobleme der Lehrerbildung und das Verhältnis zur Politik im NS-Staat und in der Nachkriegs-BRD.

von Felden, Heide/Schäffter, Ortfried/
Schicke, Hildegard (Hg.)

Denken in Übergängen. Weiterbildung in transitorischen Lebenslagen
Wiesbaden: Springer VS, 2014
Der Sammelband stellt einen Beitrag zu einer erwachsenenpädagogischen Veränderungsforschung dar und charakterisiert das sich verändernde Professionalitätsverständnis als ein Denken in Übergängen. Er bettet die empirisch bereits weitgehend gesicherte Problemdiagnose in den gegenwärtigen transformationstheoretischen Diskurs ein, um im Ergebnis bildungspraktische Konsequenzen in Richtung auf einen faktisch schon wirksamen Funktionswandel professioneller Unterstützungssysteme in Übergängen deutlich zu machen.

Filzmoser, Gaby

Bildungshaus 2.0. Die Veränderung der Bildungskultur in Bildungshäusern durch den Einsatz digitaler Medien
Norderstedt: BoD, 2013

Anhand von fünf Veränderungsthese stellt der Band vor, wie sich der Einsatz digitaler Medien in Bezug auf Erwachsenenbildung und Bildungskultur in österreichischen Bildungshäusern zeigt. Ein Ziel ist es dabei, festzustellen, wie sich diese Veränderungen auf die Bildungshäuser auswirken und wie sie darauf reagieren können. Es werden Chancen und Hindernisse aufgezeigt, die für das Bildungsmanagement wesentlich sind.

Grundmann, Hilmar

Bildung und Integration

Stuttgart: Akademischer Verl., 2014

Die Monografie analysiert aus bildungshistorischer Perspektive, insbesondere unter Berücksichtigung des Humboldt'schen Bildungsbegriffs und mit starken Bezügen zur Literaturgeschichte, die Differenz von allgemeiner und beruflicher Bildung. Die Studie argumentiert gegen Kompetenz- und Outputorientierung und für einen neuhumanistischen Bildungsbegriff mit ästhetischer Komponente.

Keil, Johannes

Und der Zukunft zugewandt? Die Weiterbildung an der Humboldt-Universität zu Berlin 1945–1989

Leipzig: AVA, Akad. Verl.-Anst., 2014

Johannes Keil untersucht in seiner Dissertation die Entwicklung der Weiterbildung in der DDR mit dem exemplarischen Schwerpunkt auf der Weiterbildung an der Humboldt-Universität nach der III. Hochschulreform Ende der 1960er Jahre. Die Humboldt-Universität galt dabei als »Schrittmacher« im Hochschulwesen der DDR.

Knopp, Reinhold/Nell, Karin (Hg.)

Keywork4. Ein Konzept zur Förderung von Partizipation und Selbstorganisation in der Kultur-, Sozial- und Bildungsarbeit

Bielefeld: transcript, 2014

Der Band stellt das Gesamtkonzept von »Keywork4« vor. Als neue Form der Zusammenarbeit stärkt, verknüpft und erweitert es professionelles und zivilgesellschaftliches Engagement. Neben einer theoretischen Einführung zum Konzept stellt er Beispiele aus Museen, Schulen, Theatern, Familienzentren sowie Kunst- und Stadtteilprojekten vor und dokumentiert Keywork in der Bildungsarbeit.

Liegmann, Anke B./Mammes, Ingelore/
Racherbäumer, Kathrin (Hg.)

Facetten von Übergängen im Bildungssystem.

Nationale und internationale Ergebnisse empirischer Forschung
Münster: Waxmann, 2014

Vorgestellt werden Befunde der empirischen Transitionsforschung, die entlang eines chronologischen »Normalverlaufs« Schnittstellen des Bildungssystems fokussieren. Neben dem Blick auf das deutsche Bildungssystem ergänzen die internationalen Beiträge dieses Sammelbandes die Facetten von Übergängen. Durch die Darstellung der Herausforderungen der Transitionsgestaltung in anderen Ländern eröffnet er Zugänge, das eigene System kritisch zu hinterfragen.

Rummler, Klaus (Hg.)

Lernräume gestalten. Bildungskontexte vielfältig denken

Münster: Waxmann, 2014

Die Autoren dieses Sammelbandes stellen Lernräume aus unterschiedlichen Perspektiven vor. Im Fokus stehen dabei die Heterogenität der Lernenden und ihre persönlichen Lernumgebungen, die Gestaltung von Lernräumen durch Lehrpersonen, unkonventionelle Lernräume wie Konferenzen oder Massive Open Online Courses (MOOCs) und verschiedene Sichtweisen auf diverse Lernplattformen.

Schuppner, Saskia/Bernhardt, Nora/Hauser, Mandy/Poppe, Frederik (Hg.)

Inklusion und Chancengleichheit. Diversity im Spiegel von Bildung und Didaktik

Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2014

Der Band zeigt Möglichkeiten des humanen und konstruktiven Umgangs mit Diversity im Kontext von Bildung und Didaktik auf. Er dokumentiert aktuelle Theorie- und Forschungsansätze sowie Praxisbeispiele, welche sich den Gelin- gensbedingungen für inklusive Bildung in verschiedenen Settings widmen. Neben dem Fokus auf inklusiver Unterrichts- gestaltung werden auch diagnostische Pro- zesse und organisatorische Anforderun- gen sowie institutionelle, konzeptionelle und personelle Strukturen untersucht.

Sitz, Dorothea L.

Eltern-Kind-Kurse in der Erwachse- nenbildung. Die Sicht der Praktiker –

Bedeutungsperspektiven pädagogischer Konzeptualisierungen zum Beginn des lebenslangen Lernens

Hamburg: Kovac, 2014

Die explorative Studie mit einem Prac- tioner-Research-Ansatz widmet sich, bezogen auf das Programmfeld Eltern- Kind-Kurse, u.a. den Fragestellungen: Unterscheiden sich elterliche pädagogi- sche Konzeptualisierungen zu Inhalten von Eltern-Kind-Kursen von denen invol- vierter Akteur-Gruppen? Inwieweit sind diese Akteur-Gruppen in der Lage, die pädagogischen Konzepte der Eltern im Sinne einer Orientierung am Teilnehmen- den zu antizipieren?

Terhart, Ewald (Hg.)

Die Hattie-Studie in der Diskussion.

Probleme sichtbar machen

Seelze: Kallmeyer, 2014

Aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchtet dieser Sammelband die Hattie-Studie. Im Zentrum stehen die Themen Didaktik und Unterricht, Schul- strukturen sowie kooperatives Lernen. Die Leistungen und Grenzen der Studie werden in allgemein verständlicher Weise vorgestellt. Ziel ist es, einer ver- fälschenden oder einseitigen Rezeption entgegenzuwirken.

Thiemann, Antonia Victoria

Museen schlagen Brücken. Bürger-

schaftliches Engagement älterer Men- schen im Museum

Frankfurt a.M.: Lang, 2014

In ihrer Monografie bietet Antonia Victoria Thiemann empirisch fundierte Forschungsergebnisse zum Thema bürgerschaftliches Engagement älterer Menschen im Museum. Im Zentrum stehen die Evaluation materieller und ideeller Voraussetzungen für ein Enga- gement sowie der Beitrag, welchen die- ses für das Wohl älterer Menschen und für die Museen erzielen kann.

Traugott-Hajdu, Antonia

Nix lesen, nix schreiben, nix gut. Drei

Sichtweisen der Alphabetisierung von MigrantInnen

Meran: Ed. Alpha-Beta-Verl., 2014

Antonia Traugott-Hajdu berichtet über Erfahrungen mit Alphabetisierungskur- sen für Migrantinnen und Migranten in Österreich und Südtirol. Im ersten Teil wird erörtert, was es für Erwachsene mit Migrationshintergrund bedeutet, sich auf den Weg zur Schriftlichkeit in einer neuen Sprache zu begeben. Im zweiten Teil werden südtirolspezifische Probleme herausgearbeitet. Im dritten Teil wird das Re-Alpha-Programm als regionalspezifische Antwort für diese mehrsprachige Gesellschaft vorgestellt.

Wolters, Minka

Besonders normal. Wie Inklusion gelebt werden kann

Berlin: Links, 2014

Um Wut, Verzweiflung und die große Freude über winzige Erfolge geht es in diesen Porträts, die durch Experten- stimmen aus den einzelnen Lebensbe- reichen ergänzt werden. Sie alle zeigen Facetten, woran die Praxis der Inklusion scheitert und wie sie im Kleinen gelingt. Dafür braucht es nicht nur den Mut der Betroffenen, sondern die Unterstützung aller Beteiligten. Der Band enthält zahl- reiche Impulse, wie dieses Zusammen- spiel funktionieren kann.

Neu in »Erwachsenenbildung und Behinderung«

Im Rahmen der Kooperation mit der »DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung« bearbeitet die Zeitschrift »Erwachsenenbildung und Behinderung« jährlich zwei Schwerpunktthemen, mit denen sich auch die »DIE Zeitschrift« auseinandergesetzt hat. Die parallele Themenbearbeitung der Hefte »Gesundheit« (2/2014) und »PIAAC« (3/2014) findet sich in den zwei letzten Ausgaben der Zeitschrift »Erwachsenenbildung und Behinderung« wieder:

Erwachsenenbildung und Behinderung. Heft 2/2014

Thema: **Gesundheit. Bildung ist die beste Medizin.**

Herausgeber: Karl-Ernst Ackermann und Eduard Jan Ditschek

Berlin: Gesellschaft Erwachsenenbildung und Behinderung e.V.

ISSN 0937-7468

Erwachsenenbildung und Behinderung. Heft 1/2014

Thema: **Kompetenz. Nicht alle müssen zu allem fähig sein.**

Herausgeber: Karl-Ernst Ackermann und Eduard Jan Ditschek

Berlin: Gesellschaft Erwachsenenbildung und Behinderung e.V.

ISSN 0937-7468

»Jeder bringt seine Perspektiven mit«

Im Gespräch mit Esther Winther, der neuen wissenschaftlichen Direktorin des DIE

DIE: Wann und wo ist Ihnen das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) zum ersten Mal begegnet?

EW: Das war etwa 2004, als ich als wissenschaftliche Mitarbeiterin ein Lehrkonzept erarbeitet habe, in dem Fragen des beruflichen Kompetenzerwerbs und der individuellen Kompetenzentwicklung beantwortet werden sollten. In diesem Zusammenhang fand ich eine Machbarkeitsstudie zum Weiterbildungspass – heute bekannt als ProfilPASS.

DIE: Das Bearbeiten der individuellen Kompetenzen, wie es der ProfilPASS ermöglicht, ist sicher eine der zentralen Herausforderungen, denen sich die Erwachsenen- und Weiterbildung in den nächsten Jahren stellen muss. Welche noch?

EW: Ähnlich wie in anderen pädagogischen Handlungsfeldern sind dies gesellschaftliche Trends wie Sicherung von Teilhabe, Demografie, Zuwanderung, Digitalisierung. Diese Trends sind nur schwer im Detail prognostizierbar und werden daher zentral auf die Weiterbildung ausstrahlen. In den Programmen des DIE lassen sich zahlreiche Anschlüsse herstellen, die sowohl bei der Analyse der gesellschaftlichen Veränderungen helfen als auch politisches Steuerungswissen generieren können.

DIE: Ich würde gerne mit Ihnen einige Stationen Ihres wissenschaftlichen Werdegangs beleuchten und fragen, welche Erkenntnisse oder Erfahrungen davon im DIE Früchte tragen könnten. Beginnen wir mit Ihrer Promotion an der Universität Göttingen. Was war die zentrale Erkenntnis Ihrer Arbeit zu Motivation in Lernprozessen?

EW: Mich haben damals die sehr geringen empirischen Zusammenhänge zwischen Motivation und Lernerfolg bewegt; die vorliegenden Befunde waren irgendwie kontraintuitiv. In meiner Arbeit konnte ich dann empirisch zeigen, dass sich Motivation über zwei Motiva-

tionskomponenten beschreiben lässt, von denen eine sehr wohl signifikant auf den Lernerfolg durchschlägt: die aktuell handlungsrelevante Motivation oder state-Komponente. Auf Basis dieser Befunde habe ich dann Trainingskonzepte für Lehrende und das Lehrpersonal zur Motivationsförderung in Lernprozessen entwickelt. M.E. lassen sich diese Arbeiten gut auf die Erwachsenenbildung und die Professionalisierung von Lehrpersonen in der Weiterbildung übertragen.

DIE: Ihr Habilitationsthema lautete »Kompetenzmodellierung und Kompetenzmessung in der beruflichen Bildung« – auch das verspricht Verbindungen zur Arbeit des DIE!

EW: Die Herausforderung lag und liegt darin, bei der Modellierung und Messung beruflicher Kompetenzen, die Komplexität beruflicher Handlungen nicht aus dem Blick zu verlieren bzw. diese Komplexität zum Leitbild der Modellierung zu machen. Das zugehörige Kompetenzmodell wurde daher nicht curricular bestimmt, sondern maßgeblich über individuelle Ausgangsbedingungen der Auszubildenden sowie über Anforderungen des Arbeitsmarkts. Das Besondere des entwickelten Modells ist, dass es sich dynamisch dem Enkulturationsprozess anpasst, den Individuen durchlaufen, wenn sie in ein Arbeitsfeld bzw. in eine Expertengemeinschaft hineinwachsen. Verallgemeinernd kann man diese Erkenntnisse nutzen, um Weiterbildungsprogramme oder Kompetenzen von Teilnehmenden und/oder Lehrenden zu beschreiben. Die Befunde sind darüber hinaus anschlussfähig, wenn Fragen des informellen Lernens oder aber Zertifizierungsprozesse näher ausgeleuchtet werden sollen.

DIE: Sie hatten die Gelegenheit zu Forschungsaufenthalten in den USA, in Stanford und Berkeley – welche Erfahrungen bringen Sie von dort mit?

EW: Zum Beispiel das Denken in interdisziplinären Strukturen und das Interesse daran, schwer zugängliche Phänomene – wie etwa Kompetenzerwerb und die dahinterliegenden Lernprozesse – messbar zu machen. Lernen wird an diesen Standorten als Prozess verstanden, der in verschiedenen Lebensphasen unterschiedlich abläuft und daher auch nach differenzierten Modellierungen verlangt. Beeindruckend war, dass bei der Frage danach, wie Menschen lernen, nicht in engen Fachstrukturen geforscht wird, sondern dass unterschiedliche Disziplinen – Ingenieure, Wirtschaftswissenschaftler, Pädagogen, Mediziner – daran teilhaben. Man hatte eine gemeinsame Aufgabe, und jeder brachte seine Perspektiven mit.

DIE: Von Amerika nach Crivitz. In diesem Städtchen nahe Schwerin sind Sie geboren. Wie sind Sie von Ihrer mecklenburgischen Herkunft geprägt?

EW: Von dort habe ich die Liebe zum Wasser und zum Wassersport – ich bin begeisterte Seglerin. Aufgewachsen bin ich aber hauptsächlich in Nordhausen. Thüringen hat mich sehr geprägt: der Bezug zur Natur, der Stolz auf die Geschichte und die reformatorische Tradition, die auch in unserer Familie gelebt wurde. Da war 2009 der Gang ins katholische Paderborn auch manchmal erheiternd. Meine erste Zeit dort habe ich in einem katholischen Frauenkloster gewohnt. Einprägsam in diesem Zusammenhang war die sonntägliche Verpflichtung zum Kirchgang, nach dem ich mich in der Früh um sechs Uhr morgens ins Kloster geschlichen hatte – anders als jetzt vielleicht vermutet, war ich zu dieser frühen Stunde nur in die Uni gefahren, um Daten abzuholen, die der Computer über Nacht errechnet hatte.

DIE: Mit Ihrer Paderborner Sozialisation sind Sie bestens präpariert für die Kooperation mit dem Ostwestfalen Josef Schrader.

EW: Nicht nur in dieser Hinsicht. Wir haben ein ähnliches Verständnis vom Forschungsprozess und schätzen gesellschaftliche Relevanzen und deren

Wirkungen auf drängende Forschungsfragen ähnlich ein. Dies wird sich in den Arbeiten des DIE und den Projekten des Instituts sicherlich ablesen lassen. Die Arbeit in den Programmen, das Mitwirken in Gremien und die Vertretung des DIE nach innen und außen werden wir untereinander aufteilen; Entscheidungen im dreiköpfigen Vorstand werden konsensual getroffen.

DIE: Die Aufsteiger aus Paderborn sorgen in der Bundesliga für Furore. Welche Überraschungen werden das DIE und die Erwachsenenbildung mit dem Neuzugang Esther Winther aus Paderborn erleben?

EW: Ein paar Dinge, die ich einbringen möchte, habe ich ja bereits genannt. Aber es gibt noch mehr: Ich würde mich gerne stärker als bislang dem Thema Heterogenität widmen – bei den Teilnehmenden und den Organisationen von Weiterbildung. M.E. fehlen hier gute theoretische Konzepte, Modelle, die sich empirisch prüfen lassen sowie konkrete Handlungsstrategien und didaktische Hilfen. Ein Ansatzpunkt könnten authentische Learning Environments sein, in

denen Aufgaben bearbeitet werden können, die der beruflichen Realität nachgebildet sind und die unterschiedliche Eingangsbedingungen und Vorwissensbestände explizit berücksichtigen. Solch didaktisches Material lässt sich gut in der betrieblichen, aber insbesondere auch in der über- und außerbetrieblichen Weiterbildung für verschiedene Gruppen und Milieus nutzen. Überhaupt ist die Erschließung des Feldes der privaten, beruflichen und betrieblichen Weiterbildung eine Aufgabe, bei der ich dem DIE helfen kann.

DIE: Sie sind jetzt wenige Wochen am DIE – ist Ihnen irgendetwas Typisches dieser Organisation aufgefallen?

EW: Ja, die besondere Bereitschaft zum Dialog. Dieser lebendige Austausch zwischen Abteilungen und Projekten ist auch notwendig, weil es am DIE eine große Vielfalt an Aufgaben und Perspektiven gibt. Es wird zukünftig sicherlich eine Zielsetzung sein, noch mehr Projekte zu initiieren, die quer zu den Organisationseinheiten liegen – hierbei ist ein konstruktiver Dialog dann unumgänglich. Aufgefallen ist mir auch

das Bemühen um die Vereinbarkeit von Familie und Beruf. Ich begrüße es sehr, dass das DIE mit dem Audit Beruf und Familie zertifiziert ist. Nicht zuletzt persönlich, denn ich bin erst seit wenigen Monaten selbst Mutter.

DIE: Ich wünsche Ihnen einen guten Einstieg ins DIE und viel Erfolg für Ihre Vorhaben!



Prof. Dr. Esther Winther ist seit 1. Oktober 2014 wissenschaftliche Direktorin des DIE neben Prof. Dr. Josef Schrader. Sie hat Forschungsschwerpunkte in der empirischen Lehr-/Lernforschung und in der Modellierung, Messung und Förderung berufsrelevanter Kompetenzen. Über die Perspektiven ihrer Arbeit am DIE befragte sie DIE-Redakteur Dr. Peter Brandt.

Der kompetente Umgang mit Geld

Bilanzkonferenz des Projektes CurVe

Die Bilanzkonferenz des Projektes »Schuldnerberatung als Ausgangspunkt für Grundbildung. Curriculare Vernetzung und Übergänge« (CurVe) fand Mitte September in Bonn statt. Der Einladung zum CurVe-Dialog sind bundesweit rund 60 Teilnehmende aus den Bereichen Schuldnerberatung/Soziale Arbeit und Weiterbildung/Erwachsenenbildung gefolgt. Die Projektpartner eröffneten den Dialog mit Berichten über bisherige Projekterfahrungen. Neben der Vorstellung der Rechenlevels im Bereich finanzieller Grundbildung, die als zukünftige Diagnose-Instrumente eingesetzt werden können, stand die Präsentation des in CurVe entwickelten Kompetenzmodells »Finanzielle Grundbildung« im Fokus. Als Grundstruktur im Sinne einer Kreuztabelle beinhaltet

das Modell zum einen sechs Domänen finanzieller Grundbildung und zum anderen die Bereiche Wissen, Lesen, Schreiben und Rechnen mit dazugehörigen (Handlungs-)Anforderungen in Alltagssituationen. Das Modell ist theoriegeleitet sowie empirisch basiert und bietet eine ressourcen-, lebenswelt- und handlungsorientierte Grundlage für Diagnose und Didaktik. Die Anwendungsmöglichkeiten des Kompetenzmodells wurden in drei Arbeitsgruppen »Partizipative Angebotsentwicklung im Sozialraum«, »Schuldnerberatung und Grundbildung: Übergänge und Vernetzung« und »Didaktik der (finanziellen) Grundbildung: Lebensweltorientierung als Ausgangspunkt für Lerninhalte« unter verschiedenen Perspektiven erörtert.

Das abschließende World-Café ermöglichte intensive Diskussionen an verschiedenen Thementischen, z.B. zu Fragen wie Diagnostik, Lernformate, mögliche Lernorte und zum Einsatz des CurVe-Kompetenzmodells.

Frank Bertsch, Wirtschaftswissenschaftler und im Vorstand des Präventionsnetzwerkes Finanzkompetenz, und Prof. Rainer Brödel, Universität Münster, plädierten in ihren Schluss-Statements für die weitere Zusammenarbeit und die Fortführung des Dialogs zwischen Schuldnerberatung und Grundbildung. Es sei wichtig, lebensweltorientierte Angebote finanzieller Grundbildung zu entwickeln und Mitarbeitende in der Schuldnerberatung und in der Weiterbildung für dieses Thema zu sensibilisieren und zu professionalisieren.

Beate Bowien-Jansen/Ewelina Mania/
Monika Tröster (DIE)

Impulse für den ProfilPASS

Bundesweiter ProfilPASS-Beratertag in Berlin

Zum bereits achten Mal fand im September 2014 der ProfilPASS-Beratertag statt, in diesem Jahr erstmalig in Berlin. Das jährliche Netzwerktreffen der ProfilPASS-Beraterinnen und -Berater wurde von Brigitte Bosche (DIE) moderiert und bot den Anwesenden vielfältige Impulse für den konkreten Einsatz des ProfilPASSes sowie Raum und Zeit zum kollegialen Austausch untereinander.

Den Vormittag nutzte die Servicestelle ProfilPASS, um aktuelle Projekte und Weiterentwicklungen zu präsentieren: In ihrer Rolle als Projektkoordinatorin des EU-Projekts »Knowing Interests – Showing Skills (KISS)« berichtete Brigitte Bosche, dass der ProfilPASS inzwischen in die Sprachen Englisch, Französisch, Griechisch, Bosnisch, Slowenisch und Spanisch übersetzt und dass auch das ProfilPASS-Trainingskonzept an die Bedürfnisse der Partnerländer angepasst wurde. Etwa 30 Beratende aus den Partnerländern können nun Anfang November in Berlin auf ihre Arbeit mit dem ProfilPASS vorbereitet werden. Informationen zum EU-Projekt finden sich auf der neu eingerichteten Internetseite.

Zu den besonderen Impulsen des Beratertags gehörte das unter dem Titel »ProfilPASS trifft KODE. Der Königsweg zur Kompetenz« angekündigte Podi-

umsgespräch zwischen Sabine Seidel und Prof. John Erpenbeck. Beide Gesprächspartner gehören zu den Mitbegründern der zwei Kompetenzfeststellungsverfahren ProfilPASS und KODE® bzw. KODE®X und stellten diese den Teilnehmenden zunächst pointiert vor: Als entwicklungsorientiertes, ergebnisoffenes Verfahren unterstützt der ProfilPASS Menschen über mehrere Beratungsstunden hinweg bei der Ermittlung ihrer individuellen Kompetenzen. Ausgangspunkt für die Kompetenzerfassung ist die eigene Biografie. KODE steht für Kompetenz-Diagnostik und -Entwicklung und gibt seinen Nutzenden Kompetenzbereiche und konkrete Teilkompetenzen vor. Im Gegensatz zum ProfilPASS gehört KODE zu den anforderungsorientierten Ansätzen und zielt neben der Kompetenzerfassung auf Kompetenzmessung und -vergleich. In dem von Katrin Hülsmann (DIE) moderierten Dialog stellten beide Gesprächspartner die Chancen einer Verknüpfung der Verfahren heraus. Aus ihrer Sicht liegen die Stärken von quantitativen Verfahren darin, dass sie den Einstieg in die Kompetenzerfassung theoretisch strukturieren und praktisch stark verkürzen. In der Kombination mit einem qualitativen Verfahren wie dem

ProfilPASS sei es möglich, den häufig schematisierten und aus Übersichtsgründen im Umfang eingeschränkten Kompetenzbegriffen eine hermeneutische Tiefendimension hinzuzufügen. Diese helfe den Nutzenden dabei, die ermittelten Ergebnisse zu interpretieren und glaubwürdig zu kommunizieren. Während der ProfilPASS den Nutzenden zu einer Orientierung über ihre auf vielfältige Weise erworbenen Kompetenzen ver helfe, könnten die ermittelten Kompetenzen schließlich über ein quantitatives Verfahren bewertet und vergleichbar dargestellt werden.

Die inhaltliche Gestaltung der Austauschforen am Nachmittag wurde in diesem Jahr zum zweiten Mal von ProfilPASS-Multiplikatoren aus der Region übernommen. In der Rolle als Impulsgeber und Moderatoren boten die Multiplikatoren den Beratenden in vier parallelen Foren die Möglichkeit, über den eProfilPASS, die Einsatzmöglichkeiten des ProfilPASSes für junge Menschen in der Berufsorientierung, die Methode des Storytellings sowie über Hintergründe der Generation Y zu diskutieren.

Die Servicestelle ProfilPASS zieht eine positive Bilanz der Veranstaltung in Berlin und freut sich auf den Beratertag 2015 in Hamburg.

Katrin Hülsmann (DIE)



<http://kiss.profilpass-online.de/index.php?clang=0>

Netzwerk zur PIAAC-Analyse

DIE ist Projektpartner

»Kompetenzerwerb und -nutzung im Erwachsenenalter – Netzwerk zur Analyse, Weiterentwicklung und Verbreitung von PIAAC« lautet der Titel eines neuen Drittmittelprojektes, bei dem das DIE Projektpartner ist. Der Antrag wurde beim Leibniz-Senatsausschuss Wettbewerb (SAW) im Rahmen des Leibniz-Wettbewerbs 2015 eingereicht und befasst sich mit der Evaluation der im Projekt PIAAC (Programme for the International Assessment of Adult Competencies) erhobenen Daten. Projekt-

koordinator wird das GESIS – Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften sein, weitere Partner sind das Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), das Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften (IPN), das Deutsche Institut für Wirtschaftsforschung (DIW Berlin), das Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB) sowie das Leibniz-Institut für Wirtschaftsforschung an der Universität München e.V. (ifo). Das Projekt startet im Januar 2015 und hat

eine Laufzeit von drei Jahren. Ziel ist, die PIAAC-Daten und die Ergebnisse der Ergänzungsstudien fundiert auszuwerten und die gemessenen Kompetenzen in den Kontext anderer Kompetenz- und allgemeiner kognitiver Grundfähigkeitsmaße einzuordnen. Dies schließt auch die Erprobung alternativer Indikatoren, beispielsweise zur Erfassung des Skills Mismatch (der Diskrepanz zwischen den Qualifikationen einer Person und den Qualifikationsanforderungen am Arbeitsplatz) oder der Weiterbildungsbeteiligung ein. Im DIE wird das Projekt vom Programm »System und Politik« betreut.

Klaus Schömann (DIE)

Inhalte für EPALE

DIE liefert der Nationalen Koordinierungsstelle zu

Im Herbst ist EPALE online gegangen, die Electronic Plattform for Adult Learning Europe, finanziert von der Europäischen Kommission. Ziel ist es, erwachsenenpädagogische Fachkräfte bei der Zusammenarbeit und beim gemeinsamen Lernen mit einer mehrsprachigen Community zu unterstützen und eine europaweite Vernetzung zu ermöglichen. Hierzu arbeitet EPALE mit Nationalen Koordinierungsstellen zusammen, in Deutschland ist dies die Nationale Agentur beim BIBB. Diese hat das DIE für zunächst 15 Monate mit einem redaktionellen Service beauftragt. Das DIE liefert ab sofort auf Deutschland bezogenen Fachcontent wie News, Blogtexte, Fachbeiträge, Literatur- und Veranstaltungsdaten an EPALE. *DIE/PB*

 <http://ec.europa.eu/epale>

Personalia intern

Karin Frößinger, Leiterin Informations-technologie und -systeme, verlässt das DIE zum Ende des Jahres.

Juliane Fuge ist seit November wissenschaftliche Referentin von DIE-Direktorin Esther Winther.

Prof. Dr. Martin Kronauer, seit 2008 Senior Researcher im Programm »Programme und Beteiligung« (zu Beginn: »Inklusion und Weiterbildung«; später: »Inklusion/Lernen im Quartier«), wurde im Oktober verabschiedet. Er hat das Programm inhaltlich beraten und ist (Mit-)Herausgeber zweier Bände aus der Reihe »Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung«: »Zugänge zu Inklusion. Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog« (Bielefeld 2013) sowie »Inklusion und Weiterbildung. Reflexionen zur gesellschaftlichen Teilhabe in der Gegenwart« (Bielefeld 2010).

Vanessa Thelen unterstützt ab sofort das Team der DIE-Buchhaltung.

DIE-Neuerscheinungen

Andreas Schläfli/Irena Sgier
Weiterbildung in der Schweiz
Reihe: Länderporträts
Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag 2014
ca. 150 S., ca. 19,90€,
Best.-Nr. 37/0573a
ISBN 978-3-7639-5498-8 (Print)
ISBN 978-3-7639-5499-5 (E-Book)
Dieses Länderporträt informiert über die aktuelle Situation der Erwachsenen- und Weiterbildung in der Schweiz: über die gesetzlichen Grundlagen, die Institutionen und ihr Personal, über Angebote und Teilnahmequoten, Finanzierungsformen und internationale Kontakte. Das Buch enthält außerdem einen historischen Abriss über die Entwicklung der Erwachsenenbildung. Ein abschließendes Kapitel skizziert Tendenzen und Perspektiven, die den Weiterbildungsbereich in den nächsten Jahren prägen werden.

Thomas Hartmann
Urheberrecht in der Bildungspraxis
Leitfaden für Lehrende und Bildungseinrichtungen
Reihe: Perspektive Praxis
Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag 2014
120 S., 19,90 €,
Best.-Nr. 43/0046
ISBN 978-3-7639-5441-4 (Print)
ISBN 978-3-7639-5442-1 (E-Book)
Was beinhaltet das Urheberrecht? Was wird durch das Urheberrechtsgesetz (UrhG) geschützt? Welches sind die grundlegenden, medien-spezifischen Regelungen des Urheberrechts, deren Kenntnis im Bereich der Weiterbildung notwendig ist? Was muss die Einrichtung, was muss der Lehrende bei der Nutzung von Texten, Bildern, Musik, Kunst etc. beachten? Was sind Rahmenvereinbarungen mit Verwertungsgesellschaften? Diese und weitere Fragen werden in diesem Ratgeber praxis- und handlungsorientiert beantwortet.

REPORT. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung. Heft 4/2014

Thema: **Opening up Higher Education to Adult Learners – Concepts and Research Results**

Herausgeber: Karin Dollhausen
Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag 2014
Best.-Nr. 23/3704
ISBN 978-3-7639-5351-6 (Print)
ISBN 978-3-7639-5352-3 (E-Book)

Jens Friebe/Bernhard Schmidt-Hertha/
Rudolf Tippelt (Hg.)
Kompetenzen im höheren Lebensalter
Ergebnisse der Studie »Competencies in Later Life« (CiLL)
DIE spezial
Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag 2014
184 S., 39,90 €, Best.-Nr. 85/0014
ISBN 978-3-7639-5479-7 (Print)
ISBN 978-3-7639-5480-3 (E-Book)
Die Bildungsstudie »Competencies in Later Life« (CiLL) stellt erstmals Informationen zu den grundlegenden Kompetenzen im höheren Lebensalter zur Verfügung. Auf der Grundlage von zwei Forschungszugängen erfolgt die Analyse von Zusammenhängen zwischen Lebenssituationen, Biografien sowie Einstellungen und den gemessenen Kompetenzwerten in den Domänen Lesen, Alltagsmathematik und technologiebasiertes Problemlösen.

neu und online

Steffi Robak/Isabell Petter
Programmanalyse zur interkulturellen Bildung in Niedersachsen
Reihe: Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung
Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag 2014
62 Seiten, 19,90 € (D), Best.-Nr. 14/1123
ISBN: 978-3-7639-5477-3
Die Studie der Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung untersucht den Einfluss von Migration, Globalisierung und europäischer Freizügigkeit auf die Angebote zur interkulturellen Erwachsenenbildung in Niedersachsen.

 <http://www.die-bonn.de/doks/2014-interkulturelle-bildung-01.pdf>

Konflikte

Stichwort:
»Konflikte«

Tanja Brühl/Marika Gereke



Dr. Tanja Brühl ist Professorin für Politikwissenschaft mit dem Schwerpunkt Internationale Institutionen und Friedensprozesse an der Goethe-Universität Frankfurt a.M.

Kontakt: bruehl@soz.uni-frankfurt.de

Marika Gereke, M.A., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Arbeitsbereich Internationale Institutionen und Friedensprozesse der Goethe-Universität Frankfurt a.M. und Redakteurin der Zeitschrift für Friedens- und Konfliktforschung (ZeFKo).

Kontakt: gereke@soz.uni-frankfurt.de

Literatur

Bonacker, T./Imbusch, P. (2010): Zentrale Begriffe der Friedens- und Konfliktforschung: Konflikt, Gewalt, Krieg, Frieden. In: Imbusch, P./Zoll, R. (Hg.): a.a.O., S. 67–142

Deutsch, M. (1976): Konfliktregelung. Konstruktive und destruktive Prozesse. München

Fisher, R.J. (2011): Methods of Third-Party Intervention. In: Austin, B./Fischer, M./Giessmann, H.J. (Hg.): a.a.O., S. 157–182

Weitere zitierte Literatur in der Liste rechts.

Konflikte sind ein allgegenwärtiges soziales Phänomen. Sie treten in sämtlichen **gesellschaftlichen Kontexten** auf und sind auf unterschiedlichen **Ebenen** vorzufinden – von Rollen- und Beziehungskonflikten auf der intra- bzw. interpersonalen Ebene bis hin zu Macht- und Verteilungskonflikten innerhalb von Gesellschaften oder zwischen Staaten auf der internationalen Ebene (vgl. Schimmelfennig 1995, S. 27).

Definieren lassen sich Konflikte als »soziale Tatbestände, an denen mindestens zwei Parteien (Einzelparteien, Gruppen, Staaten etc.) beteiligt sind, die auf Unterschieden in der sozialen Lage und/oder auf Unterschieden in der Interessenkonstellation der Konfliktparteien beruhen« (Bonacker/Imbusch 2010, S. 69). Ausgehend von dieser eher abstrakten Definition kann ein Konflikt analytisch anhand eines **Konfliktfünecks** veranschaulicht werden (vgl. Schimmelfennig 1995, S. 28f.): Die **Konfliktparteien** weisen eine **Positionsdivergenz** in Bezug auf Güter oder Normen und Werte, den **Konfliktgegenstand**, auf. Die Interaktion der am Konflikt beteiligten Akteure findet dabei innerhalb bestimmter Rahmenbedingungen, sei es in Unternehmen, politischen Institutionen oder Bildungs- und Kultureinrichtungen, statt, welche die **Konfliktumwelt** darstellen. Diese Rahmenbedingungen prägen das mehr oder weniger asymmetrische Verhältnis der Konfliktparteien und beeinflussen damit die Art und Weise des Konfliktaustrags. Die möglichen Austragungsformen reichen dabei von gewaltfreien, argumentativ geführten Auseinandersetzungen bis hin zur Anwendung psychischer oder physischer Gewalt. Bei Konflikten handelt es sich grundsätzlich um **dynamische Prozesse**, die einen eher destruktiven oder eher konstruktiven Verlauf nehmen (vgl. Deutsch 1976).

Entgegen einem eher negativen Alltagsverständnis können Konflikte daher nicht mit einer **Störung der sozialen Ordnung** gleichgesetzt werden. Vielmehr sind Konflikte **Motoren sozialen Wandels**, denen eine **integrierende Funktion** zukommen kann, indem sie beispielsweise zu gerechteren gesellschaftlichen Verhältnissen beitragen (vgl. Giesen 1993, S. 87ff.). Es ist demnach sinnvoll, Konflikte nicht von vornherein einer Bewertung zu unterziehen, sondern hierfür auf das **Merkmal**

gewaltsamer Austragungsformen als Beurteilungsmaßstab zurückzugreifen (vgl. Bonacker/Imbusch 2010, S. 75; Meyer 2011, S. 34f.). Statt auf die Vermeidung von Konflikten abzielen, sollten daher Bedingungen geschaffen werden, die einen **friedlichen** und **konstruktiven Konfliktaustrag** ermöglichen (vgl. Schimmelfennig 1995, S. 27ff.).

Hier setzt die **Konflikttransformation** an, die darauf abzielt, von einem destruktiven (gewalttätigen) hin zu einem konstruktiven (friedlichen) Konfliktaustrag zu gelangen (vgl. Kriesberg 2011). Dazu müssen diejenigen Faktoren, die zu einer (meist gewaltsamen) **Konflikteskalation** führen, umgekehrt werden. Statt einer Mobilisierung von Ressourcen für die Konfliktparteien gilt es, Wege für einen Kompromiss zu finden; statt einer Ausweitung des Konflikts und einer Polarisierung der Konfliktparteien soll intensive Kommunikation zu mehr Verständigung und einem Abbau von Isolation beitragen (vgl. Mitchell 2011, S. 82ff.). Die Konflikttransformation kann von den Konfliktparteien selbst ausgehen, etwa wenn sich deren Einstellungen verändern oder ein Wandel des **Konfliktumfelds** den Parteien neue Handlungsmöglichkeiten eröffnet. Häufig sind die Konfliktparteien jedoch nicht in der Lage, diese Transformation selbst zu gestalten, weshalb Dritte Parteien eine wichtige Rolle spielen (vgl. Reimann 2011). **Dritte Parteien** sind Personen oder Institutionen, die allparteilich sind. Sie stehen also nicht auf der Seite der einen oder anderen Konfliktpartei. Sie nehmen in der Konflikttransformation unterschiedliche Rollen ein und üben durch Anreize oder auch Druck Einfluss auf die Konfliktparteien aus. Bei internationalen Konflikten etwa treten sie als Beobachter auf und sammeln im Vorfeld von Verhandlungen Fakten. Sie tragen so zu einer gemeinsamen Wahrnehmung des Konfliktgegenstands bei. Dritte Parteien speisen auch neue Ideen oder materielle Ressourcen in Verhandlungsprozesse ein, so dass ein **Kompromiss** als Positiv-Summenspiel interpretiert werden kann. Schließlich implementieren oder überwachen sie auch Vereinbarungen.

Ein Schwerpunkt der **Erwachsenenbildung** im Bereich Friedenspädagogik liegt in diesem Sinne darin, Expertinnen und Experten als Dritte Parteien für eine friedliche Konfliktbearbeitung auszubilden (vgl. Frieters-Reermann 2009, S. 234f.; Seitz 2004, S. 65). Beispielhaft hierfür steht der Teilbereich **Mediation**. Es handelt sich dabei um eine Intervention einer Person oder Institution, die darauf hinarbeitet, ein für alle Seiten akzeptables Ergebnis zu erzielen. Hierbei wird explizit weder auf Zwang zurückgegriffen noch Gewalt ausgeübt (vgl. Fisher 2011). Mediation wird in vielen Bereichen angewandt: als Mittel der außergerichtlichen Streitbeilegung zwischen Unternehmen, in kommunalpolitischen Streitfragen, aber auch im Arbeits- und Familienalltag. Daher gibt es auch ein **breites Aus- und Weiterbildungsprogramm** zum Mediator. Dieses reicht von mehrtägigen Fortbildungsangeboten bis hin zu umfangreichen, zertifizierten Mediationsausbildungen.

Literatur zum Thema

Austin, B./Fischer, M./Giessmann, H.J. (Hg.) (2011): Advancing Conflict Transformation. The Berghof Handbook II. Opladen/Farmington Hills

Biesenkamp, R./Buck, G. (2006): Konflikt und Kooperation in sozialen Organisationen. Handbuch zur Vermittlung von Konfliktkompetenz. Berlin

Ebner von Eschenbach, M. (2014): Intermediarität. Lernen in der Zivilgesellschaft. Eine Lanze für den Widerstand. Berlin

Frieters-Reermann, N. (2009): Frieden lernen. Friedens- und Konfliktpädagogik aus systemisch-konstruktivistischer Perspektive. Duisburg

Giesen, B. (1993): Die Konflikttheorie. In: Endruweit, G. (Hg.): Moderne Theorien der Soziologie. Strukturell-funktionale Theorie. Konflikttheorie. Verhaltenstheorie. Stuttgart, S. 87–134

Imbusch, P./Zoll, R. (Hg.) (2011): Friedens- und Konfliktforschung. Eine Einführung. Wiesbaden

Kriesberg, L. (2011): The State of the Art in Conflict Transformation. In: Austin, B./Fischer, M./Giessmann, H.J. (Hg.): a.a.O., S. 49–74

Mayer, C.H. (2006): Trainingshandbuch interkulturelle Mediation und Konfliktlösung. Didaktische Materialien zum Kompetenzerwerb. Münster

Meyer, B. (2011): Entstehung und Austragungsformen von Konflikten, Hindernisse bei ihrer Regelung und Strategien, diese friedlich zu überwinden. In: ders. (Hg.): Konfliktregelung und Friedensstrategien. Wiesbaden, S. 27–98

Mitchell, C.R. (2011): Conflict, Change and Conflict Resolution. In: Austin, B./Fischer, M./Giessmann, H.J. (Hg.): a.a.O., S. 75–100

Reimann, C. (2011): Assessing the State-of-the-Art in Conflict Transformation. URL: www.berghof-handbook.net

Schimmelfennig, F. (1995): Debatten zwischen Staaten. Eine Argumentationstheorie internationaler Systemkonflikte. Opladen

Seitz, K. (2004): Bildung und Konflikt. Die Rolle von Bildung bei der Entstehung, Prävention und Bewältigung gesellschaftlicher Krisen – Konsequenzen für die Entwicklungszusammenarbeit. Eschborn

Simon, F.B. (2012): Einführung in die Systemtheorie des Konflikts. Heidelberg

Trenczek, T. (Hg.) (2013): Mediation und Konfliktmanagement. Baden-Baden

Konfliktbearbeitung in Krisenregionen weltweit – ein Gespräch mit Jochen Neumann

»KONFLIKTVERMEIDUNG IST KEINE ANGEMESSENE STRATEGIE!«

DIE: Welcher Konflikt hat Sie selbst jüngst aus der Ruhe gebracht, und wie hätte der Zivile Friedensdienst (ZFD) Sie unterstützen können?

Neumann: Hier in der Region haben sich einige Neonazis in einem Dorf angesiedelt. In diesem Zuge wurde ein lokales Bündnis gegen Rechts gegründet, um Gegenstrategien zu entwickeln. Dabei Beratung zu erhalten, das wäre hilfreich gewesen. Das ist in der Regel die Rolle einer Fachkraft im Konfliktfall: Fachwissen einzuspeisen und lokale Organisationen bei der Konfliktbearbeitung zu unterstützen.

DIE: Und dieses Vorgehen ließe sich so auch auf die Arbeit des ZFD übertragen?

Neumann: Genau. Es gibt in Konfliktländern lokale Friedensorganisationen, zivilgesellschaftliche oder staatliche Akteure, die von den deutschen Trägern, die über den ZFD Fachkräfte entsenden, unterstützt werden. Die Fachkraft vor Ort ist dann in der Regel an eine solche Partnerorganisation angebunden und unterstützt sie bei ihrer Arbeit mit ihrer Expertise.

DIE: Bei der Stabilisierung von Frieden in Konfliktregionen denkt man an militärische Interventionen. Wie lässt sich der ZFD in diesen Kontext einordnen?

Neumann: Es werden keine militärischen Missionen unterstützt, sondern zivile, gewaltfreie Konflikttransformation durch die lokale Zivilgesellschaft, aber auch staatliche Akteure. Wir beraten z.B. zusammen mit der Lehrerge-



Im Rahmen des Zivilen Friedensdienstes (ZFD) entsendet die KURVE Wustrow – Bildungs- und Begegnungsstätte für gewaltfreie Aktion e.V. Fachkräfte zur zivilen Konfliktbearbeitung in Krisenregionen auf der ganzen Welt. Um herauszufinden, was sie dort erwartet, welche Fähigkeiten sie dafür benötigen und wie sie für allerlei Herausforderungen vorbereitet werden, sprach **Theresa Maas**, DIE-Redakteurin, mit **Jochen Neumann**, Geschäftsführer der KURVE Wustrow, Trainer und Dozent im Master-Studiengang »Intercultural Conflict Management« an der Alice Salomon University of Applied Sciences in Berlin.

werkschaft das Erziehungsministerium in Palästina bei der Einführung eines Streitschlichtungsprogramms in der Westbank.

DIE: Also verfolgt der ZFD andere Ziele als z.B. die UN-Blauhelme?

Neumann: Das Ziel mag am Ende dasselbe sein. Die Mittel sind jedoch andere. Der ZFD will einen Beitrag dazu leisten, dass Krisen oder deren Eskalation verhindert werden, dass Gewalt reduziert wird und langfristig Frieden aufgebaut werden kann. Der ZFD ist keine »schnelle Eingreiftruppe« zur Krisenintervention. Er setzt auf nach-

haltige Beziehungen mit lokalen Akteuren. Frieden kann ja nicht über Nacht entstehen und auch nicht von außen aufgezwungen werden. Die lokalen Kräfte müssen den Konflikt selbst lösen, können dabei aber durch unsere Fachkräfte begleitet werden.

DIE: Der ZFD entsendet derzeit 250 Fachkräfte in 38 Länder. Gibt es Regionen, wo Sie »Dauergast« sind oder wo Sie weniger langfristig vor Ort sein müssen?

Neumann: Seit 1998 sind unsere Fachkräfte auf dem Balkan sowie in Israel und Palästina aktiv. Das sind »klassische« Regionen, aber es kommt auch in der Regel jedes Jahr ein neues Land hinzu. Mittlerweile ist der ZFD in Mittel- und Südamerika, Afrika, dem Nahen Osten, in Asien und auf dem Balkan tätig.

DIE: Wie sieht die Arbeit der Fachkräfte vor Ort aus?

Neumann: Der ZFD ist in allen Phasen eines Konflikts aktiv. Während des Konflikts beraten

wir die lokalen Akteure, die versuchen, alle Konfliktparteien an einen Tisch zu bringen. Wenn Menschenrechtsaktivisten bedroht sind, bietet ein Träger des ZFD Schutzbegleitung an. Außerdem werden Menschenrechtsverletzungen dokumentiert oder Dialogräume geschaffen – in der Regel mit Blick auf traditionelle Schlichtungsinstanzen. Diese sollen gestärkt werden, sodass die lokalen Friedenskapazitäten genutzt werden. Die Hauptarbeit findet aber nach dem Konflikt statt. Um zu verhindern, dass der Konflikt wieder ausbricht, setzen wir an der Wurzel an: Aufarbeitung der Vergangenheit,

psychosoziale Unterstützung der oft traumatisierten Opfer, Aufbau von Informations- und Kommunikationsstrukturen, z.B. Friedensjournalismus, Vernetzung von Friedensakteuren und die Verankerung von Friedenserziehung im Bildungswesen – dies reicht von einzelnen Kursen über Materialentwicklung bis hin zu einem Lehrplan an Schulen und Universitäten. Das ist das Spektrum der Aktivitäten. Wir sind uns aber bewusst, dass wir nur einen Beitrag leisten können zum Aufbau von Frieden oder zum Ende der Gewalt in einem heißen Konflikt.

DIE: Könnten Sie das Vorgehen der Fachkräfte an einem Beispiel verdeutlichen?

Neumann: In den Dörfern in der Westbank gibt es, was in Deutschland kaum bekannt ist, viele gewaltfreie Initiativen. Die widersetzen sich z.B. dem Mauerbau, der ihnen den Zugang zu ihren Olivenhainen abschneidet, mit Demonstrationen oder Blockaden. Die Aktivisten der einzelnen Dörfer sind lose miteinander vernetzt. Zwei unserer Fachkräfte versuchen, diese Netzwerke zu stärken, ihre Strategieentwicklung zu befördern, z.B. welche gemeinsamen Aktionsformen sie nutzen können. Die eine Fachkraft unterstützt gewaltfreie Aktionen und deren Strategieentwicklung durch Trainings und Beratung, die andere Fachkraft unterstützt in der Medienarbeit. Sie haben z.B. mit einem lokalen Filmemacher Aktivisten ausgebildet, die mit einer Handkamera ihre Arbeit dokumentieren. Daraus ist ein Projekt mit acht Filmen geworden, die im September 2014 im Goethe-Institut in Ramallah gezeigt wurden. Die Filme wurden bisher von internationalen Festivals in Dubai und Bristol angenommen und die Filmemacher eingeladen. So können sie ihr Anliegen einer breiteren Öffentlichkeit bekannt machen. Und da wir mit einer Partnerorganisation auf israelischer Seite arbeiten, entstehen auch dort Kontakte. Fachkräfte, die leichter über Grenzen gelangen, können im Idealfall Brücken bilden oder Räume bieten, sodass die Menschen sich über

die Konfliktlinien hinweg austauschen können.

DIE: Sprich, die Fachkräfte sind wirklich dicht dran am Konfliktgeschehen?

Neumann: Wenn die Initiativen Aktionen planen oder durchführen, dann tragen wir nicht deren Banner, aber wir stehen am Straßenrand und dokumentieren: Wie verläuft die Aktion? Wie verhält sich die Gegenseite? Gibt es Menschenrechtsverletzungen? Gibt es Verhaftungen? Wann kommen die wieder frei? Da können wir von außen wiederum politischen Druck ausüben.

DIE: Wie bereiten Sie Ihre Fachkräfte auf diese anspruchsvolle Arbeit vor?

Neumann: Der ZFD bietet die Möglichkeit, die Fachkräfte drei Monate vor der Ausreise speziell vorzubereiten. In der Regel bringen sie aber schon ein gewisses Profil mit.

DIE: Wie sieht das aus?

Neumann: Das ist natürlich verschieden. Für besagtes Projekt in der Westbank sollten sie Erfahrungen mit gewaltfreien Aktionen haben, mit Kampagnenarbeit oder aber mit Medienarbeit. Wichtig ist auch regionale Expertise, Fachexpertise, ein grundlegendes Verständnis von ziviler Konfliktbearbeitung und dann die Kenntnis bestimmter Vorgehensweisen – wenn es ein Medienprojekt ist, dann womöglich Journalismus, wenn es ein Mediationsprojekt ist, dann eine Ausbildung als Mediator.

DIE: Und wie erfolgt dann die Vorbereitung durch den ZFD?

Neumann: Es wird großer Wert auf die Sensibilisierung für die Arbeit im interkulturellen Kontext gelegt, für die Belastung, die der Einsatz mit sich bringt – z.B. wie man mit Aktivisten umgeht, die Gewalt erlitten haben. Den Fachkräften soll vermittelt werden, wie sie ihre eigene psychische Gesundheit bewahren können. Sie sollen sich schon im Vorfeld mit Traumatisierung auseinandersetzen: Wie kann ich unter diesen Umständen Beratung leisten? Wie bewahre ich meine professionelle

Distanz? Wann muss ich mir selber in meiner Supervision Hilfe suchen? Dazu bieten wir beispielsweise Kurse zum Umgang mit Stress und Traumata an. Daneben haben wir auch Kurse zu Strategieentwicklung für gewaltfreie Bewegungen im Angebot.

DIE: Das findet bei Ihnen vor Ort statt?

Neumann: Der ZFD wird von acht deutschen Trägerorganisationen durchgeführt. Und jeder Träger bereitet seine Fachkräfte anders vor. Aber es gibt auch zwei Träger, die offene Angebote machen, an denen Fachkräfte aller Träger teilnehmen können. Das sind das forumZFD mit der Akademie für Konflikttransformationen in Bonn und wir, die KURVE Wustrow, im Wendland. Beide Organisationen bieten sowohl berufsbegleitende Ausbildungsgänge zur Friedensfachkraft oder zum Konfliktberater als auch einzelne Weiterbildungskurse zur Vorbereitung auf die Tätigkeit im Ausland an; viele davon auch auf Englisch, sodass Leute von ausländischen Partnerorganisationen teilnehmen können. So kann die entsandte Fachkraft womöglich schon mit dem zukünftigen Kollegen dieselben Vorbereitungskurse besuchen.

DIE: Und was umfasst diese berufsbegleitende Ausbildung genau? Gibt es Überschneidungen mit den Vorbereitungskursen?

Neumann: Erstmal wird ein grundlegendes Verständnis von Konflikten vermittelt: Was ist ein Konflikt? Was ist Gewalt? Dann werden bestimmte Theorien behandelt, über Konfliktursachen, Konfliktverläufe, Konfliktphasen, Konfliktanalysen. Und sie beinhaltet Arbeit an der persönlichen Haltung und interkulturelle Kommunikation. Ein Überblick über das Methodenspektrum von Schutzbegleitung über Mediation bis hin zu gewaltfreier Aktion wird aufgezeigt. Die Teilnehmenden können außerdem bestimmte Schwerpunkte setzen. Das sind dann wieder dieselben offen ausgeschriebenen Kurse, die auch von Leuten in der Vorbereitung besucht werden.

DIE: Welche erwachsenenpädagogischen Methoden legen Sie Ihrer Arbeit zugrunde?

Neumann: Als erstes fällt mir »Action Learning« ein. Das bedeutet, dass der Lernzyklus aus Handlung, Reflexion, Ideenentwicklung und wieder Handlung besteht. Praktische Übungen stehen im Vordergrund. Der Lerner reflektiert seine Handlungspraxis, entwickelt darauf aufbauend neue Handlungsmöglichkeiten, setzt diese um und lernt aus dieser Erfahrung wieder. Diesen Zyklus nutzen wir in der Bildungsarbeit, sodass wir nicht einfach ein Modell aus dem Lehrbuch vorstellen. Es wird reflektiert, ausprobiert und dann weiterentwickelt, angepasst an den eigenen Kontext. Es gibt keine 08/15-Lösungen. Aber die Auseinandersetzung mit anderen Beispielen kann natürlich meine eigene Praxis bereichern.

DIE: Welche Fähigkeiten sollen erlernt werden? Geht es darum, Konflikte auszuhalten, zu deeskalieren, für sich zu entscheiden oder zu vermeiden?

Neumann: Erstmal, Konflikte zu erkennen, auch latente. Dann, nicht vor ihnen zu flüchten. Konfliktvermeidung ist in der Regel keine sinnvolle Strategie. Es geht darum, die Konflikte angemessen zu bearbeiten. Angemessen heißt, mit den richtigen Methoden. Man kann nicht immer gleich eine Mediation starten. Man muss vielleicht erstmal mit den Konfliktparteien einzeln sprechen oder eine Partei stärken, damit sie Gehör findet. Und diese Abwägung vornehmen zu können, das ist eine wesentliche Kompetenz. Dabei ist es wichtig, eine hohe Frustrationstoleranz zu haben, weil es immer wieder Rückschritte gibt, neue Krisen und unerwartete Situationen. Da muss man eine professionelle Distanz entwickeln und sich der eigenen Grenzen bewusst sein. Diese Soft Skills sind uns sehr wichtig bei der Auswahl von Friedensfachkräften. Aber auch in den Ausbildungen wird darauf großer Wert gelegt. Selbstreflexion, eine gewisse Demut zu haben und sensibel mit den anderen umgehen zu können. Nicht dominant oder über-

heblich aufzutreten, sondern vorsichtig und wertschätzend, wenn ich in ein neues Land, eine fremde Kultur oder neue Organisation gehe.

DIE: Welche Grenzen haben die Vorbereitungen auf derlei Situationen?

Neumann: Konflikte sind sehr dynamisch. Man kann nicht alle Eventualitäten bei der Vorbereitung berücksichtigen. Es gibt Notfallpläne für wahrscheinliche Szenarien. Risikomanagement wird in der Vorbereitung schon groß geschrieben. Aber natürlich kann es noch Überraschungen geben, und da ist ganz wichtig, dass diese Fachkräfte nicht allein gelassen werden. Es gibt immer eine enge Anbindung an den deutschen Träger. In der Regel gibt es einen Koordinator pro Träger in dem jeweiligen Land, der für die Fachkräfte des Trägers im Land zuständig ist. Zusätzlich unterstützen natürlich noch die Kollegen aus dem Fach- und/oder Regionalreferat in der deutschen Geschäftsstelle.

DIE: Und wie sieht das Risikomanagement aus, wenn solch eine unerwartete Situation eintritt?

Neumann: Während des jüngsten Gaza-Kriegs ist unser Krisenmanagement insofern intensiviert worden, als wir alle zwei Tage mit der Koordinatorin telefonischen Kontakt hatten und sie täglich mit allen Friedensfachkräften Rücksprache gehalten hat: Wie ist die Situation? Wie können wir unserer Arbeit unter diesen Umständen nachgehen? Und dann nimmt man natürlich auch die Stimmung auf. Gerade wenn die Arbeit durch Sicherheitsvorkehrungen eingeschränkt ist, steigt das Frustrationslevel. Wenn das über Wochen geht, dann überlegen wir, ob wir die Fachkräfte in Deutschland Veranstaltungen durchführen lassen, damit sie über die Situation vor Ort berichten können und das Gefühl bekommen, ihnen hört jemand zu. Außerdem sind alle Träger darauf vorbereitet, entsprechend zu handeln, wenn es eine politische Krise gibt, sodass niemand gefährdet wird.

DIE: Das sind ja erhebliche Belastungen für Ihre Fachkräfte. Lässt sich denn Konflikten Ihrer Meinung nach auch etwas Positives abgewinnen?

Neumann: Unserer Auffassung nach ist ein Konflikt ohnehin eine Chance und nicht per se negativ. Eine Chance für sozialen Wandel. Und in jeder Krise, in jedem Problem, das zu einem Konflikt werden kann, ist die Saat für positiven Wandel angelegt.

DIE: In welchem Land hat denn ein Konflikt tatsächlich einen positiven sozialen Wandel hervorgebracht?

Neumann: Da fällt mir Timor-Leste ein. Das Land ist erst 1999 unabhängig von der indonesischen Besetzung geworden. Die Gesellschaft war gespalten zwischen den Kollaborateuren und den Widerständlern – und auch diese waren untereinander gespalten, je nachdem, ob sie für oder gegen Gewalt waren oder im Land geblieben oder ins Exil gegangen waren. Eine Fachkraft hat mit der Partnerorganisation erkundet, welche traditionellen Konfliktbearbeitungsmethoden es dort gibt. Die waren quasi verschüttet durch die Kolonialherrschaft der Portugiesen und die Besetzung durch Indonesien. Wir konnten tatsächlich eine traditionelle Schlichtungsmethode ausgraben, in der die älteren Männer die Hauptrolle spielten. Die lokale Partnerorganisation hat diesen Ansatz modernisiert, indem sie auch Jugendliche und Frauen eingebunden hat. In jedem Distrikt dieses Landes wurden solche Mediationspanels zur Konfliktbearbeitung auf kommunaler Ebene aufgebaut. Und die Konflikte wurden dort tatsächlich gewaltfreier und konstruktiver bearbeitet. Das Projekt war so erfolgreich, dass es auf mehr Gemeinden ausgeweitet werden sollte. Letztendlich haben wir sogar einen Entwurf für ein »Gemeinwesenmediationsgesetz« ins Parlament eingebracht. Das Gesetz ist leider nicht verabschiedet worden. Aber die Ausweitung auf weitere Gemeinden hat tatsächlich stattgefunden.

DIE: Ich danke Ihnen für das Gespräch.

Kunst oder Straftat?

Für Jugendliche ist es häufig nur ein Streich, der Kick, etwas Verbotenes zu tun, die Suche nach Anerkennung in einer angesagten Szene – also nicht weiter schlimm. Für die Deutsche Bahn (DB) bedeutet es jährlich immense Schäden: Graffiti.

Seit die Graffiti-Welle in den achtziger Jahren aus den USA nach Deutschland schwappte, gehören Züge und Bahnanlagen zu den beliebtesten Zielen der Sprayer-attacken. Beschmierte Züge, beschädigte Sitze und zerkratzte Scheiben sind ein Problem, mit dem die Deutsche Bahn täglich konfrontiert ist. Der Schaden, der der DB dadurch entsteht, beläuft sich jedes Jahr auf rund 30 Millionen Euro. Geld, das die DB lieber zum Nutzen ihrer Kunden einsetzen würde. 2013 wurden mehr als 27.000 Vandalismus- und Graffiti-taten zu Lasten der Bahn registriert. (...) Im ersten Halbjahr 2014 hat die DB einen deutlichen Anstieg bei Graffiti- und Vandalismus-Delikten zu verzeichnen: Die Zahl der Graffiti-Delikte ist um über 40 Prozent im 1. Halbjahr 2014 angestiegen (7.300 auf 10.500 Taten). Bis Jahresende geschätzter Schaden allein durch Graffiti: rund 10 Mio. Euro. Grund: Der milde Winter hat für mehr Aktivitäten der Sprayer gesorgt.¹ (...)

Graffiti sind neben Kratzattacken, dem sogenannten Scratching, bei der Deutschen Bahn Schwerpunkt der Vandalismusdelikte. Betroffen sind vor allem S-Bahnen, Nahverkehrs- und Güterzüge, Brückenpfeiler, Bahnsteigzugänge und Lärmschutzwände. Art und Größe der Verschmutzungen variieren stark. Mal sind es »nur« kleine Kritzeleien. Oft sind aber ganze Züge mit Farbe überzogen. Dieses sogenannte »bomben« eines Zuges ist in der Szene besonders angesehen. Der Ruhm (»fame«) der Sprayer entsteht dadurch, dass Züge mit dem gesprayten »Kunstwerk« quer durchs Land fahren. Um das Erfolgserlebnis der Sprayer zu schmälern, beseitigt die DB die Schäden möglichst innerhalb von 24 bis 72 Stunden. Bei Hinweisschildern, Informationstafeln oder -vitrinen mit Fahrplanaushängen ist die schnelle Entfernung des Graffitis im Sinne der Bahnkunden besonders wichtig. Zudem befeuert eine Fläche mit Graffiti immer auch den Wettbewerb unter den Sprayern, so dass im Lauf

der Zeit immer mehr Graffitis dieselbe Fläche bedecken. Die meisten Sprayer verlieren hingegen die Lust, wenn ihr »Kunstwerk« schnell wieder verschwindet und suchen sich Flächen, an denen ihr Werk länger zu sehen ist. (...)

Die Entfernung von Graffiti erfordert Erfahrung und Fachwissen. Aufwand, Umweltbelastung und Kosten sind enorm. Um die aufgesprühte Farbe vom Lack der Züge zu entfernen, werden stark reizende Chemikalien eingesetzt. Die Reinigung der Züge ist daher nur in speziell ausgestatteten Werkstätten unter Einhaltung von strengen Arbeits- und Umweltvorschriften möglich. Speziell geschulte Mitarbeiter der DB müssen die einzelnen Farbschichten in häufig zeitintensiver und mühsamer Handarbeit Schicht um Schicht abtragen. Die Neulackierung eines kompletten Triebwagens kostet bis zu 15.000 Euro und dauert rund sieben Tage. (...)

Sobald öffentliches oder privates Eigentum illegal bemalt wird, handelt es sich um Sachbeschädigung. In Extremfällen drohen den Tätern bis zu zwei Jahre Gefängnis. Die Bahn erstattet grundsätzlich bei jedem Vandalismusdelikt Strafanzeige. Alle Verschmutzungen werden dokumentiert: »tags« (*Signaturen*) und »pieces« (*Schriftzüge/Bilder*) werden fotografiert, um sie den Tätern zuzuordnen und Schadensersatz fordern zu können. Was den wenigsten Tätern klar ist: Auch wenn sie strafrechtlich unter das Jugendstrafrecht fallen und oft sogar ohne Strafe davonkommen, kann die DB den materiellen Schaden als zivilrechtliche Forderung über 30 Jahre im Nachhinein geltend machen. Summen von oft vielen Tausend Euro können so noch Jahre später eingefordert werden, auch wenn der Täter zum Zeitpunkt der Tat minderjährig war oder kein Einkommen hatte. Als weitere Straftat kommt quasi unbemerkt noch Hausfriedensbruch dazu, wenn die Täter z.B. Bahnanlagen oder Grundstücke unbefugt betreten. Wird ein Sprayer geschnappt, auch wenn er nur Wache steht, haftet er im Rahmen der gesamtschuldnerischen Haftung für den ganzen Schaden.

DB – Deutsche Bahn (Hg.) (2014): Kunst oder Straftat? Graffitischäden bei der DB. Themendienst der DB. Berlin. URL: http://www.deutschebahn.com/file/3285276/data/20140409_graffitischaeden.pdf

¹ Die Zahlen bzgl. 2014 sind nicht Teil der ursprünglichen Pressemitteilung; Holger Bajohra (Bereich Kommunikation, Compliance, Datenschutz, Recht und Konzernsicherheit (GKC) der DB) bat um Ergänzung.



Zeichen der Zeit

Fernab der Diskussion, ob es sich bei Graffiti um Kunst oder Vandalismus handelt, spielte die gesprühte Wandbemalung eine nicht unbedeutende Rolle im politischen Konfliktgeschehen der arabischen Länder. In Ägypten, Libyen, Syrien und Tunesien kamen die politischen Umstürze auch auf den Wänden der Städte an und setzten so ein wichtiges Zeichen der Zeit.

»Bist du verrückt, komm da runter!«, schreien die anderen Demonstranten, als er sich mitten auf dem Platz an dem Eisengestänge hochzieht, das das Regierungsplakat hält. Polizisten haben die Zugänge zum Tahrir-Platz abgeriegelt. Nur wenige hundert Meter entfernt knüpfeln sie Regimegegner nieder. Doch Ganzeer zieht – allein auf dem Gerüst – seine Waffe aus dem Rucksack: eine Farbdose. Und sprüht hastig in krakeligen, schwarzen Buchstaben die unerhörte Botschaft auf die Rückseite des Plakats: »Weg mit Hosni Mubarak!« Die Menschen in der Menge unter ihm jubeln, recken ihre Fäuste in den klaren blauen Himmel und schwenken die ägyptische Flagge.

»Ich wollte eine Botschaft hinterlassen«, sagt der 29-jährige Grafikdesigner heute über diesen Moment am 25. Januar dieses Jahres (2011). »Es war der erste Tag des Aufstands – und damals konnte ja keiner wissen, dass daraus eine Revolution entstehen würde. Viele von uns rechneten damit, dass Panzer den Platz räumen würden, der Protest unterdrückt und der Geist des Tahrir schon am nächsten Tag im Kairoer Stau untergehen würde. Jeder, der hier vorbeikommt, sollte sehen, was hier los war.«

Doch es kam anders. Die Revolution ging weiter. Und Ganzeers gesprühte Parolen fanden immer mehr Nachahmer. Während der letzten Monate haben sie ganze Straßenzüge in der grau betonierte Riesenstadt Kairo in eine farbenfrohe Open-Air-Galerie verwandelt. Und nicht nur hier: Überall in der arabischen Welt, in Alexandria, Tunis, Tripolis und Bengasi, sind in den vergangenen Monaten Mauern und Gebäude zu Leinwänden der Revolutionäre geworden. Kein Fußgänger, kein Autofahrer kommt an der Straßenkunst vorbei und kann sich ihrer eindringlichen Macht entziehen. (...)

Die Hauptstadt des Revolutionsgraffito ist jedoch Kairo, und die Motive der politischen Straßenkunst sind der

Gradmesser für den Gemütszustand des Landes und seiner Revolutionäre. Da sind all die Jubelgraffiti, aber auch die wütenden Forderungen nach mehr Reformen. (...) Manche Wandgemälde blicken zurück und gedenken derer, die für die Revolution ihr Leben ließen. Andere erzählen vom Frust und der Enttäuschung, die die postrevolutionären Zeiten mit sich bringen.

Für die Protagonisten der Sprüher-Szene ist diese Vielfalt der sichtbare Beleg für den neuen Bürgergeist im Lande. »Vor der Revolution existierte hier keine nennenswerte Straßenkunst-Szene«, sagt der Graffiti-Künstler Ganzeer, der eigentlich Wirtschaft studiert hat, inzwischen aber als Grafikdesigner sein Geld verdient. Beäugt und beaufsichtigt von den allgegenwärtigen Spitzeln bewegten sich die meisten Ägypter jahrzehntelang wie Statisten des Staats durch den öffentlichen Raum. »Auf den Gedanken, dass die Straßen uns, den Bürgern, gehören, kam einfach niemand«, sagt der Sprayer El Teneen. Dass manche seiner Arbeiten – vor allem seine Kritik an Feldmarschall Mohammed Hussein Tantawi, dem undurchsichtigen Chef des Militärrats – nicht von der Polizei, sondern von Nachbarn und Passanten sofort wieder übermalt oder zerkratzt werden, stört ihn nicht. Die neu gewonnene Meinungsfreiheit, so sehen es El Teneen und auch Ganzeer, gilt eben für alle. Mit ihren Sprühflaschen und Schablonen wollen sie etwas provozieren, was es in Ägypten seit langem nicht mehr gegeben hat: einen offenen und öffentlichen politischen Dialog. (...)

Die große Sorge, dass die Revolution einschlafen könnte, treibt die Sprayer weiter auf die Straßen. Mit Bedacht hat Ganzeer für das Porträt von Seif Allah Mustafa, 16 Jahre alt, eine Wand vor dem Obersten Gerichtshof in Kairo ausgewählt. Jeden Tag müssen nicht nur die Richter und Staatsangestellten, sondern auch Tausende revolutionsmüder Passanten dem Schüler, der während der Proteste in Kairo erschossen wurde, in die Augen blicken. Die Botschaft ist klar: Dieser Junge soll nicht umsonst gestorben sein!

Quelle: Lehnen, E. (2011): Zeichen der Zeit. In: Süddeutsche Magazin, H.44/2011. URL: <http://sz-magazin.sueddeutsche.de/texte/anzeigen/36511>

Vom Verschwinden einer Kategorie

KONFLIKT UND KONFLIKTFÄHIGKEIT

Klaus-Peter Hufer

Der »Konflikt« ist eine verschwundene Kategorie in der öffentlichen Darstellung von Erwachsenenbildung. Das war früher einmal anders. Dass Konfliktbereitschaft und Konfliktfähigkeit auch heute noch Kennzeichen professionellen Handelns sind, zeigt dieser Beitrag. Der Fokus liegt dabei auf der politischen Erwachsenenbildung.

Wenn man in derzeit aktuellen Wörter- bzw. Handbüchern der Erwachsenenbildung den Begriff »Konflikt« sucht, dann sucht man ihn vergeblich. Zwischen »Kompetenz« und »Konstruktivismus« müsste er grammatikalisch angesiedelt sein, doch dort steht er nicht (vgl. z.B. Arnold/Nolda/Nuissl 2010; Tippelt/von Hippel 2009). Vielleicht ist das auch bei der gegenwärtigen Prominenz dieser Begriffe konsequent, ein »Konflikt« passt da nicht hinein. Dennoch irritiert und verwundert diese totale Fehlanzeige – immerhin sind Konflikte alltäglicher Gegenstand der öffentlichen und politischen Diskussion. Und sie steht im Widerspruch zur Praxis der Erwachsenenbildung; diese steckt nämlich voller verdeckter und offener Konflikte. Es wird Zeit, das wieder zum Gegenstand und Thema der Erwachsenenbildungsdiskussion zu machen.

Schon wenige Beispiele zeigen, wie notwendig das ist. Sie sind ein wenig verfremdet, aber in meiner langjährigen Erwachsenenbildungspraxis habe ich sie alle selbst erlebt:

- Da kommt das persönlich und eloquent formulierte Vortrags- oder Kursangebot zu einer »differenzierten und vorurteilsfreien« Auseinandersetzung mit Scientology auf den Tisch. Der Anbieter, ein promovierter Soziologe, beruft sich auf den Aufklärungsanspruch der Volks-

hochschule (VHS). Es stellt sich der Verdacht ein, dass dieser selbst der Sekte angehört.

- Und dann erscheint ein junger Politologe, arbeitslos und händeringend auf der Suche nach einem Fuß in die Tür zur Berufswelt. Hoffnungsvoll offeriert er eine Veranstaltung mit dem Titel »Global Governments und internationale politische Regime – Fragen zum Legitimationsverlust nationaler politischer Institutionen«. Jeder, dessen Job eine realistische Veranstaltungsplanung ist, weiß, dass ein solcher Programmpunkt am angepeilten Abend ins totale Nichts, nämlich zum Ausbleiben des erwarteten Publikums führen würde.
- Am Vortragsabend, der über rechtsextreme Musik informieren und davor warnen will, tauchen vier junge Männer mit einschlägigen Outfits auf. Soll man präventiv die Polizei benachrichtigen? Oder wie verhält man sich bei einer anderen, bereits laufenden, aber immer chaotischer und bedrohlicher werdenden Veranstaltung gegen Rechtsextremismus? Immer wieder kommt es bei Veranstaltungen, die sich klar gegen Rechtsextremismus positionieren, zu Störungen durch Neonazis. Konflikte, die damit verbunden sind, können sehr massiv werden, gehen unter die Haut und erfordern Bereitschaft, das auszuhalten (vgl. Hufer 2013a).

- Nicht ohne Zündstoff, wenn auch ganz anders dimensioniert, ist es, wenn Vertreter einer Bürgerinitiative erscheinen und den Mitarbeiter der VHS um Unterstützung für ihre Aktion gegen einen Bebauungsplan der Kommune bitten. Die VHS könne doch Räume für ihre Veranstaltungen zur Verfügung stellen und Referenten bezahlen. Das Problem besteht darin, dass die Stadt, die diesen Bebauungsplan durchsetzen will, Träger der VHS ist.
- Dann bittet ein noch weitgehend unerfahrener Kursleiter um Hilfe, da in seiner Veranstaltung Animositäten zwischen einigen Teilnehmenden aufgetreten sind. Es kommt zu teilweise heftigen Auseinandersetzungen in der Gruppe, die die Lernatmosphäre erheblich stören. Neuerdings richtet sich der Unmut der Mehrheit auf einen der Anwesenden; es wird gebeten, ihn aus der Veranstaltung zu »entfernen«.
- Schließlich gibt es einen Beschwerdebrief über einen »Dozenten«, der in seiner Veranstaltung mit einer »einseitigen« politischen Meinungsäußerung nach Meinung des Verfassers seine pädagogische Neutralität vernachlässigt hat. Man sei »indoktriniert« worden.

»In Konfliktsituationen sind Standhaftigkeit, Überzeugungsfähigkeit und Sicherheit gefragt«

Die Liste ließe sich erweitern. Viele, die in der Erwachsenenbildung arbeiten, kennen solche Situationen. Hier sind Standhaftigkeit, Überzeugungsfähigkeit und Sicherheit bei den Koordinaten professionellen Handelns erforderlich. Verallgemeinernd kann man folgende Konfliktkonstellationen in der Erwachsenenbildung feststellen:

- *Wissenschaft versus Lebenswelt*
Wissenschaftliche Bezüge geben oft eine andere Orientierung als die, die sich aus den Lebenswelten der Adressatinnen bzw. Adressaten und Teilnehmenden der Veranstaltungen her-

aus ergeben. Die wissenschaftliche Legitimation der Arbeit ist nur eine im Alltag der Erwachsenenbildung und alles andere als die stärkste.

- *Politik versus Bildung*
(Weiter-)Bildungspolitische Erwartungen und Regelungen sind nicht immer im Einklang mit Bildungsideen. So gibt es aktuell einen Zielkonflikt zwischen der wirtschaftspolitisch motivierten Forderung nach Employability einerseits und der gesellschaftskritisch ambitionierten Aufklärung andererseits.
- *Träger versus Einrichtung*
Zwischen dem (juristischen) Träger und seiner (pädagogischen) Einrichtung muss in der Erwachsenenbildung nicht unbedingt Harmonie herrschen. Im Gegenteil: Es können sich Interessen widersprechen, und zwar aus folgenden (hier zugespitzten) Widersprüchen heraus: institutioneller Auftrag vs. Bildungsziel, Kalmierung vs. Emanzipation, Anpassung vs. Widerspruch, Funktionalität vs. Subjektorientierung, Vorgesetzter vs. Mitarbeiter, Wirtschaftlichkeit vs. Pädagogik etc.
- *Verwaltungshandeln versus pädagogische Arbeit*
Viele, vielleicht die meisten Tätigkeiten in der Erwachsenenbildung sind verwaltungstechnischer und organisatorischer Art. Das absorbiert viel Zeit und hat eine andere Handlungslogik als die »rein« pädagogische Arbeit.
- *Festangestellte versus neben- bzw. freiberufliche Mitarbeitende*
Hier können die Interessen und die Vorstellungen, was wie angeboten werden sollte, weit auseinandergehen. Gerade bei freiberuflichen Dozentinnen und Dozenten ist es nicht immer einfach, zwischen sozialer Unterstützung und pädagogischer Realisierbarkeit abzuwägen.
- *Institution versus Teilnehmende*
Zwar ist »Teilnehmerorientierung« eine der wenigen – manche meinen auch die einzige – didaktischen Kategorien in der Erwachsenenbildung, aber nicht jede Erwartung

an die Institution kann umgesetzt werden. Gerade wenn – wie das Beispiel der Bürgerinitiative zeigt – ein Konflikt mit dem Trägerinteresse zu erwarten ist, muss man überlegen, wie weit man in diese oder jene Richtung gehen und die Konsequenz dann aushalten kann.

»Arbeit in der Erwachsenenbildung ist alles andere als spannungsfrei«

Wie diese Beispiele und die Verallgemeinerungen zeigen, ist es alles andere als selten, dass in Erwachsenenbildungseinrichtungen arbeitende Pädagoginnen und Pädagogen sich mit ihrem Rollenkonflikt auseinandersetzen müssen. Spannungsfrei ist die Arbeit in der Erwachsenenbildung ganz und gar nicht. Das Problem wird noch verstärkt, wenn der Pädagoge bzw. die Pädagogin in der politischen Erwachsenenbildung arbeitet. Denn schließlich sollten ja genau hier gesellschaftliche Verwerfungen, Friktionen und Konflikte zur Sprache gebracht werden. Genau deswegen wurde schon der eine oder andere Kurs aus dem Programm genommen oder erst gar nicht zugelassen. Denn das, was da zum Thema gemacht wurde, ist »unbequem«. Diese Ausklammerung brisanter Themen geschieht nicht nur durch administrative Eingriffe; auch in manchen Köpfen von Pädagoginnen und Pädagogen findet eine entsprechende Vorzensur statt.

Da waren die Koordinaten früher einmal klarer. So fand in der Dortmunder Volkshochschule im September 1973 ein prominent besetztes Forumgespräch zur Frage »Kompensation oder Emanzipation?« statt. Es nahmen teil: Hans Tietgens, die Professoren Joachim Diekau, Oskar Negt und Wolfgang Schulenberg, Lothar Zimmermann vom IG-Metall-Bildungswerk Sprockhövel und als Moderator der Wissenschaftsjournalist Alexander von Cube vom WDR. Dabei spielte als Konsequenz emanzipatorischer Bildung, auf die sich alle Gesprächspartner

einigten, die politische Handlung eine Rolle. Unwidersprochen fasste von Cube in seinem abschließenden Beitrag zusammen: »Emanzipatorische Erwachsenenbildung ist politische Erwachsenenbildung und sollte sich dessen nicht schämen (...) politische Bildung (ist) nur dann wirklich politisch, wenn sie nicht folgenlos bleibt, und das bleibt sie, wenn sie nicht praktisch wird. Wie sich Denken nur durch Denken üben lässt, so politisches Handeln nur durch reale Handlungen. Ein Seminar über den Imperialismus, das bedeutet keinen Widerspruch zum Lehrauftrag der Erwachsenenbildung, sondern im Gegenteil: das Seminar, das nicht demonstriert, hätte nach meiner Auffassung das Klassenziel nicht erreicht« (von Cube 1974, S. 101).

In dieser Zeit hatten konfliktorientierte Ansätze eine Konjunktur: Stadtteilarbeit, Zielgruppenarbeit waren handlungs- und interessengeleitet. Auseinandersetzungen mit den Kräften, die dem entgegenstanden, waren Teil der pädagogischen Ziele. So sollte die Zielgruppenarbeit in den 1970er Jahren ein »Mittel der Demokratisierung« (Degen-Zelasny 1977) sein. Die Volkshochschulen sollten »Bildungsprivilegien (...) beseitigen« (ebd., S. 220). Das »Haupthindernis bildet ihr Anspruch, (...) neutral und pluralistisch zu sein, der (dient) vielfach nur dazu, den Status quo zu verteidigen« (ebd., S. 221). »Ernst gemacht« aber werden sollte mit der Entwicklung von »Handlungsfähigkeit und Solidarität« (ebd.) Wichtig ist, daran zu erinnern, dass der Begriff »Zielgruppe« zu dieser Zeit völlig anders verstanden wurde als heutzutage, wo er weitgehend unter Marketingaspekten gesehen wird.

Das war damals durchaus keine Einzelmeinung (vgl. Hufer 2013b, S. 108f.), aber lange ist es her. Und heute? Warum ist das Thema »Konflikt« aus der einschlägigen Literatur der Erwachsenenbildung verschwunden? Sicherlich auch, weil politische Bildung zunehmend marginalisiert wurde. Wahr-

scheinlich auch, weil statt einer emanzipatorischen Bildungsidee ein funktionalistischer Kompetenzbegriff vorherrscht. Aber sind damit die Konflikte in der Erwachsenenbildung wirklich aus der Welt geschafft worden? Fritz Borinski hat vor nunmehr 70 Jahren dem »Lehrer« in der Erwachsenenbildung ins Stammbuch geschrieben, dass ihn »Mut zur Wahrheit und Freiheit« auszeichnen solle: »Er muß den Mut haben, gegen den Strom zu schwimmen und von Meinungen, die man zu vertreten hat und die man auch von ihm erwartet, abzuweichen« (Borinski 1954, S. 167). Und ergänzend dazu kann man noch darauf verweisen, dass es vor nicht allzu langer Zeit in der Erwachsenenbildung auch den Begriff »Gegensteuerung« gab. Damit ist es z.B. die Aufgabe einer Gesprächsleitung, »Einseitigkeiten in der Diskussionsführung zu verhindern« (Tietgens 1999). Das ist leichter geschrieben als mitunter getan.

»Konflikt als ehemals zentrale didaktische Kategorie der politischen Bildung«

Gerade heute ist es tatsächlich passend, wieder von »Mut« zu sprechen, den jemand braucht, der in der politischen Erwachsenenbildung arbeitet oder sich dort hinein begeben will. Zunächst einmal gehört Mut dazu, sich auf einen solchen Beruf einzulassen angesichts der finanziellen Kürzungen, die gegenwärtig den Institutionen und Fachbereichen der politischen Bildung zugemutet werden. Das trifft ins Mark. Doch nicht genug: In den nächsten Jahren sind weitere Einsparungen zu erwarten. Aber die gesellschaftlichen und politischen Verwerfungen und Herausforderungen werden zunehmen. Und diese zeigen sich in wachsenden Konfliktkonstellationen: Alt gegen Jung, Globalität gegen Regionalität, Einheimische gegen Zugewanderte, Reich gegen Arm, Oben gegen Unten, Zentrum gegen Peripherie, Macht gegen Ohnmacht, Egoismus gegen Allgemeininteresse. Da stellen sich Fragen und Probleme, die

keine Neutralität zulassen. In einem starken Traditionsstrang der politischen Bildung war der Konflikt die zentrale didaktische Kategorie (vgl. Hufer u.a. 2013, S. 125ff. und 134ff.). Das bedeutet auch anzuecken, mit Mächtigen in Konflikt zu kommen. Das ist alles andere als bequem, aber: »Politische Bildung kann nicht gelingen, wenn die Systemfrage ausgeklammert bleibt. Wo leben wir? Was sind die bestimmenden Macht- und Herrschaftsverhältnisse? Wenn diese Fragen als modernisierungsschädlich ausgegrenzt werden, ist politische Bildung lediglich Verdoppelung der Realität« (Negt 2010, S. 24). Und genau das kann politische Bildung nicht sein, wenn sie einmal »politisch« und zum anderen »Bildung« ist. Daher müssen politische Bildnerinnen und Bildner doch wieder den Mut aufbringen, ihr Fach zu verteidigen und auszubauen. Das erfordert nichts anders als – Konfliktbereitschaft.

Literatur

Arnold, R./Nolda, S./Nuissl, E. (Hg.) (2010): Wörterbuch Erwachsenenbildung, 2. überarbeitete Auflage. Bad Heilbrunn

Borinski, F. (1954): Der Weg zum Mitbürger. Die politische Aufgabe der freien Erwachsenenbildung in Deutschland. Düsseldorf/Köln

von Cube, A. u.a. (1974): Kompensation oder Emanzipation? Ein Dortmunder Forumgespräch über die Funktion der Erwachsenenbildung. Braunschweig

Degen-Zelasny, B. (1977): Zielgruppenarbeit als Mittel zur Demokratisierung. In: Siebert, H. (Hg.): Begründungen gegenwärtiger Erwachsenenbildung. Braunschweig, S. 212–222

Hufer, K.-P. (2013a): »Nicht flüchten, sondern standhalten« – Rechtsextremismus und Erwachsenenbildung. In: Glaser, S./Pfeiffer, T. (Hg.): Erlebniswelt Rechtsextremismus. Menschenverachtung mit Unterhaltungswert. Hintergründe – Methoden – Praxis der Prävention. 3. überarbeitete und ergänzte Auflage. Schwalbach/Ts., S. 158–173

Hufer, K.-P. (2013b): Politische Erwachsenenbildung: Programme und Konzeptionen als Spiegel gesellschaftspolitischer Verhältnisse und fachdidaktischer und wissenschaftlicher Trends. In: Bremer, H. u.a. (Hg.): Politische Bildung zwischen Politisierung, Partizipation und politischem Lernen. Beiträge für eine soziologische Perspektive. Weinheim/Basel, S. 98–122

Hufer, K.-P. u.a. (2013): Wissen und Können. Wege zum professionellen Handeln. Schwalbach/Ts.

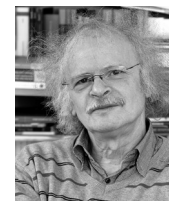
Negt, O. (2010): Der politische Mensch. Demokratie als Lebensform. Göttingen

Tietgens, H. (1999): Gegensteuerung. In: Hufer, K.-H. (Hg.): Außerschulische Jugend- und Erwachsenenbildung. Bd. 2. des Lexikons der politischen Bildung. Schwalbach/Ts.

Tippelt, R./von Hippel, A. (Hg.) (2009): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 3., überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden

Abstract

Der Autor plädiert angesichts der Präsenz offener und verdeckter Konflikte in der Erwachsenenbildung(sarbeit) dafür, Konflikte wieder zum Gegenstand der Erwachsenenbildungsdiskussion zu machen. Er zeigt verschiedene Konfliktkonstellationen dieses Feldes auf und beschreibt am Beispiel der politischen Erwachsenenbildung die Relevanz von »Konflikt« als didaktischer Kategorie.



Dr. Klaus-Peter Hufer ist außerplanmäßiger Professor an der Fakultät für Bildungswissenschaften der Universität Duisburg-Essen.

Kontakt: Klaus-Peter.Hufer@t-online.de

Ein Überblick

KONFLIKTE UND KONFLIKTBEARBEITUNG

Rainer Kilb

Dieser Beitrag bietet nicht nur einen Überblick über die Bandbreite der Methoden zur Konfliktbearbeitung, sondern geht zudem zentralen Fragen im Kontext des Umgangs mit Konflikten auf den Grund: Was sind Konflikte? Auf welchen Ebenen finden sie statt? Inwiefern können Konflikte – neben ihren negativen Folgen – für Fortschritt und Entwicklung sorgen?

Bei der Frage, wie sich Konflikte bearbeiten lassen, stößt man rasch an seine Grenzen, beispielsweise wenn man die Dauerfehden in Nah- und Mittelost betrachtet. Dort verzahnen sich historische, ethnische und innenpolitische Bestrebungen derart komplex miteinander, dass es fast unmöglich ist, zu verstehen, wer weshalb mit welchem Interesse an dem Konflikt in seinen verschiedenen Stadien beteiligt war. Je heißer ein Konflikt ist und je länger er bereits schwelt, desto schwieriger wird seine Entflechtung. Und desto eher entstehen durch die gegenseitigen Verletzungen überzeichnete Bilder und dämonisierte Vorstellungen vom Gegner und dessen Tun. Selbst die Vergangenheit eines eskalierten Konfliktes wird von den Beteiligten dann neu gezeichnet.

Solche makrostrukturellen Konflikte verhalten sich nicht anders als diejenigen auf mikro- und mesosozialen Ebenen. Auch in Familien oder Peergroups entfalten sich Konflikte je nach Ausgangsbedingungen, Streitkultur und Eskalationsstufe häufig sehr komplex und augenscheinlich unlösbar. Im familiären Konflikt kann der Streit zwischen Geschwistern ähnlich wie bei politischen Krisen dem freien Kräftespiel dann ausgesetzt sein, wenn die Eltern selbst ihr Machtverhältnis untereinander neu ausbalancieren. Oder Letztere buhlen um die Gunst ihrer Kinder, wenn sie selbst im

Clinch miteinander liegen. Ebenfalls sehr ähnlich können etwa Positionskämpfe im Lehrerkollegium oder auch um die Führerschaft in einer Gang bzw. Peergroup dazu beitragen, dass sich Konflikte zwischen Schülern im ersten Fall bzw. unter den statusniedrigen Gruppenmitgliedern im zweiten Fall frei entfalten.

»Konflikte können trotz negativer Konnotation konstitutiv wirken«

Konflikte erscheinen meist sehr unangenehm für die beteiligten Akteure oder Institutionen. Sie sind im Allgemeinen negativ konnotiert bzw. sie erschweren durch die ihnen oft innewohnende Anspannung sowie die im Konfliktgeschehen erlittenen Verletzungen und Beschädigungen die Beziehungen der Beteiligten. In scheinbarem Gegensatz hierzu beriefen sich Max Weber (2010) und Georg Simmel (1908) aber bereits vor mehr als hundert Jahren auch auf den konstitutiven Charakter von Konflikten. Simmel – später auch der amerikanische Soziologe Lewis A. Coser (1956) – unterscheidet dabei zwischen sozialen und dissozialen bzw. destruktiven Konflikten. Insbesondere Coser weist auf die stabilisierende und ordnende Rolle sozialer Konflikte innerhalb von Gruppierungen hin.

Geht man von einer individualisierten Gesellschaft aus, die durch größere

Ungleichheiten und entwicklungsbedingte Ungleichzeitigkeiten geprägt ist, stellen Konflikte den Nährboden für Weiterentwicklungen, Ordnungsfindung und Fortschritt dar. Sie sind Impulse einer Dialektik zwischen integrativen und desintegrativen Kräften. Insofern sollten wir frühzeitig lernen, mit Konflikten so umzugehen, dass sie sich möglichst wenig destruktiv entfalten. Entscheidend für die Art des Umgangs mit Konflikten ist deshalb auch eine Expertise bezüglich ethischer und moralischer Kriterien, was die Ursachen, Kontextbedingungen sowie Profiteure und Verlierer von Konflikten betrifft.

Konflikte als solche sollten aus meiner Sicht deshalb als geeignete Kommunikationsformen gesehen werden, die wesentlich dazu beitragen können, Unterschiedlichkeiten in pluralen Gesellschaften zu thematisieren. So lassen sich Möglichkeiten zur Verständigung und zur Entwicklung von Gemeinsamkeit trotz Differenz schaffen. Ein Konflikt entsteht nach Luhmann erst dann, wenn er als solcher kommuniziert wird. Konflikte sind dementsprechend Interaktionen zwischen Einzelakteuren, Gruppen oder Institutionen. Sie sind mit Unvereinbarkeiten in einer Form gekennzeichnet, dass die Beteiligten sich gegenseitig beeinträchtigen, was wiederum den Konflikt mit dem notwendigen Stoff zu seiner Weiterführung versorgt. Ein Konflikt kann physisch oder psychisch, gewaltlos oder gewaltsam ausgetragen werden (vgl. Kilb 2012, S. 21).

Konflikte erlauben Nähe und Distanz und ordnen dadurch Zugehörigkeiten zueinander oder auch Abgrenzungen gegeneinander. Je nach Eskalationsdynamik wird Nähe abgebaut oder auch intensiviert, um Distanzen zu steigern. In der Konfliktbearbeitung geht es immer um diese spannungsgeladenen Ambivalenzen von Nähe und Distanz, von Verständnis und Unverständnis, von Schuldzuschreibung und Verzeihen usw. Sie zeigen sich dann am deutlichsten, wenn die Beziehungen der Konfliktakteure entweder sehr eng

sind, wie in Familie und Freundschaft, oder aber sehr emotionalisiert, wie etwa in der Fanszene durch Vereinszugehörigkeit oder in der kriegesischen Auseinandersetzung. Bei gewalttätigen bzw. kriegesischen Konflikten ist dieser Spagat am deutlichsten: Man übertritt dabei einerseits den intimen Schutzbereich des Gegners, dringt in ihn direkt ein und schafft gleichzeitig Distanz und Ablehnung.

Ansätze zur Konfliktbearbeitung

Wie aber lassen sich nun Konflikte bearbeiten? Die auf dem Markt angebotenen Ansätze und Methoden, mit denen Konflikten begegnet wird, können zunächst nach Zielen der Konfliktbearbeitung unterschieden werden:

1. Es gibt didaktische Formen des Erlernens möglichst fairer Konflikt austragung, etwa in mikrosozialen Kontexten wie Kindertageseinrichtungen, Peers, Schulklassen oder Familien.
2. Konfliktverlagerungen auf die Ebene des (spielerischen) Wettstreits oder des sportlichen Wettkampfs.
3. Direkte Bearbeitungs- und Regulierungsmethoden und -möglichkeiten aktueller bzw. heißer Konflikte, die institutionelle bzw. gesellschaftliche Prozesse stören oder behindern.

Insgesamt unterscheiden sich die Ansätze nach Zielgruppen und nach deren Format. Aus dem umfangreichen Kanon lässt sich nichtsdestotrotz eine Übersicht erstellen, wenn man die – aus meiner Sicht – wichtigsten Ansätze den diversen Zielgruppenformaten zuordnet (vgl. Tab. 1; Kilb 2012, S. 287f.). Diesen Ansätzen liegen entweder unterschiedliche Kommunikationsverständnisse oder Konflikt- bzw. Gewalttheorien zugrunde, oder sie unterscheiden sich nach der Art ihrer Wirkung. Es lassen sich grundsätzlich fünf Varianten identifizieren:

- im präventiven Sinne das Erlernen besserer bzw. gewaltfreier Kommunikation
- bei bereits vorhandenen Konflikten die Techniken der Deeskalation,
- die Mediation,
- die Konfrontation,
- die Entscheidung durch Dritte.

Die *kommunikationsbezogenen Ansätze*, wie Rosenbergs »Gewaltfreie Kommunikation«, setzen eine gewisse universalistische Moral der Handelnden voraus oder aber es wird in einem ersten Schritt daran gearbeitet, eine solche Voraussetzung herzustellen. Auch die Ansätze der *Mediation* – Faller/Fechler/Kerntke (2014, S. 31) unterscheiden hier allein sieben verschiedene Modelle – basieren in gewisser Weise

auf einem Grundlevel gegenseitigen Respekts, Anerkennung und Einfühlungsvermögen sowie einem beidseitigen Interesse an einer Verständigung. In der Regel wird dabei zwischen den drei Ebenen Person, Sache und System unterschieden. Im Gegensatz hierzu geht man bei der *Konfrontation* nicht von solchen Voraussetzungen aus, da diese erst bei intensiveren Kränkungen, Beschädigungen oder Zerstörungen angewandt werden – also gerade dann, wenn gegenseitiger Respekt nicht mehr vorhanden ist und auch das Einfühlungsvermögen fehlt. *Konfrontierende Trainings*, wie das Anti-Aggressivitätstraining, konfrontieren Gewalttäterinnen und -täter mit den von ihnen begangenen Taten, versetzen sie in die Rolle der Gewaltgeschädigten und entwickeln mit den Klienten alternative Kommunikations- und Streitformen. Die *Entscheidungsvariante durch Dritte* ist in den Formen des Macht- oder Rechtsentscheids an institutionelle (Schule, Gericht) bzw. strukturelle Rahmungen (Klassenregeln, Schulordnung, Gesetze) gebunden, da diese eine solche erst legitimieren können. Die verschiedenen Interventionsformen lassen sich nach Glasl (1999, S. 218) den verschiedenen Eskalationsstufen von Konflikten zuordnen.

Versucht man, Gemeinsamkeiten der verschiedenen Ansätze zur Konfliktbearbeitung herauszuarbeiten, so lassen

Tab. 1: Konfliktlösungsmethoden nach Zielgruppen

Arbeit mit einzelnen Personen	Arbeit mit Gruppen	Arbeit mit/in Familien	Arbeit im Gemeinwesen/Quartierarbeit	Schulbezogene Arbeitsansätze	Auf Multiplikatoren zielende Angebote
– Lerntheoretische Trainings für aggressive Kinder und Jugendliche nach Petermann/Petermann (häufig in Kleingruppen), – Soziales Training, – Täter-Opfer-Ausgleich, – DENKZEIT-Programm, – Anti-Aggressivitätstraining (AAT), – Trainingscamps für delinquente oder dissoziale Jugendliche, – Beratung und Therapie mit Gewaltopfern.	– Streetwork, Soziale Gruppenarbeit, – Soziales Training, – Mitternachtssport (Basketball und Fußball), – Kampfkunst-Ansätze, – Outward Bound, – City Bound, – Adventure Based Counseling (ABC), – Fußballfanprojekte, Mediation, Coolness-Training (CT), – Beratung von Gewaltopfern, – Opferselbsthilfegruppen.	– Frühwarnsysteme der Gesundheits- bzw. Jugendämter, – Ansätze der Sozialpädagogischen Familienhilfe (SPFH), – Mediation.	– Streitschlichter- und Konfliktmanagement-Programme, – Streetwork – Aufsuchende Arbeit, – Mediationsverfahren.	– FAUSTLOS (Kompetenzprogramm für Grundschulen), – »Erwachsen werden« (Sek. I), – Kompetenz- bzw. Selbststärkungstrainings nach Jugert oder Opp, – Programme des Sozialen Lernens (Buddy-Programm), – »Konstruktive Konfliktlösung«, – »Gewaltfreie Kommunikation«.	– Konstanzer Trainingsmodell (KTM) für Lehrer, – Professional Assault Response Training (PART).

sich sechs aufeinander aufbauende Schritte identifizieren:

1. Differenzen werden sichtbar gemacht und thematisiert.
2. Sie werden aus ihrem jeweiligen Kontext heraus begründet, um sie verstehen zu können.
3. Die beteiligten Konfliktparteien sollen sich in die Rolle/Funktion des Gegenübers hineinversetzen.
4. Die Tolerierung der Andersartigkeit/der Unterschiede wird angestrebt.
5. Man verständigt sich auf einen gemeinsamen Regelkorridor.
6. Man einigt sich auf Interventionsformen bei Regelverletzungen und auf eine Legitimation bestimmter Personen/Positionen, um zu intervenieren.

Eskalationsstufen

In Anlehnung an Glasl (ebd.) lässt sich daraus für sukzessiv ansteigende Eskalationsstufen nachfolgendes Handlungsmodell für eine entwicklungsadäquate Bearbeitung von Konflikten ableiten:

1. abwarten, ob sich die Konfliktparteien selbst verständigen können,
2. Kommunikation und gegenseitige Einfühlungsbereitschaft erhalten bzw. verbessern,
3. Präsenz zeigen, Dritte oder das »Auditorium« bewusst einsetzen, ohne selbst einzugreifen,
4. spielend mitwirken und ausgleichend wirken,
5. moderieren und reflektieren,
6. vermitteln (bei vorhandener Akzeptanz und Interesse an einer Verständigung),
7. schlichten (bei Akzeptanz des durch die Schlichtung vorgeschlagenen Kompromisses),
8. Abstimmung dritter Beteiligter über Maßnahmen, Sichtweisen und Wahrnehmungen,
9. Schiedsverfahren,
10. Machtentscheid,
11. Rechtsentscheid.

Methoden zur Konfliktbearbeitung in der Erwachsenenbildung

Als in der Erwachsenenbildung relevante Methoden gelten u.a.

- die Gewaltfreie Kommunikation nach Marshall B. Rosenberg (s. *Beitrag Bartl in diesem Heft*, S. 31);
- die Mediation, eine Methode der gewaltfreien Konfliktbearbeitung die mithilfe einer neutralen, dritten Person eine für beide Seiten annehmbare und konstruktive Konfliktlösung anstrebt (mehr dazu vgl. www.bmev.de);
- Selbsthilfegruppen an Einrichtungen der Erwachsenenbildung, z.B. für Gewalterleidende.

Bei den ersten sechs Varianten ist eine Mitentscheidung der streitenden Akteure gegeben. Bei der siebten Variante bestehen noch gewisse Einflussmöglichkeiten der Konfliktparteien, während bei den letzten Varianten die Entscheidung durch Dritte vorgenommen wird und somit nicht mehr durch die Beteiligten mitgestaltet werden kann. Gerade in pädagogischen Institutionen ist es wichtig, über verschiedene Bearbeitungsstrategien zu verfügen und sich konzeptionell auf ein Konfliktmanagement zu verständigen. Fehlt eine solche Verständigung, können die Institution und die Fachkräfte selbst zum Spielball des Konfliktgeschehens werden und damit ihre Steuerungs- bzw. Regulationswirkung verlieren. Es stellt sich somit weniger die Frage nach der geeigneten Methode als vielmehr diejenige nach genereller Konfliktfähigkeit. Neben persönlichen spielen hier systemanalytische Kompetenzen sowie ein breites Wissen über die Anwendungsmöglichkeiten verschiedener Methoden eine Rolle.

Literatur

- Coser, L.A. (2009/1965/1956): Theorie sozialer Konflikte. Wiesbaden
- Faller, K./Fechler, B./Kerntke, M. (2014): Systemisches Konfliktmanagement. Stuttgart
- Glasl, F. (1999): Konfliktmanagement. 6. Aufl. Bern
- Kilb, R. (2012): Konfliktmanagement und Gewaltprävention. Wiesbaden
- Simmel, G. (1908): Der Streit. In: Simmel, G. (Hg.): Soziologie. Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung. Berlin, S. 186–255
- Rosenberg, M.B. (2012): Gewaltfreie Kommunikation. Paderborn
- Weber, M. (2010): Wirtschaft und Gesellschaft. Frankfurt a.M.

Abstract

Der Autor skizziert eingangs die unterschiedlichen Ebenen, auf denen sich Konflikte ereignen können, bespricht daran anknüpfend die positiven und negativen Auswirkungen derselben und erarbeitet vor diesem Hintergrund eine eigene Konfliktdefinition. Im Anschluss daran zeigt er die Bandbreite an Methoden der Konfliktbearbeitung auf, leitet daraus eine allgemeine Vorgehensweise anhand von sechs Schritten ab und schließt mit einem Handlungsmodell, das sich an den Eskalationsstufen des Konflikts orientiert.



Dr. Rainer Kilb ist Professor für Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit, Gemeinwesenarbeit/Qualitäts- und Konfliktmanagement an der Hochschule Mannheim.

Kontakt: r.kilb@hs-mannheim.de

Marshall B. Rosenbergs Potenzial für Konfliktbearbeitung

GEWALTFREI KOMMUNIZIEREN

Patrizia Bartl

Wie können Menschen während verbaler Auseinandersetzungen ihrem Gegenüber eine wohlwollende Haltung bewahren? Wie können sie an der Bearbeitung eines Konflikts sogar persönlich wachsen? Auf diese Herausforderungen nimmt der folgende Beitrag Bezug und erhellt die sprachlichen Muster hinter Konflikten. Dabei ruft er das Modell der Gewaltfreien Kommunikation nach Marshall B. Rosenberg in Erinnerung und sensibilisiert uns für geeignete Strategien in Konfliktsituationen.

Konfliktsituationen können immer entstehen, wenn Menschen interagieren. Konflikte sind somit Teil unseres Lebens. Wenn sie negativ bewertet werden, geht es meist um die Art der Austragung dieser Konflikte. Gehen mit ihnen persönliche Verletzungen und tiefes Leid einher, so ist dies weniger auf die Konfliktsituation selbst, sondern eher auf die Handlungsstrategien der beteiligten Personen zurückzuführen (vgl. Scheibel 1996, S. 37).

Werden Konflikte in wertschätzender und heilsamer Weise bearbeitet, so wohnt ihnen persönliches Wachstumspotenzial inne. Wer ergründet, warum sich das Gegenüber genau so verhält und nicht anders, kann viel lernen. Möglicherweise können bestimmte Auseinandersetzungen beim nächsten Mal sogar vermieden werden. Vielleicht kann bei in Zukunft auftauchenden Problemen schneller eine konstruktive Lösung (bzw. ein Resultat) gefunden werden, weil ein Verständnis für die Bedürfnisse des anderen gegeben ist. Dazu jedoch müssen die individuellen Bedürfnisse in der jeweiligen Situation deutlich dargelegt werden, und Empathie – dem jeweils anderen gegenüber – steht an oberster Stelle. Gegebenenfalls verändert sich die Kommunikationskultur der beteiligten Parteien hin zum Besseren. Im Zuge von Konflikten werden herkömmliche Denk- und Ver-

haltensweisen bzw. -muster hinterfragt. Im besten Falle kommen die Beteiligten in weiterer Folge zu neuen Ideen, kreativen Lösungen, und ein Fortschritt im Bereich der Streitkultur lässt sich erkennen.

Weiterhin zeigen uns Konflikte unsere Individualität auf. Wir denken unterschiedlich, greifen auf jeweils andere Erfahrungen und Lebensgeschichten zurück, die uns geprägt haben und die meist in der Konfliktsituation unser Verhalten leiten. Wir sind durch unterschiedliche Lebensentwürfe und Bildungswege geprägt. Diese Unterschiede führen zu Reibungspunkten zwischen Menschen (vgl. Scheibel 1996, S. 37ff.). »Konflikte sind die

Begleiterscheinung unserer Einmaligkeit. Und: ohne Konflikte wäre es langweilig auf der Welt – es gäbe keine gegenseitige Befruchtung und Inspiration. Die Unterschiede zwischen den Menschen machen auch ein Stückweit (sic!) den Reichtum und die Vielfältigkeit unserer Welt aus – Konflikte sind der Preis dafür« (ebd., S. 40).

Konflikte – der Preis für die Vielfältigkeit der Welt

Konflikte werden durch Methoden bewältigt. In diesem Zusammenhang gibt es in unserer Kultur Verhaltensweisen, welche als unfair und manipulativ angesehen werden. Häufig gehen diese manipulativen Ansätze unbewusst vonstatten oder ergeben sich im Zuge bereits festgefahrener Muster. Folglich ist es nicht mehr möglich, den jeweiligen Konflikt situationsgerecht zu erleben und zielorientiert zu handeln. Diesbezügliche Ergebnisse einer Heidelberger Forschungsgruppe um Norbert Groeben sind in Tabelle 1 zusammengestellt.

Eine friedliche und von Empathie geprägte Möglichkeit der Bearbeitung von Konflikten ermöglicht die so genannte Gewaltfreie Kommunikation (GFK) nach Marshall B. Rosenberg. Sie bietet eine Möglichkeit, auch in Konfliktsituationen eine von Respekt geprägte, wertschätzende Haltung

Tab. 1: Argumentationsmuster in Konflikten

Die zehn häufigsten Tricks des Manipulierens	Die zehn Gebote redlichen Argumentierens
Unlogisch argumentieren Ausweichen Verantwortung abschieben Sinn entstellen Ausnahme beanspruchen Lügen Mitsprache behindern Unerfüllbares fordern Persönlich herabsetzen Als Feind bekämpfen	Argumentiere schlüssig! Begründe deine Behauptung! Steh zu deiner Verantwortung! Gib das Gehörte korrekt wieder! Bleibe glaubwürdig! Sei wahrhaft! Ermögliche Mitsprache! Stelle realistische Forderungen! Wahre die Würde des anderen! Respektiere den anderen!

Quelle: Blickle 1994, in: Berkel 2008, S. 87

Marshall B. Rosenberg und die Nonviolent Communication

Marshall B. Rosenberg wurde 1934 in Canton/Ohio geboren. Er wuchs in Detroit auf, wo er bereits als Kind Zeuge von Rassenunruhen wurde. Aufgrund seiner Erfahrungen mit Gewalt entwickelte er ein großes Interesse an friedlichen Formen der Kommunikation. 1961 promovierte Rosenberg als klinischer Psychologe an der University of Wisconsin und agierte als Mediator und Kommunikationstrainer an Schulen und diversen Einrichtungen. In den 1970er Jahren entwickelte er (aufbauend auf den Erkenntnissen der humanistischen Psychologie von Carl Rogers) das Modell der »Nonviolent Communication«. 1984 gründete er das Center for Nonviolent Communication (CNVC), welches sich mittlerweile zu einer internationalen gemeinnützigen Organisation entwickelt hat. Die über hundert Trainerinnen und Trainer sind weltweit in über dreißig Ländern in Nord- und Südamerika, Europa, Asien, im Mittleren Osten und in Afrika tätig. Es werden in diesem Zusammenhang Workshops und Trainings für verschiedenste Berufs- und Zielgruppen angeboten. Zudem rief Rosenberg Programme zur Förderung des Friedens in Kriegsgebieten ins Leben – etwa in Ruanda, Sierra Leone, Burundi, Nigeria, Malaysia, Indonesien, Sri Lanka, dem Mittleren Osten, in Kolumbien, Serbien, Kroatien und Nordirland. Die UNESCO lud das CNVC-Team ein, in Serbien Tausende von Schülerinnen und Schülern sowie Lehrerinnen und Lehrer in der GFK zu schulen. Seitens der Israelischen Regierung wurde die Gewaltfreie Kommunikation offiziell anerkannt. Dort werden in Hunderten von Schulen bereits spezielle Trainings angeboten. Dr. Rosenberg lebt heute in der Schweiz, bereist jedoch nach wie vor die Welt, um Trainings zur Gewaltfreien Kommunikation anzubieten und in Konflikten zu vermitteln (vgl. Rosenberg 2006, S. 132).

anderen Menschen gegenüber beizubehalten. Auf konstruktive Weise können mithilfe dieses Modells Konflikte bearbeitet und mitunter gelöst werden. Rosenberg greift bei seinem Ansatz das aktive Zuhören aus dem Repertoire seines Lehrers Carl Rogers auf. Zudem ist die GFK von Überlegungen zur Gewaltfreiheit bei Mahatma Gandhi beeinflusst. Viele Aspekte der GFK finden sich auch in anderen Konfliktlöstechniken und -konzepten wieder.

Rosenberg geht davon aus, dass jede Äußerung/Handlung die Äußerung eines Bedürfnisses darstellt und dass alle Menschen ihre Bedürfnisse befriedigt und erfüllt sehen wollen (vgl. Bitschnau 2008, S. 50ff.). Im Gespräch ist also darauf zu achten, auf was für ein Bedürfnis eine Bemerkung verweist. Die Handlung bzw. die Aussage selbst ist nicht mehr als ein Versuch, ein bestimmtes Bedürfnis zu befriedigen. Rosenberg nennt zwei Gründe, warum Bedürfnisse in den meisten Fällen jedoch nicht befriedigt werden:

- 1) Wir haben nicht gelernt, Bedürfnisse klar auszudrücken.
- 2) Wir haben nicht gelernt, konkrete Bitten zu formulieren.

Stattdessen neigen wir häufig dazu, Menschen zu sagen, wie sie sein, was sie tun und wie sie sich fühlen sollen, und wir formulieren dies in Form von »Du-Botschaften«. Dadurch jedoch fühlt sich das Gegenüber häufig in die Ecke gedrängt. Auf diese Weise erreichen wir vielleicht, was wir wollen, aber die andere Partei ist gekränkt, beleidigt oder enttäuscht. Es kann auch vorkommen, dass sich das Gegenüber in einer Rechtfertigungsposition befindet. Auch das ist nicht hilfreich, um Konflikte konstruktiv zu bearbeiten. Dazu Rosenberg: »Das Ziel, von anderen Menschen das zu bekommen, was wir wollen, oder sie dazu zu bringen, das zu tun, was wir gerne von ihnen sehen würden, beeinträchtigt die Autonomie der Menschen und ihr Recht zu wählen, was sie selbst tun wollen. Und wann immer Menschen spüren, dass sie nicht frei sind zu wählen, was sie tun möchten, werden sie

viel eher bereit sein, sich zu widersetzen – selbst wenn sie den Sinn in dem, was wir von ihnen erbitten, sehen können und sie es eigentlich tun wollen. Unser Bedürfnis, unsere Autonomie zu schützen ist so groß, dass es bei uns Widerstand mobilisiert, wenn wir jemanden sehen, der nur unbeirrbar seine eigenen Absichten durchsetzen möchte und so handelt, als wüsste er, was das Beste für uns ist. Es stimuliert unsere Gegenwehr, wenn diese Person uns nicht selbst wählen lässt, wie wir uns verhalten möchten« (Rosenberg 2005, S. 9).

Zur Sensibilisierung für sprachliche Muster spricht Marshall B. Rosenberg vielfach von der Wolfs- und Giraffensprache und greift zur Veranschaulichung in seinen Seminaren für Erwachsene zu Handpuppen.

Wölfe und Giraffen

Dabei steht der Wolf für eine Sprache, die analysiert, bewertet, urteilt, kritisiert. Auch Komplimente und Lob sind »wölfisch«, denn auch damit beurteilt man. In der Sprache des Wolfs gibt es hauptsächlich »richtig und falsch«, sie belohnt richtiges Verhalten und sanktioniert falsches. Im konkreten Konfliktfall konzentriert sich der Wolf darauf, was mit der anderen Person nicht in Ordnung ist. Wölfe suchen den Fehler/das Problem vorwiegend bei ihrem Gegenüber (vgl. ebd., S. 9ff.).

*Der Wolf ...
... stellt Forderungen,
... schimpft,
... greift an,
... beschuldigt andere.*

Manchmal kann sich der Wolf selbst nicht leiden, dann gibt er sich die Schuld, schimpft mit sich selbst und macht sich Vorwürfe (vgl. Schöllmann/Schöllmann 2014, S. 18).

Die Sprache der Giraffe ist aufrichtig und ehrlich, und sie hört vorrangig

auf Bedürfnisse und Gefühle, sowohl auf die eigenen als auch auf jene des Gegenübers. Denn jedes Gefühl gilt im Sinne der GFK als Hinweis auf ein Bedürfnis (vgl. ebd., S. 4).

Die Giraffe stellt Fragen, um hinter den Konflikt zu blicken:

Wie geht es dir?

Was wünschst du dir?

Was brauchst du?

Die Giraffe formuliert auch sehr genau, was sie selber wünscht, sodass ihr Gegenüber weiß, welche Bedürfnisse, Wünsche und Bitten hinter der Unzufriedenheit, der Traurigkeit oder ähnlichen Gefühlen stecken.

Das Vier-Schritte-Modell der Gewaltfreien Kommunikation

Folgende vier Komponenten bilden die Basis der GFK (vgl. ebd.):

- 1) Situation (Was ist geschehen? → beobachten statt bewerten und interpretieren)
- 2) Gefühle (Wie geht es dir? → wahrnehmen und benennen, jedoch ohne Vorwürfe zu machen)
- 3) Bedürfnisse (Was brauche ich?/Was braucht mein Gegenüber? → Bedürfnisse wahr- und ernstnehmen)
- 4) Bitte/Wunsch (konkret formuliert/handlungsorientiert: Auf der Grundlage von Bedürfnissen klare/erfüllbare Bitten äußern).

Gefühle werden in der konkreten Situation dem Gegenüber mitgeteilt. Es ist wichtig, dass es sich um konkrete Gefühle handelt und nicht um Meinungen, Annahmen oder Interpretationen. Es ist relevant, sich klar zu machen, welche Bedürfnisse hinter den jeweiligen Gefühlen stehen. Schimpft eine Mutter beispielsweise mit ihrer Tochter auf »wölfische« Weise: »Was fällt dir ein, so spät heim zu kommen?«, so steckt dahinter vermutlich das Bedürfnis nach Sicherheit. Vielleicht möchte die Mutter nicht, dass ihre Tochter spät abends noch unterwegs ist, weil sie

Angst hat, dass ihr etwas zustoßen könnte. Bitten und Wünsche müssen konkret formuliert sein und sind klar von Forderungen zu unterscheiden. So könnte im beschriebenen Fall die Mutter sagen: »Ich wünsche mir, dass du anrufst, wenn du später kommst, damit ich mir keine Sorgen mache!« Oder: »Ich möchte, dass du nicht in der Dunkelheit alleine nach Hause gehst, denn ich habe Angst um dich!«

Wie weit reicht der Ansatz der GFK? Sich mit dieser Methode auseinanderzusetzen, kann zu einer sprachlichen Sensibilisierung führen, und dies kann sich, sowohl innerhalb von Konfliktsituationen als auch im alltäglichen Zusammenleben, positiv auf die Kommunikation auswirken. Möglicherweise gelingt es dadurch, sich – selbst innerhalb einer Konfliktsituation – auf die tieferen Beweggründe des Gegenübers zu konzentrieren, um dessen Handeln zu verstehen.

Mit Hilfe der GWK lernen wir, uns selbst besser zu erkennen und anderen Menschen Empathie entgegenzubringen: »Die Gedanken und Gefühle eines anderen völlig zu verstehen, einschließlich der Bedeutung, die sie für ihn besitzen, und von diesem Menschen wiederum vollkommen verstanden zu werden: das ist eines der lohnendsten und allzu seltenen menschlichen Ereignisse« (Rosenberg 2009, S. 73)

Literatur

Berkel, K. (2008): Konflikttraining. Konflikte verstehen, analysieren, bewältigen. Band 15. 9. Aufl. Frankfurt a.M.

Bitschnau, K.I. (2008): Die Sprache der Giraffen. Zur Qualität zwischenmenschlicher Beziehungen. Wie die GFK ihr Leben verändert. Paderborn

Rosenberg, M.B. (2006): Die Sprache des Friedens sprechen – in einer konfliktreichen Welt. Was Sie als nächstes sagen, wird Ihre Welt verändern. Paderborn

Rosenberg, M.B. (2005): Kinder einfühlsam unterrichten. Wie SchülerInnen und LehrerInnen durch gegenseitiges Verständnis Erfolg haben können. Gewaltfreie Kommunikation: Die Ideen und ihre Anwendung. Paderborn

Rosenberg, M.B. (2009): Gewaltfreie Kommunikation. Eine Sprache des Lebens. Gestalten Sie Ihr Leben, Ihre Beziehungen und Ihre Welt in Übereinstimmung mit Ihren Werten. 8. Auflage. Paderborn

Scheibel, G. (1996): Konflikte verstehen und lösen. Handbuch für Betroffene und Berater. Moers

Schöllmann E./Schöllmann, S. (2014): Respektvoll miteinander sprechen – Konflikten vorbeugen. 10 Trainingsmodule zur Gewaltfreien Kommunikation in der Grundschule. Mülheim a.d. Ruhr

Abstract

Im Kontext von Konfliktbearbeitung haben Kommunikationsstrategien eine große Bedeutung. In dieser Tradition steht der Ansatz der Gewaltfreien Kommunikation, der auf Marshall B. Rosenberg zurückgeht. Der Beitrag ruft diesen Ansatz in Erinnerung und erläutert sein Potenzial für Konfliktbearbeitung und persönliches Wachstum. Dabei legt er besonderes Gewicht auf die Schärfung des Blicks für sprachliche Muster, die in Konfliktsituationen kommunikativ eingesetzt werden. Diese können aktiv verändert werden. Zur Veranschaulichung geeigneter Muster verweist Rosenberg auf die so genannten Sprachen des Wolfes und der Giraffe.



Mag.a Patrizia Bartl ist Dozentin am Institut für Elementar- und Primärpädagogik der Pädagogischen Hochschule Tirol in Innsbruck.

Kontakt: patrizia.bartl@ph-tirol.ac.at

Erfahrungen eines Trainers

KONFLIKTBEARBEITUNG IN KURSEN UND SEMINAREN

Wolf Peter Szepansky

Konfliktvolle Situationen sind gerade in Kursen keine Seltenheit. Anhand zweier typischer Konfliktsituationen zeigt der Autor, selbst ein erfahrener Trainer, ein Repertoire an Verhaltensweisen auf, mit dem Gruppenleitende auf Angriffe oder störendes Verhalten reagieren können.

Die häufigsten Konflikte haben Lehrende mit einzelnen schwierigen Teilnehmenden: entweder mit jenen, die gern und konfliktfreudig austeilen und sich dabei vor allem mit den Leitenden anlegen, oder mit solchen, die den Lernprozess und die Gruppe mit unangemessenem Verhalten stören. Den Lernprozess zu steuern heißt, Wege zu finden, die Störungen zu beseitigen und die Störenden zu integrieren. Für diese Konflikte sollen Anregungen zur Lösung vorgestellt werden.

1. Ein typischer Konflikt: Der Angriff auf Lehrende

Das Repertoire, mit dem Gruppenleitende auf Angriffe oder störendes Verhalten reagieren können, besteht aus drei konstruktiven Verhaltensweisen, die je nach Situation miteinander kombiniert werden können (vgl. Lahniger 2000, S. 128; Szepansky 2010, S. 65):

- sich in die Bedürfnisse des anderen einfühlen,
- Interessen versachlichen und aushandeln,
- Grenzen setzen.

Einfühlung:

Das Fundament der Verständigung

Einfühlsame Antworten auf (vermeintliche) Angriffe signalisieren Gelassenheit. Das Gegenüber zunächst ver-

stehen zu wollen, ist eine souveräne Haltung. Sie verlangsamt die Konflikt-dynamik und wirkt so der Eskalation entgegen. Interventionen wie aktives Zuhören, Verständnis zeigen, die (vermuteten) Interessen und Bedürfnisse des Gegenübers anzusprechen, gehören zu diesem Kommunikationsstil. Führungsqualität zeigt sich darin, die sachliche Lösung des Konflikts zu fokussieren und zugleich die Emotionen des Gegenübers zu respektieren. Unqualifizierte Bemerkungen oder Angriffe sollten dabei nicht persönlich genommen werden. Hilfreicher ist es, Grobheiten oder Spitzen als missglückte Formulierungen umzudeuten oder ihren konstruktiven Kern hervorzuheben. Wer sich verstanden fühlt, ist auch selbst viel eher dazu bereit, sich in die Lage des Gegenübers zu versetzen.

Es ist durchaus möglich, dass Anfragen an die Lehrenden durch unglückliche Formulierungen wie eine Provokation klingen, denn innere Unsicherheit

wird oft mit einem kräftigen Auftritt überspielt: »Wer ein inneres Hindernis überwinden muss, tritt doppelt forsch auf« (Schulz von Thun 2000, S. 40). Und so geraten manche Äußerungen zu einem Vertrauenstest für die Leitenden. Zaghafte Teilnehmende brauchen die Gewissheit, dass sie der Leitung in Bezug auf Kompetenz oder Autorität vertrauen können. Sie wünschen sich, dass Lehrende sich bewähren, also mit ihrer Antwort die Beziehung stärken, statt sie zu zerstören.

Besonders bei Nörgeleien oder nach diffus vorgebrachten Einwänden kann es klärend wirken, einfühlsam die Bedürfnisse der Nörglerin oder des Nörglers zu erfragen oder selbst Formulierungen anzubieten, denen sie bzw. er zustimmen kann. Erst nach ihrem bzw. seinem »Ja« und der nun klar beschriebenen Bedürfnislage lassen sich Wege verbesserter Zusammenarbeit finden.

Sich einzufühlen in die Konfliktpartnerinnen oder -partner, ist die wichtigste Verhaltensweise, wenn eine inhaltliche Klärung angestrebt oder eine Verbesserung der Beziehung gewünscht wird. Verständnis ist also besonders wichtig, wenn hinter unqualifizierten Bemerkungen und Ähnlichem ein inhaltliches Bedürfnis steckt, das abzuklären sich lohnen könnte.

Versachlichung:

Schritte zur Lösung erforschen

Sind die Grundlagen eines sachlichen Gesprächs mithilfe der Einfühlung

Tab. 1: Umgang mit dem Angriff auf Lehrende

Einfühlen	Versachlichen	Grenzen setzen
• Aktives Zuhören • Fragen stellen • Umdeuten	• Lösungsorientierte Fragen • Vorschläge unterbreiten	• Ich-Botschaften senden • Bedingungen formulieren • Forderungen stellen

hergestellt, führt eine Frage zu einem konstruktiven Dialog zurück. Nun ist es möglich, die legitimen inhaltlichen Bedürfnisse hinter dem (vermeintlichen) Angriff zu thematisieren. Das Gegenüber wird damit in die Verantwortung für die Situation einbezogen.

Im weiteren Vorgehen kann es sinnvoll sein, auch die Gruppe mit einzubeziehen. Insbesondere bei Meinungsverschiedenheiten auf der Ebene von Regelungen oder Vorgaben zeigt die Erfahrung, dass die Kritisierenden in der Sache selten nur für sich allein sprechen. Sollten viele der Teilnehmenden das angesprochene Bedürfnis teilen, ist es seitens der Leitung ein Zeichen von Souveränität, darauf einzugehen. Eine Veränderung des Seminarkonzepts zeigt den Willen zur Teilnehmerorientierung und eröffnet die Chance zu einem effektiveren Lernprozess.

Grenzsetzung: Wahrung der Autorität

Nicht immer stecken hinter Störungen inhaltliche Bedürfnisse. Manchmal sind auch emotionale Bedürfnisse die Triebkraft eines Konflikts. Wird damit die Autorität der Leitungsrolle infrage gestellt, ist Abgrenzung die angemessene Form der Auseinandersetzung. Einfühlung und Verständnis für das Anliegen des anderen wirken zwar mäßigend, bergen jedoch die Gefahr, dass sie als Nachgiebigkeit oder Unsicherheit interpretiert werden. Das könnte jene ermutigen, die gerne ihre Dominanz zeigen, indem sie sich mit der Leitung anlegen. Deshalb ist es wichtig, die durch derartiges Verhalten eingeforderte Souveränität auch zu zeigen.

Abgrenzung heißt dabei nicht, zum Gegenangriff überzugehen. Wenn Lehrende die eigene Auffassung darstellen, ihr Vorgehen begründen, ihre Rolle als Leitungsperson betonen, Forderungen oder Bedingungen stellen oder die

Tab. 2: Der Besserwisser: Störer mit System behandeln

Positive Anteile des Verhaltens	Bedürfnisse des Besserwissers	Was könnte dem Gruppenprozess fehlen?	Lösungsideen
Besserwisser bringt weitere Aspekte ein	Anerkennung seiner Kompetenz	ein kritischer Dialog	Ideen des Besserwissers würdigen, Beispiele geben lassen

eigenen Gefühle ansprechen, sind dies wirksame Grenzsetzungen. Abgrenzungen sollten jedoch nicht zu ausführlich ausfallen, damit sie nicht als Rechtfertigungen erscheinen und Leitende in die Defensive bringen.

Nicht immer fällt es leicht, bei unsachlichem Verhalten gelassen zu bleiben. So wie ein guter Schiedsrichter sich als Anwalt der Regeln versteht und wegen Fouls nicht persönlich beleidigt ist, so sollten sich auch Leitende als Anwälte des Gruppenklimas verstehen. Ihnen sollte es also nicht darum gehen, in einem Machtkampf Sieger zu bleiben, sondern die Regeln respektvollen und wertschätzenden Verhaltens einzuhalten. Mit diesem Ziel sorgen sie zugleich für die bestmögliche Konfliktprophylaxe. Ihre Autorität äußert sich in freundlicher Bestimmtheit, gelassener Haltung, entschiedenem Ton und festem Blickkontakt (vgl. Rhode/Meis 2009, S. 84ff.) Indem Leitende den Konflikt nicht persönlich werden lassen, verhindern sie seine Eskalation. Die persönliche Kränkung kann später unter vier Augen angesprochen werden.

Konfliktlösung – dies kann hier als Zwischenfazit festgehalten werden – geschieht im Spannungsfeld von Einfühlung, Abgrenzung und Verhandlung. Dabei können grundsätzlich zwei oder manchmal alle drei Verhaltensweisen je nach Situation kombiniert werden: Beispielsweise können Leitende nach einer klaren Botschaft, wie sie sich das Vorgehen wünschen (Grenzsetzung),

die Bedürfnisse der Teilnehmenden erfragen (Versachlichung) und/oder mit einer verständnisvollen Äußerung (Einfühlung) zum Dialog animieren, um zu einer gemeinsamen Lösung zu kommen.

2. Ein typisches Konfliktfeld: Störungen des Lernprozesses

Konflikte entstehen jedoch nicht nur durch Angriffe auf die Lehrenden, sondern auch dadurch, dass Teilnehmende den Lernprozess stören. Vor allem Vielredner, aber auch Teilnehmende, die durch ihre Zwischenunterhaltung permanent für Unruhe sorgen, sind anstrengend. Eine brisante Konfliktquelle, besonders für Leitende, sind notorische Besserwisser, die sich oft und gern als selbsternannte Co-Leitende aufführen.

Der Gruppenprozess als Konfliktindikator: Störerrollen

Nehmen Lehrende solche und andere Störungen wahr, sollte sich ihr Blick als erstes auf die Dynamik des Gruppen- und Lernprozesses richten. Statt Störende vorschnell als gefährlichen Konfliktkandidat zu identifizieren, ist zu prüfen, ob das Entstehen dieser Rolle lediglich das Symptom eines (noch) nicht erkannten, tiefer liegenden Problems ist. Denn die Verbindung von psychologischer Disposition des Einzelnen, die sich in seinem Rollenrepertoire ausdrückt, und der spezifischen

Gruppensituation, die ihn zu einem bestimmten Verhalten verleitet, kann dazu führen, dass Teilnehmende eine störende Rolle ergreifen. So stellt sich die Frage nach den Funktionen, die eine Störrolle für die Gruppe möglicherweise erfüllt. In ihr können sich unbefriedigte Gruppenbedürfnisse ausdrücken. Störungen können als Impulse für Veränderungen des Kursgeschehens fungieren. Der Störrolle kommt also in Bezug auf den Gruppenprozess eine Signalwirkung zu. So kann es möglicherweise sein, dass zu viel Input von der Leitung die Geduld der Lernenden überfordert.

Ungebetene Vorschläge und Kommentare von »Besserwissern« oder »selbst ernannten Leitenden« können für die Dynamik des Lernprozesses durchaus sinnvoll sein. Diese vermeintlichen Störungen können der Leitung Hinweise darauf geben, ob der Gruppe möglicherweise Lernhilfen und Informationen fehlen, ob die Bedürfnisse nach Struktur nicht ausreichend erfüllt sind oder ob dem Lernprozess der Methodenwechsel fehlt.

Es könnte sein, dass die Situation einen Vielredner zu seiner Selbstdarstellung animiert, dass anfeuernde Konkurrenz in der Gruppe herrscht oder die Teilnehmenden sich gar nicht als (Lern-)Gruppe verstehen. Schließlich ist zu prüfen, ob das Bedürfnis nach ausreichend Aufmerksamkeit und Wertschätzung erfüllt wird – das gilt besonders für Menschen, die mit ihrem Verhalten um Anerkennung kämpfen. Manche Störung hat durchaus einen produktiven Aspekt. Diese Ressource anzuerkennen, erleichtert es, das wertschätzende Verhältnis zu der störenden Person zu bewahren.

Klar ist jedoch: Nicht immer sind Konflikte durch verbesserte Didaktik oder durch Einflussnahme auf den Gruppenprozess zu lösen. Vielfach bleibt Kursleitenden der Weg der direkten Auseinandersetzung mit Störenden nicht erspart. Mit den oben erwähnten

Interventionstechniken steht ihnen das entsprechende Repertoire dafür zur Verfügung. Die Grundregel dabei lautet »A+K=E« (Akzeptanz plus Konfrontation ist Entwicklung): Entwicklung wird ermöglicht, wenn Leitende Akzeptanz und Konfrontation verbinden (vgl. Schulz von Thun 1989, S. 47).

Konflikte in Gruppen werden mit viel Energie geführt, denn die Kämpfenden befürchten bei einer Niederlage Gesichtsverlust. Deshalb ist es in manchen Fällen klüger, die Konfliktpartnerinnen oder -partner frühzeitig in einem ungestörten Moment, etwa in der Pause, informell auf das entstehende Problem anzusprechen. Verständnis und eine Bitte oder eine Ich-Botschaft nach dem Muster »Wahrnehmung, Wirkung, Wunsch« können in einem so gestalteten Gespräch viel bewirken.

Konflikteindämmung: Regeln und Musterunterbrechungen

Eine weitere Hilfe sind einvernehmlich beschlossene Regeln. Regeln versachlichen den Konflikt und markieren Grenzen. Störende bringen sich durch die Verletzung der allgemein akzeptierten Regeln deutlich in einen Gegensatz zur Lerngruppe. Regeln können auch durch Musterunterbrechungen verteidigt werden. Diese vermeiden eingespielte und schon wirkungslos gewordene Dialoge. Statt Dauerrednerinnen und -redner erneut zu ermahnen, sich kurzzufassen,

- erhalten sie stumm und mit freundlichem Lächeln eine »Gelbe Karte« oder eine »Rote Karte«,
- unterstreicht die Übergabe eines Redesteins die alleinige Redeerlaubnis,
- verhindert allgemeiner Sitzplatzwechsel vertraute nachbarliche Zwischengespräche,
- bekommen Leitende ironisch-theatralisch eine »Herzattacke«, wenn sie schon wieder verbessert werden,
- stellen Teilnehmende, die sich

gestört fühlen, ihr Namensschild senkrecht (vgl. Schulze-Seeger 2009, S. 137 und 240).

Konfliktlösungen zweiter Ordnung: Konflikte auflösen statt klären

Regeln unterstützen die Autorität der Leitenden. Druck erzeugt jedoch Gegendruck. Der führt dann oft dazu, dass die Konfliktparteien sich spiegelbildlich verhalten: Sie tun mehr vom Gleichen. Störende fühlen sich durch Ermahnungen und Begrenzungen unterdrückt und zu kurz gekommen, Lehrende sehen keine Erfolge ihres Bemühens und werden noch nachdrücklicher. Die Situation eskaliert. Das Zusammenwirken der Kommunikation unter den Beteiligten hält das Problem stabil. Ein Teufelskreis entsteht.

Spätestens wenn bisherige Lösungsversuche in einer solchen Situation keine Besserung bringen oder sogar selbst zum Problem werden, sind Lösungen zweiter Ordnung das Mittel der Wahl. Sie bestehen darin, etwas deutlich anderes oder sogar das Gegenteil des Bisherigen tun. Vielrednerinnen oder -redner werden dazu eingeladen, einen Beitrag zu bringen, zum Beispiel ihr Wissen – thematisch eingegrenzt – zu zeigen. Das bedeutet Anerkennung. Störende werden zu Regel- oder Zeitwächtern ernannt. So wird ihr Machtbedürfnis auf eine sozialverträgliche Art kanalisiert und der Konflikt entschärft. Die praktische Würdigung ihrer Kompetenzen kann den Ausgangspunkt für eine veränderte Haltung bilden. »Lösungen zweiter Ordnung (scheinen) häufig absurd, unerwartet und vernunftwidrig; sie sind ihrem Wesen nach überraschend und paradox« (Watzlawick 2013, S. 122).

Eine paradoxe Intervention ist also auch die Bitte an die Konfliktpartner, ihr Störverhalten weiterhin fortzusetzen. Dieser Appell schränkt ihre Wahlmöglichkeiten entscheidend ein. Wer

als Vielfragerin, Besserwisser oder »Co-Leiter« seine aggressive Dominanz ausleben möchte, dem fehlen Antrieb und Triumph, wenn er dazu eingeladen wird, genau das zu tun, was er in destruktiver Absicht vorhatte. Weder lassen sich jetzt noch auf die bisherige Weise Irritationen erzeugen, noch ist die Demonstration der eigenen Unabhängigkeit wie geplant möglich.

Mit solchen Interventionen wird der Betrachtungsrahmen verändert, es wird eine neue Sichtweise auf die Situation provoziert. Lösungen zweiter Ordnung wirken also deshalb, weil sie die Konfliktsituation grundlegend verändern. Für diese Art von Lösungen ist der Bezug zu den (vermeintlichen) Ursachen irrelevant. Stattdessen wird allein auf eine mögliche Wirkung »im hier und jetzt« abgestellt (vgl. ebd.). In den genannten Beispielen verändert sich die Struktur der Beziehung zwischen den Beteiligten: Einem Kampf um Anerkennung ist zunächst (wenn auch nicht grundlegend) der Boden entzogen.

Vier-Augen-Gespräche als letztes Mittel

Nach wiederholten Konflikten und mehreren wenig erfolgreichen Lösungsversuchen steht ein Gespräch unter vier Augen an. Nun ist mehr Nachdruck als bei einem Gespräch »zwischen Tür und Angel« gefordert. Eine wiederholte Bitte ist nicht ausreichend. Das Gespräch hat Aussicht auf Erfolg, wenn die zu kritisierende Person so konfrontiert wird, dass sie sich, trotz klarer Worte, ihrem eigenen Selbstverständnis entsprechend wahrgenommen und als Mensch akzeptiert fühlt. Fünf Aspekte der Gesprächsführung führen dabei zum Ziel:

1. eine Rahmensetzung, die gleiche Augenhöhe schafft und das Gegenüber nicht überrumpelt;
2. eine wertschätzende Gesprächseröffnung, welche die positive Seite des störenden Verhaltens als vorhandene Kompetenz würdigt;

3. die Kritik des konkreten Verhaltens und die Forderung nach Veränderung;
4. eine Gesprächsbrücke, die unterstreicht, dass lediglich das Verhalten, nicht aber die Person kritisiert wird, beispielsweise indem das zu beanstandende Verhalten nicht als mutwillige Störung, sondern als störende Nebenwirkung eines verständlichen Verhaltens beschrieben wird;
5. eine klare Vereinbarung am Schluss des Gesprächs.

In allen Konflikten sollten Leitende daran denken: Jeder Konflikt ist für die Gruppe ein Prüfstein, wie Konflikte aufgegriffen werden. Wenn mit »Bestrafung« zu rechnen ist, besteht die Gefahr, dass die Teilnehmenden ihre im Lernprozess entstehenden Bedürfnisse nicht offensiv vertreten. Damit würden Leitenden kritische Rückmeldungen verloren gehen und auch die Chance, besser auf die Bedürfnisse der Teilnehmenden einzugehen. Fair ausgetragene Konflikte sind demgegenüber ein gelungenes Modell für konstruktive Zusammenarbeit. Sie laden zu kooperativem Verhalten ein und geben jene Verhaltenssicherheit, die Teilnehmende für das Lernen brauchen (vgl. Szepansky 2010, S. 71).

Literatur

Lahn timer, P. (2000): Leiten, präsentieren, moderieren. Lebendig und kreativ. Arbeits- und Methodenbuch für Teamentwicklung und qualifizierte Aus- & Weiterbildung. Münster

Rhode, R./Meis, M. S. (2009): Wenn Nerven sägen an unseren Nerven sägen. München

Schulz von Thun, F. (1989): Miteinander reden: Stile, Werte und Persönlichkeitsentwicklung. Reinbek bei Hamburg

Schulz von Thun, F. (2000): Miteinander reden: Kommunikationspsychologie für Führungskräfte. Reinbek bei Hamburg

Schulze-Seeger, J. (2009): Schwarzer Gürtel für Trainer. Weinheim/Basel

Szepansky, W. P. (2010): Souverän Seminare leiten. Bielefeld

Watzlawick, P. (2013): Lösungen. Bern

Abstract

Der Autor erörtert Möglichkeiten der Konfliktklärung anhand der zwei häufigsten Konflikttypen: Angriffe auf Seminarleitende und Teilnehmende, die durch unangemessenes Verhalten stören. Dabei stellt er konstruktive Verhaltensweisen in Konflikten vor und beschreibt Konfliktlösungen zweiter Ordnung.



Wolf Peter Szepansky ist Kommunikationstrainer und Lehrbeauftragter an der Hochschule für angewandte Wissenschaften Hamburg.

Kontakt: info@szepansky.de

Lernmöglichkeiten für Betriebsräte

KONFLIKTE UND KONFLIKTSEMINARE

Monika Niebuhr

Wie vollzieht sich die Professionalisierung von Betriebsräten? Welchen Beitrag leisten Seminare, welche das Konfliktgeschehen selbst? Und lassen sich verschiedene Typen von Betriebsräten unterscheiden? Diesen Fragen geht die Autorin auf den Grund, indem sie einige Ergebnisse ihrer Studie zusammenfasst und deren Bedeutung für die pädagogische Praxis diskutiert.

Alle vier Jahre werden in Deutschland in geschätzt 100.000 Betrieben von 11 Millionen Beschäftigten Betriebsratsgremien neu gewählt. Die Betriebsräte (BR) vertreten die Interessen der Belegschaft gegenüber dem Arbeitgeber – sowohl auf kollektiver Ebene durch das Aushandeln allgemeingültiger Regeln als auch im individuellen Bereich, wenn Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter Betriebsratsmitglieder zur persönlichen Unterstützung hinzuziehen. Fester Bestandteil der Betriebsratsarbeit ist daher das Einbezogenensein in vielfältige Konflikte – mit dem Arbeitgeber, in den Arbeitsteams des Betriebs und auch im eigenen BR-Gremium (vgl. Niebuhr 2011).

»Kompetenzaneignung erfolgt während der Amtsausübung«

Das Betriebsratsamt ist ein Wahl- und ein Ehrenamt. Man wird – manchmal unerwartet und unvorbereitet – in eine Funktion hinein oder aber auch wieder heraus gewählt. Das hat zur Folge, dass Betriebsräte sich das Wissen und die Kompetenzen für ihre Arbeit in der Regel erst während ihrer Amtsausübung aneignen. Für Betriebsräte gibt es keine standardisierte Ausbildung. Viele Jahre lag der Schwerpunkt für BR-Qualifizierungen auf den rechtlichen Themen. Heute gelten auch so genannte »weichere« Themen als erforderlich, wie z.B. Kommuni-

kation, Arbeitsorganisation, Führung und Konflikte (vgl. Hocke 2011), wozu es bei allen Bildungsanbietern für Betriebsräte auch ein großes Angebot an Seminaren gibt (vgl. Hovestadt 2010).

Ich möchte in diesem Beitrag der Frage nachgehen, wie sich Betriebsräte im Kontext ihrer Konflikte professionalisieren und welche Bedeutung dabei institutionalisierten Bildungsangeboten zum Themenfeld Konflikte zukommt. Im Rahmen einer empirischen Studie zum Lernen im Zusammenhang mit betrieblichen Konflikten (vgl. Niebuhr 2011)¹ konnte ich drei Gruppen von Betriebsräten beschreiben:

- Politischen Betriebsräte,
- Sozialengagierte Betriebsräte,
- Selbstbezogene, nicht-professionalisierte Betriebsräte.

Diese tragen in ihrem betrieblichen Alltag aufgrund ihrer konkreten BR-Aktivitäten regelmäßig unterschiedliche Konflikte aus, lernen unterschiedlich daraus und sind verschiedenen Professionalisierungsmustern zuzuordnen. Die drei Professionalisierungsmuster beschreiben, wie Betriebsratsmitglieder sich im Kontext von Konflikten, Lernen

und Lehren innerhalb ihres Gremiums und innerhalb ihres Betriebs etablieren. Am Beispiel des Bildungszentrums Oberjosbach (BZO), einer gewerkschaftsnahen Bildungseinrichtung für Betriebsräte, werde ich aufzeigen, welche Konfliktseminare für welche Gruppen von Betriebsräten dort – unter Berücksichtigung dieser Forschungsergebnisse – entwickelt wurden (vgl. BZO 2014). Anlass für die Differenzierung im Bereich der Konfliktseminare war auch meine Erfahrung als Seminarleiterin, dass in einem einzigen Konfliktseminar nicht die ganze Bandbreite des Themas bearbeitet werden kann und dass die Erwartungen von Seminarteilnehmenden an das gleiche Seminar sehr unterschiedlich sein können.

Drei Gruppen von Betriebsräten

Politische Betriebsräte sind meistens Betriebsratsvorsitzende, die schwerpunktmäßig Konflikte mit dem Arbeitgeber austragen. Nach Luhmann (1984) sind Konflikte ein kommuniziertes Nein und Stabilisatoren für kommunikative Systeme. Niedrig eskalierte Konflikte zwischen Arbeitgeber und Betriebsrat stabilisieren das System der betrieblichen Mitbestimmung. Weil Politische Betriebsräte ihr Gremium als Führungsperson führen, sind sie auch in besonderer Weise bei Teamkonflikten gefordert. Nils G. erzählt von solchen Konflikten: »Es gibt so Zeiten, da haben wir fast so was wie eine Trennung im Betriebsrat. Die eine Seite, die sagt: Wir sind ja alle viel zu brav. Wir geben ja überall nach. Und wir machen alle mit, was man von uns will. Und die andere Seite sagt: Wir sind viel zu unflexibel und beharren da auf unseren Positionen. (...) Also meistens stecke ich so irgendwo in der Mitte« (S. 4, Z. 36–40)². Bei Konflikten im Gremium

¹ Die VHS-Statistik ist nach Programmbe-reichen und Fachgebieten strukturiert. Dadurch ist eine ausdifferenzierte Betrachtung des Angebots des Bereichs »Kultur – Gestalten« möglich.

² Die Zitate stammen aus den Transkriptionen des Projekts (Niebuhr 2011) und sind abgesehen vom Zitat von Cora G. (Niebuhr 2011, S. 157) nicht wörtlich in dieser Veröffentlichung zu finden. Als Quelle werden deshalb die Transkripte (Seite, Zeile) angegeben.

ziehen Politische Betriebsräte auch externe Unterstützung hinzu. Zu den Herausforderungen für sie gehört es gerade, immer wieder zu entscheiden und zu lernen, wie viel Konflikt gerade nötig ist. Politische Betriebsräte lernen aus ihren Konflikten in der Regel viel.

Sozialengagierte Betriebsräte sind seltener Führungspersonen im BR-Gremium und werden üblicherweise von Kolleginnen und Kollegen sowie von Vorgesetzten in den alltäglichen zwischenmenschlichen Konflikten hinzugezogen. Da sie in ihren Abteilungen gut vernetzt sind, erfahren sie früh von sozialen Konflikten in den Arbeitsteams. So wie Cora G., die erzählt: »Aber Konflikte gab es halt immer, wie gesagt. Und ich kann das auch immer schlecht mit ansehen. Ich bin dann keiner, der sich da raus hält« (S. 1, Z. 13–15). BR-Mitglieder wie Cora G. moderieren Konfliktgespräche und beraten. Ihr Interesse liegt darin, diese Konflikte zu befrieden. Durch ihre Konfliktinterventionen erweitern sie ihre sozialen Kompetenzen und festigen ihre berufliche Position im Betrieb.

Selbstbezogene, nicht-professionalisierte Betriebsräte schließlich haben ihre Rolle im BR-Gremium (noch) nicht gefunden, weil sie entweder neu im Gremium sind oder weil sie stark mit ihren eigenen, persönlichen Konflikten beschäftigt sind, wie z.B. Dr. Paul S. Er hat weder im Beruf noch im Betriebsrat seinen Platz gefunden. In beiden Bereichen kommt es immer wieder zu Konflikten. Seine Schwierigkeiten im Betriebsrat erklärt er so: »Bin der Jüngste im Betriebsrat fast. Wenn der da jetzt ankommt und auf einmal Lösungen anbringt, wofür sie Jahre lang nichts gefunden haben. Dann würde ich ja quasi denen ihre Kompetenz absprechen. (...) Ich will's zwar nicht, aber unterm Strich ist es ja auch klar« (S. 6, Z. 17–21). Die nicht-professionalisierten Betriebsräte können unter diesen Bedingungen nur schwer lernen und sich professionalisieren.

Für die Konflikte, die Betriebsratsgremien gegebenenfalls austragen müssen, gibt es als gesetzliche Grundlage das Betriebsverfassungsgesetz. Ich konnte zeigen, dass kein BR-Mitglied alle Forderungen aus diesem Gesetz erfüllt, dass aber die Sozialengagierten und die Politischen Betriebsratsmitglieder sich das Feld der Aufgaben aufteilen. Während die Politischen Betriebsräte z.B. allgemein verbindliche Regeln für Mitarbeitergespräche mit dem Arbeitgeber aushandeln, sind es üblicherweise die Sozialengagierten Betriebsräte, die die einzelnen Kolleginnen und Kollegen bei diesen Gesprächen später beraten und unterstützen. Die Selbstbezogenen, nicht-professionalisierten Betriebsräte hingegen haben (noch) keine dieser Aufgaben übernommen. Ich konnte auch zeigen, dass sich Sozialengagierte Betriebsräte zu Politischen – und umgekehrt – entwickeln können, dass nicht jede und jeder Vorsitzende sich zwangsläufig zum Politischen Betriebsrat entwickelt und dass, wenn jemand versucht, beide Orientierungen in sein Amtsverständnis zu integrieren, die politische Orientierung im Fall eines Interessenkonflikts dominiert.

Verschiedene Konfliktseminare

Ausgehend von diesen drei beschriebenen Professionalisierungsmustern ergeben sich für die praktische Aus- und Weiterbildung von Betriebsräten verschiedene mögliche Ausrichtungen für Konfliktseminare. Bei allen Bildungsanbietern für Betriebsräte gibt es mittlerweile für Sozialengagierte und Politische Betriebsräte spezielle Angebote. Im BZO ist das Seminar *Beschwerden und Alltagskonflikte moderieren* (vgl. BZO 2014, S. 16) dafür gedacht, dass Sozialengagierte Betriebsräte sich mit der Intervention in Konflikten von anderen und mit Konfliktmoderation beschäftigen. Das Seminar *Betriebsratsgremien erfolgreich führen* (ebd., S. 27), das speziell für Vorsitzende, Stellvertreterinnen und -stellvertreter

sowie Freigestellte ausgeschrieben ist, beschäftigt sich u.a. mit den Möglichkeiten von Führungspersonen bei Konflikten im Gremium. Die Konflikte mit dem Arbeitgeber hingegen werden im Seminar *Erfolgreich Verhandlungen führen* (ebd., S. 15) bearbeitet. Die beiden letztgenannten Seminare haben praktische Handlungsprobleme von Politischen Betriebsräten zum Thema, die oft Anlässe für eine Schulungsteilnahme sind (vgl. Hovestadt 2005). Für nicht-professionalisierte, neue und unerfahrene Betriebsräte empfehlen alle Bildungsanbieter das erste Grundlagenseminar *Betriebsverfassung 1*. Für neu gewählte, unerfahrene Vorsitzende gibt es im BZO ein eigenes Führungseminar *Leitungsaufgaben im Betriebsrat* (ebd., S. 18). Für die langjährigen, nicht-professionalisierten Betriebsratsmitglieder gibt es keine speziellen Schulungsangebote.

»Konflikte beeinflussen das Lernen der Betriebsräte«

Alle Betriebsräte in meiner Studie messen den institutionalisierten Weiterbildungsangeboten im Rahmen ihrer Konfliktkompetenzentwicklung eine große Bedeutung zu (vgl. Niebuhr 2011). Aber auch Konflikte selbst beeinflussen das Lernen der Betriebsräte, und zwar in doppelter Weise. Einmal bieten sie als Lernbeschleuniger die Möglichkeit, die eigene Konfliktkompetenz in einer realen Situation zu überprüfen, neue Strategien auszuprobieren und zu perfektionieren. Zum anderen wirken sie als Lernhindernis und erschweren das Aneignen von neuem Wissen und Kompetenzen. Da Lernen eine Aneignungsleistung des Lernenden ist, ist Lernverweigerung ein selbstverständliches Element dieses Auswahlprozesses. »Inseln des Nicht-Lernens« (Niebuhr 2011, S. 364) können da auftauchen, wo Personen sich den Lernerwartungen widersetzen (wie bei den Politischen und den Sozialengagierten Betriebsräten), sie können aber auch in der Form des Nicht-Lernen-Könnens auftreten.

Bei den langjährigen nicht-professionalisierten Betriebsratsmitgliedern verhindern stark eskalierte Konflikte am Arbeitsplatz oder Konflikte im Gremium eine Professionalisierung als Betriebsrat. Um die Voraussetzungen für Lernen zu schaffen, kann es nötig sein, zunächst die Arbeitsplatzkonflikte zu bearbeiten. Sollten die Lernhindernisse aber im Bereich des BR-Gremiums liegen, muss die Konfliktbearbeitung auch hier stattfinden.

Wichtiges Element der Professionalisierung: Teamseminare

Mittlerweile gelten spezielle, auf das jeweilige Gremium zugeschnittene Team(entwicklungs)seminare als wichtige Elemente im Rahmen der Professionalisierung und Konfliktarbeit von BR-Teams (vgl. Hocke 2011; Tietel/Kunkel 2011). Auf ihrer Suche nach neuen Lernmöglichkeiten sorgen Betriebsräte dafür, dass die Bildungsanbieter hierzu neue Angebote entwickeln. Die Betriebsräte tragen so dazu bei, dass das Thema Konflikte auch in der institutionalisierten BR-Qualifizierung differenzierter betrachtet wird. Auch ins BZO kommen immer mehr Gremien regelmäßig, meist einmal im Jahr, und nicht nur, wenn es akute Teamkonflikte gibt, zu Teamentwicklungsseminaren. Ziel einer Gremienschulung direkt nach der Betriebsratswahl kann es sein, die Neuen zu integrieren oder Veränderungen im Gremium, wie z.B. einen Wechsel im Vorsitz, zu gestalten. Teamseminare haben immer auch das Ziel, das Verständnis füreinander und den Zusammenhalt untereinander zu verbessern. So besteht auch die Chance, dass Politische und Sozialengagierte Betriebsräte ihr Grunddilemma bearbeiten, welches sich darin äußert, dass man sich gegenseitig vorwirft, nicht politisch bzw. nicht sozial genug zu denken und zu handeln. Teamseminare haben hier das Ziel, den Blick von der eigenen Perspektive auf die Gesamtheit der BR-Arbeit zu lenken. Unter der Überschrift »Aufteilung der

BR-Arbeit auf alle Schultern« wird oft auch die Situation der noch nicht professionalisierten Betriebsräte aufgegriffen. Teamseminare stellen zurzeit in der Praxis die wichtigste Möglichkeit für langjährige nicht-professionalisierte Betriebsräte dar, ihren Platz im Konfliktgeschehen des Gremiums doch noch zu finden.

Die Qualifizierung von Betriebsräten erfolgt durch ein vielschichtiges, entgrenztes und lebenslanges Lernen (vgl. Hof 2009). Institutionalisierte Bildungsangebote zum Themenkreis Konflikte haben hierin eine wichtige Funktion. Ihre Aufgabe ist es aber, nicht nur Wissen und Kompetenzen zu vermitteln, sondern auch zu ermöglichen, dass das eigene Verhalten strategisch geplant und kritisch reflektiert werden kann. Und manchmal – z.B. bei Teamseminaren – sind Bildungseinrichtungen auch der Ort, wo Konflikte ausgetragen und bearbeitet werden. Der Kern von Qualifizierungen im Bereich Konflikte ist – und das gilt nicht nur für Betriebsräte –, dass Erfahrungslernen am Konflikt und Lernen in institutionalisierten Settings in vielfältigen Kombinationen zusammengedacht werden müssen. Ein Interviewpartner in meiner Studie (vgl. Niebuhr 2011, S. 223f.) drückte es so aus: »Ich konnte mir viel von meinem Vorgänger abschauen, aber warum manche Dinge falsch laufen und wie ich es anders machen kann, konnte ich nur in Seminaren lernen.«

Literatur

BZO – Bildungszentrum Oberjosbach (2014): Seminare 2014. Niedernhausen

Hocke, S. (2011): Konflikte im Betriebsrat als Lernanlass. Wiesbaden

Hof, C. (2009): Lebenslanges Lernen. Eine Einführung. Stuttgart

Hovestadt, G. (2005): Wissenserwerb und Lernverhalten von Betriebsratsmitgliedern. Düsseldorf

Hovestadt, G. (2010): Institute zur Schulung betrieblicher Arbeitnehmervertreter. Düsseldorf.

Luhmann, N. (1984): Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie. Frankfurt a.M.

Niebuhr, M. (2011): Konflikte im Betrieb. Eine erziehungswissenschaftliche Studie zur Perspektive der Beteiligten. Wiesbaden

Tietel, E./Kunkel, R. (Hg.) (2011): Reflexiv-strategische Beratung. Gewerkschaften und betriebliche Interessenvertretungen professionell begleiten. Wiesbaden

Abstract

Betriebsräte tragen viele Konflikte aus. Dieser Beitrag geht der Frage nach, wie Betriebsräte sich ihr Wissen und ihre Kompetenzen für den Umgang mit sehr unterschiedlichen Konfliktsettings aneignen und welche Bedeutung Veranstaltungen in Bildungseinrichtungen für Betriebsräte dabei einnehmen. Der Frage wird nachgegangen, indem die Autorin ihre Forschungsergebnisse zum Lernen in betrieblichen Konflikten mit Entwicklungen in der pädagogischen Praxis in Bildungsstätten für Betriebsräte verknüpft.



Dr. Monika Niebuhr ist Erwachsenenbildnerin am Bildungszentrum Oberjosbach (BZO), einer Weiterbildungseinrichtung für Betriebsräte.

Kontakt: monika.niebuhr@bzo.de

Eine Chance zum ethischen Lernen?

MORALISCHE KONFLIKTE

Gerhard Kruip

In einer Zeit, in der moralische Konflikte vor dem Hintergrund weltanschaulich-heterogener Gesellschaften zunehmen, kommt ethischer Kompetenz im Sinne vernunftgeleiteten Argumentierens eine besondere Bedeutung zu. Am Beispiel des argumentationstheoretischen Toulmin-Schemas zeigt der Autor auf, wie sich moralische Konflikte argumentativ lösen lassen.

Es ist nicht verwunderlich, dass in einer Gesellschaft, in der immer mehr unterschiedliche Religionen, Kulturen und Weltanschauungen aufeinandertreffen und die Individualisierung der Lebensentwürfe zur Pluralisierung von Lebensformen führt, auch moralische Konflikte zunehmen. Entsprechend ihrem Wettbewerb um Aufmerksamkeit werden diese von den Medien meist so übertrieben inszeniert, dass die Zeitgenossen den Eindruck haben, der gemeinsame Bestand an moralischen Normen sei vollständig erodiert. So weit ist es noch nicht gekommen, was auch daran ersichtlich wird, dass sich so viele Menschen darüber entrüsten: Hätten sie keine Moral mehr, würde es sie ja nicht weiter stören. Trotzdem hat das Ausmaß an moralischen Konflikten einen Grad erreicht, der beunruhigend ist. Deshalb sollte man sie thematisieren und versuchen, sie konstruktiv auszutragen.

Moralische Konflikte können intrapersonelle Konflikte sein, bei denen eine Person mit sich selbst im Widerstreit liegt und nicht weiß, was sie für richtig halten soll. Solche Unsicherheit wird von sensiblen Personen als bedrängend erlebt. Moralische Konflikte sind aber häufiger interpersonelle Konflikte, bei denen es unterschiedliche Auffassungen unter verschiedenen Personen gibt. Nur über solche interpersonellen Konflikte werde ich im Folgenden nachdenken. Diese Konflikte haben ihren Ort nicht nur in

politischen Auseinandersetzungen, im wissenschaftlich-philosophischen Diskurs oder im Feuilleton, sondern finden auch im alltäglichen Leben statt, innerhalb von Familien oder religiösen Gemeinden, zwischen Nachbarn und Freunden, aber auch in Schule, Universität und Erwachsenenbildung.

»Auch an Moral den Anspruch anlegen, vernünftig zu sein«

Häufig kann man dabei beobachten, dass starke Emotionen aufeinander prallen. Wenn Gefühle dafür entscheidend sind, welche Position man einnimmt, dann können die Standpunkte aber kaum mehr erläutert oder begründet werden, sie stehen einander unvermittelt gegenüber – und wer sich letztlich durchsetzt, hängt von den relativen Machtverhältnissen ab. Es gibt andererseits auch eine Tendenz, moralische Fragen als etwas so Persönliches zu betrachten, dass man sich gar nicht mehr traut, einander zu widersprechen – und somit möglicherweise eine Beziehung zu gefährden. Wenn jedes moralische Urteil nur auf eine individuelle Gewissensentscheidung zurückgeführt wird, die nicht Ergebnis eines vernünftigen Abwägungsprozesses ist und nicht hinterfragt werden darf, dann wird die Moral privatisiert und dem öffentlichen Diskurs entzogen. Nun gibt es Ethiken, die die Moral auf Emotionen oder Intuitionen zurückführen. Es gibt aber

durchaus sehr gute philosophische und theologische Gründe, auch an die Moral den Anspruch anzulegen, vernünftig zu sein. Anders kann nicht daran festgehalten werden, dass bestimmte grundlegende Normen für alle gelten müssen und dass gerade in dieser unparteilichen Geltung ein wesentliches Charakteristikum für Moral liegt. Moralische Gefühle haben immer auch einen kognitiven Aspekt. Eine moralische Empörung löst sich auf, wenn man weitere Aspekte der Situation des Handelnden erfährt, die dazu führen, dass man ihm keinen Vorwurf mehr macht. Auch moralische Scham kann verschwinden, wenn dem Handelnden klar wird, dass sein Handeln gar nicht unmoralisch ist – beispielsweise sexuelle Handlungen im Rahmen einer homosexuellen Beziehung. Außerdem gehört es zu unserer Identität als Menschen, uns als vernunftbegabte Wesen zu begreifen. Deshalb darf die Vernunft nicht vor der Moral haltmachen – und übrigens auch nicht vor der Religion.

Wenn man aber fordert, dass die Moral Vernunftkriterien genügen muss, dann wird es um der Moralität willen notwendig, ethische Kompetenz auszubilden, nämlich die Fähigkeit, Vernunftgründe vorzubringen, sie zu überprüfen, gegeneinander abzuwägen und verschiedene Konfliktebenen auseinanderzuhalten. Mit anderen Worten: Man muss ethisch argumentieren können. Moralische Konflikte sind dann hervorragende Chancen, dieses moralische Argumentieren zu erlernen und einzuüben. In einem Projekt zum ethischen Lernen in der allgemeinen Erwachsenenbildung haben wir dafür Konzepte entwickelt und in der Praxis erprobt (vgl. Gisbertz/Kruip/Tolksdorf 2010). Dabei hat sich das argumentationstheoretische Toulmin-Schema des britischen Philosophen Stephen Edelston Toulmin (1922–2009) als besonders hilfreich erwiesen (vgl. Toulmin 1996).

Er unterscheidet

- die »data«, die die Ausgangssituation beschreiben, in der sich ein moralisches Problem stellt,

- die »conclusion«, also das ethische Urteil, zu dem man nach einiger Überlegung kommt,
- die Regel »warrant«, durch deren Anwendung es möglich ist, von den »data« zur »conclusion« zu kommen,
- das »backing«, die Hintergründe, von denen her die Regel begründet ist oder mindestens verständlich wird.

Das »backing« kann ein bestimmtes, religiös geprägtes Menschenbild sein oder eine philosophische Theorie, die auch ethische Einsichten impliziert und moralische Normen begründet. Nach diesem Modell ist auch klar, dass der so genannte »naturalistische Fehlschluss«, nämlich eine direkte Ableitung einer Soll-Aussage (»conclusion«) von einer Ist-Aussage (»data«) nicht zulässig ist, sofern nicht die »data« mit einer Norm (»warrant«) kombiniert werden.

Ein erster Schritt in der Bearbeitung moralischer Konflikte sollte immer darin bestehen, sich darüber zu verständigen, an welcher Stelle in diesem Toulmin-Schema der Konflikt zu lokalisieren ist. Man muss also klären, ob man die Ausgangssituation unterschiedlich definiert (Konflikt um die »data«), ob man von unterschiedlichen Regeln ausgeht (Konflikt um unterschiedliche »warrants«), ob man sich bereits über fundamentale Grundannahmen, aus denen sich die Normen ergeben, also über das »backing« uneinig ist, oder ob man schließlich unterschiedlicher Auffassung darüber ist, zu welcher Schlussfolgerung die Anwendung einer Norm auf eine bestimmte Situation führt. In vielen moralischen Konflikten gibt es einen Streit um die »data«, vor allem dann, wenn man Folgen oder Nebenfolgen für das moralische Urteil berücksichtigen muss, es aber Unsicherheiten darüber gibt, welche Folgen und Nebenfolgen zu erwarten sind bzw. wie hoch das Risiko für nachteilige Konsequenzen überhaupt ist. Das ist zum Beispiel der Fall beim so genannten »Dammbruchargument«, das in vielen moralischen Konflikten eine Rolle spielt. Wer ängstlich und pessimistisch von worst-case-Szenarien ausgeht, wird

manche Fragen anders beantworten, als jemand, der optimistischer in die Zukunft blickt. Darauf, wie schwierig es ist, dass Pessimisten und Optimisten sich verständigen, macht allein schon der bekannte Spruch aufmerksam, Pessimisten seien nichts anderes als besser informierte Optimisten. Wie mögliche Folgen möglichst realistisch zu antizipieren sind, ist aber eben keine Frage der Richtigkeit einer Norm, sondern eine letztlich auf der Basis von empirischen Beobachtungen und Erfahrungen und deren Extrapolation zu beantwortende Frage.

»Dissens über Gültigkeit von Normen«

In manchen moralischen Konflikten spielt der Dissens über die Gültigkeit von Normen eine Rolle. Das kann man derzeit in der katholischen Kirche beim Thema Sexualmoral beobachten. Wie sich das Sexualverhalten der Menschen insgesamt verändert hat, ist als soziale Tatsache auch unter Katholiken weitgehend unstrittig. Das zeugen allein schon die entsprechenden Umfragen und ihre Dokumentation für die römische Bischofssynode, die sich mit dem Thema Familie befassen wird (vgl. Deutsche Bischofskonferenz 2014). Auch ist man sich (jedenfalls innerkirchlich) einig über einige wesentliche Grundnormen (also das »backing«), dass nämlich jede Beziehung, also auch eine sexuelle Beziehung, die Menschenwürde aller Beteiligten achten muss, dass niemand zu etwas gezwungen werden darf, was er nicht will (sexuelle Selbstbestimmung), dass Sexualität personalen Charakter haben sollte und die Sexualpartner füreinander Verantwortung übernehmen müssen. Ob daraus aber beispielsweise das strikte Verbot vorhehlicher sexueller Beziehungen abzuleiten ist, darin ist man sich nicht einig. Besonders schwierig zu lösen sind moralische Konflikte natürlich dann, wenn die Uneinigkeit bis ins »backing« hineinreicht. Wenn jemand bestreitet, dass grundsätzlich jedem Menschen

Menschenwürde zugesprochen werden muss, auch wenn er selbst die Würde anderer massiv verletzt hat, dann wird es schwierig, das Verbot der Folter zu begründen. Oder wenn jemand Utilitarist ist, wird es schwierig sein, ihm gegenüber zu begründen, dass beispielsweise ein von Terroristen gekapertes Flugzeug nicht abgeschossen werden darf, um andere Menschen zu retten, über denen das Flugzeug sonst eventuell zum Absturz gebracht würde. Eine Frage des »backing« ist auch die nach dem moralischen Status des menschlichen Embryos, insbesondere die Frage, ob er vom Moment der Zeugung an das gleiche Recht auf Leben hat wie ein geborener Mensch. Aber selbst dann, wenn man sich in der argumentativen Auseinandersetzung nicht einig wird, wird gerade an solchen Beispielen deutlich, dass moralische Fragen manchmal kaum eindeutig zu beantworten sind und dass wir gut daran tun, unterschiedliche Sichtweisen ernst zu nehmen und nicht vorschnell zu urteilen. Sicher ist jedenfalls: Ethisch gelernt werden kann auch dann, wenn man sich nicht einig wird und den Konflikt nicht löst. Ein wichtiger Lernfortschritt liegt allein schon darin, zu erkennen, dass Menschen bei gleicher Gewissenhaftigkeit zu unterschiedlichen Urteilen kommen können und dass moralische Konflikte nicht dazu führen sollten, dass sich die Konfliktparteien wechselseitig den guten Willen absprechen.

Wenn an moralischen Konflikten vor allem dann ethisch gelernt wird, wenn versucht wird, diese argumentativ zu lösen, dann müssen bestimmte Bedingungen erfüllt sein, damit ein solches Lernen möglich ist. Selbstverständlich braucht es die Möglichkeit, vom unmittelbaren Entscheidungsdruck Abstand nehmen zu können und die Zeit zu haben, um in Ruhe Argumente auszutauschen und abzuwägen. Darüber hinaus ist klar, dass die für einen solchen argumentativen Austausch unabdingbar notwendigen Gesprächsregeln eingehalten werden müssen. Diese Gesprächs-

regeln sind sogar – wie Jürgen Habermas in seiner Diskursethik gezeigt hat – in dem Sinne »unhintergebar«, dass sie niemand ohne Selbstwiderspruch argumentativ bestreiten kann, weil er sie, wenn er nur argumentieren will, selbst einhalten muss (vgl. Habermas 1996).

»Gesprächsregeln für den argumentativen Austausch unabdingbar«

Solche Regeln sind zum Beispiel: Jede und jeder muss sich einbringen und seinen Standpunkt vertreten und begründen dürfen. Niemand darf aus dem Gespräch ausgeschlossen werden. Niemand darf im Gespräch unter Druck gesetzt oder bedrängt werden. Denn es geht ja um wechselseitige Verständigung, nicht darum, jemanden zu überreden. Auch darf das Gespräch nicht willkürlich abgebrochen werden. Diese Voraussetzungen sind selbstverständlich sehr anspruchsvoll und im Alltag oft nicht oder nur annähernd erfüllt. Wir spüren in solchen Gesprächen aber sehr genau, ob wir Verständigungsfortschritte gemacht haben, ob wir aneinander vorbeigeredet haben oder eine Seite die andere durch allzu dominantes Verhalten zum Schweigen aus Frustration gebracht hat, was dann nicht als Zustimmung gewertet werden darf. Gelingende Gespräche haben aber auch einen positiven Nebeneffekt: Sie helfen, die genannten und andere wichtige Gesprächsregeln als Gesprächstugenden auszubilden, was insgesamt dazu beitragen kann, dass wir auch andere als moralische Konflikte besser lösen lernen.

In pädagogischen Kontexten können die für Bildungsprozesse Verantwortlichen einiges dazu beitragen, dass man sich diesen Gesprächsregeln wenigstens annähern kann. Indem sie selbst als Vorbild dienen, die Schwächeren unterstützen und ständig an die Regeln erinnern, können sie eine gute Gesprächsatmosphäre schaffen.

Indem sie moralische Konflikte identifizieren und aufgreifen, können sie dafür sorgen, dass diese explizit zum Thema gemacht werden. Indem sie Gegenargumente und andere, in der Gruppe nicht vertretene Perspektiven einbringen, können sie das Gespräch bereichern. Dies alles ist sicherlich auch eine Anfrage an ihr Professionsverständnis. In Kontexten, in denen moralische Normen als Macht- und Disziplinierungsinstrument missbraucht werden, müssen sie sich des Indoktrinations- und eventuell auch des Kontrollverdachts erwehren. Wenn aber die Leitungen der Institutionen, in denen sie arbeiten, die Bedeutung ethischen Lernens erkennen, müsste es gelingen, auch auf institutioneller Ebene Rahmenbedingungen zu schaffen, die dies ermöglichen und befördern.

Ethisches Lernen in der Erwachsenenbildung

In unserem Projekt zum ethischen Lernen haben wir nicht repräsentativ erhoben, wie oft ethische Fragen in der Erwachsenenbildung vorkommen. Unter den Einrichtungen, die am Projekt teilnahmen, waren interessanterweise weniger die kirchliche Akademien, sondern eher soziale Fortbildungseinrichtungen dafür offen. Vor allem in den Praxisfeldern Krankenversorgung, Pflege, soziale Arbeit oder politische Bildungsarbeit lag es nahe, auch moralische Fragen zu thematisieren. Klar war jedoch, dass ethische Fragen auch dann vorkommen, wenn sie nicht explizit aufgegriffen werden, beispielsweise wenn Teilnehmende in den Veranstaltungen ausgegrenzt werden, in Diskussionen die einen über die anderen dominieren, latente Konflikte verdrängt oder Themen tabuisiert werden. Werden diese »Störungen« bearbeitet, lassen sich die angestrebten Lernziele meist besser erreichen, sodass die Offenheit für ethisches Lernen den Bildungsprozess nicht beeinträchtigt, sondern befördert. Die Chancen für ethisches Lernen werden freilich noch bei

Weitem nicht ausgeschöpft – obwohl der gesellschaftliche Bedarf dafür vorhanden wäre.

Literatur

Deutsche Bischofskonferenz (2014): Die pastoralen Herausforderungen der Familie im Kontext der Evangelisierung. URL: www.dbk.de/fileadmin/redaktion/diverse_downloads/presse_2014/2014-012a-Fragebogen-Die-pastoralen-Herausforderungen-der-Familie.pdf.

Gisbertz, H./Kruip, G./Tolksdorf, M. (Hg.) (2010): Ethisches Lernen in der allgemeinen Erwachsenenbildung. Bielefeld

Habermas, J. (1996): Diskursethik – Notizen zu einem Begründungsprogramm. In: ders.: Moralbewußtsein und kommunikatives Handeln. 6. Aufl. Frankfurt a.M., S. 53–126

Toulmin, S.E. (1996): Der Gebrauch von Argumenten. 2. Aufl. Weinheim

Abstract

In diesem Beitrag charakterisiert der Autor moralische Konflikte, fordert, dass sie nach Möglichkeit argumentativ ausgetragen werden und macht auf die Lernchancen aufmerksam, die in einer solchen Bearbeitung von Konflikten liegen. Dabei bezieht er sich auf Toulmins Argumentationstheorie und Habermas' Diskursethik. Pädagogisch Verantwortliche können ihren Teil zum Gelingen solchen ethischen Lernens beitragen, wenn ihre Einrichtung entsprechende Rahmenbedingungen garantiert.



Dr. Gerhard Kruip ist Professor für Christliche Anthropologie und Sozialethik an der Katholisch-Theologischen Fakultät der Johannes-Gutenberg-Universität Mainz.

Kontakt: kruip@uni-mainz.de

Zum »Generationenwechsel« in der Weiterbildung

GENERATIONENKONFLIKTE IN ORGANISATIONEN

Matthias Alke

Der »Generationenwechsel« als eine Übergangssituation, in der langjährige Mitarbeitende ausscheiden und neue einsteigen, birgt Konfliktfelder in Weiterbildungsorganisationen. Um welche Konflikte es sich dabei handelt und welche Herausforderungen damit verbunden sind, behandelt dieser Beitrag.

Es steht außer Frage, dass Konflikte den Alltag von Organisationen prägen. Dabei sind nicht nur unterschiedliche Formen von Konflikten denkbar, sondern auch Konstellationen von Konfliktparteien möglich, z.B. zwischen Kolleginnen und Kollegen, Vorgesetzten und Mitarbeitenden sowie innerhalb von Teams oder zwischen Abteilungen. Konflikte in Organisationen können sich aber auch zwischen unterschiedlichen Altersgruppen und Generationen entfalten. Gerade diese Konfliktkonstellation erhält in der Weiterbildung aktuell im Zuge eines »Generationenwechsels« eine besondere Aufmerksamkeit. Um welche Konflikte es sich dabei konkret handelt und in welche besondere Situation Weiterbildungsorganisationen dadurch gebracht werden, thematisiert der folgende Beitrag.

Der »Generationenwechsel«

Mit dem »Generationenwechsel« wird auf das gegenwärtige und das in naher Zukunft zu erwartende altersbedingte Ausscheiden von Führungskräften und hauptberuflichen pädagogischen Mitarbeitenden angespielt, die vor gut 30 Jahren ihre berufliche Laufbahn in der Weiterbildung begonnen haben. In dieser Hinsicht bezieht sich der »Generationenwechsel« auf eine besondere Übergangssituation

in Weiterbildungsorganisationen, die eine personelle Dynamik hervorbringt: Langjährige Mitarbeitende und Führungskräfte steigen aus und neues Personal gelangt in die Organisation. Gleichzeitig rücken verbleibende Mitarbeitende auf andere Positionen und übernehmen Funktionen, Aufgaben und Verantwortlichkeiten, die vorher bei den Ausscheidenden lagen. Insofern tangiert diese Übergangssituation nicht nur Ausscheidende und Einsteigende, sondern auch jene Personen, die weiterhin in den Organisationen verbleiben. Somit treffen im »Generationenwechsel« zwangsläufig auch unterschiedliche Altersgruppen mit anderen generationalen Prägungen aufeinander. Diese bestehen aus altersspezifischen Werten und Einstellungen, Erfahrungen und Bedürfnissen, aber auch aus Fähigkeiten und Verhaltensweisen, die sich mit einer gewissen zeitlichen Stabilität von der nächsthöheren und nächstunteren Altersgruppe abgrenzen lassen. »Dabei wird die generationsspezifische Prägung durch Geburtszeitpunkt und Ort sowie die umgebende Kultur und das zugehörige gemeinsame soziale Bezugssystem bestimmt« (Oertel 2007, S. 94).

Vor diesem Hintergrund liegt es auf der Hand, dass der »Generationenwechsel« als ein Anlass zu begreifen ist, in dem Konflikte zwischen unterschiedlichen

Altersgruppen mit ihren generationalen Prägungen zu Tage treten können. Zwar kann das Aufeinandertreffen unterschiedlicher Generationen prinzipiell Spannungen verursachen, aber gerade der »Generationenwechsel« kann als ein Ereignis betrachtet werden, in dem Konflikte in besonderer Weise virulent werden: Innerhalb dieser Übergangssituation werden organisationale Routinen aufgebrochen, die eine Auseinandersetzung zwischen den unterschiedlichen Generationen notwendig werden lassen. Als zentral kann dabei die Frage eines Wissenstransfers zwischen den Beteiligten erachtet werden (vgl. Kade 2004; Nollmann 2011).

Denn »wo Altes überwunden und Neues entstehen soll, ist die Kombination und Integration unterschiedlichen Wissens notwendig. Dieses Wissen ist nicht nur verschieden, es ist mitunter widersprüchlich und damit prinzipiell konfliktthaltig, wenn sich Wissensträger mit ihrem Wissen identifizieren und die Erarbeitung des Neuen einbringen und vertreten« (Vollmer/Wehner 2010, S. 12f.). Daneben bergen auch die notwendigerweise zu treffenden Entscheidungen Konflikte, die für die Zukunft der Weiterbildungsorganisationen von zentraler Bedeutung sind, z.B. in Bezug auf Nachfolgeregelungen, Stellenbesetzungen oder die Auswahl von geeignetem Personal. Gerade derlei Entscheidungen lösen Hoffnungen und Befürchtungen, Aufbruchstimmungen und Verunsicherungen bei den Beteiligten aus. In diesen unterschiedlichen emotionalen »Begleiterscheinungen« ist wiederum Konfliktpotenzial enthalten, das sich zwischen den Beteiligten entladen kann.

Demografischer Wandel in Organisationen

Während Konflikte innerhalb von Organisationen in der Weiterbildungsforschung bislang wenig thematisiert wurden, lässt sich beispielsweise in der betriebswirtschaftlichen Organisati-

onsforschung zu Unternehmen eine umfassende empirische und theoretische Auseinandersetzung mit Anlässen, Formen und Folgen von Konflikten verzeichnen (vgl. Zeichardt 2009). Im Zuge des demografischen Wandels sind schließlich auch Konflikte zwischen unterschiedlichen Altersgruppen und Generationen innerhalb von Unternehmen zunehmend stärker in den Fokus des Interesses gerückt. Der Ausgangspunkt liegt dabei in der Verschiebung von Altersstrukturen und einer Überzahl älterer Arbeitnehmergruppen in Organisationen, die in Verteilungskonflikte zwischen unterschiedlichen Generationen münden können.

In diesem Zuge wurde u.a. auf das kollektive Bedienen von Generationenstereotypen aufmerksam gemacht, durch die sich unterschiedliche Altersgruppen voneinander abgrenzen, z.B. indem ältere Arbeitsnehmende von den jüngeren bereits als »Vorrueständler« bezeichnet werden (vgl. Oertel 2007, S. 131). In dieser Hinsicht resultieren Generationenkonflikte in Unternehmen häufig aus »Fehlinterpretationen und falschen Erwartungen auf beiden Seiten sowie inadäquatem Eigenverhalten, das den Erwartungen der Gegenseite nicht gerecht wird« (ebd., S. 126). Ausgehend von derlei Spannungsfeldern und Konfliktlinien, die zwischen unterschiedlichen Generationen und Altersgruppen in Unternehmen verlaufen können, liegen mittlerweile vielfältige Ansätze, Konzepte und Instrumente für ein »Generationenmanagement« in Unternehmen vor, dem vor allem im Kontext des demografischen Wandels eine zunehmende Bedeutung zugewiesen wird (vgl. Klaffke 2014).

Auch die Weiterbildungsforschung hat den demografischen Wandel als Herausforderung aufgegriffen, durch den ältere Zielgruppen in den Vordergrund rücken und neue Formen der Angebotsentwicklung und didaktischen Gestaltung notwendig werden (vgl. Brödel 2013). In Bezug auf den demografischen Wandel findet auch eine

Auseinandersetzung mit dem »Generationenwechsel« in Organisationen der Weiterbildung statt, der sich nicht mehr ausschließlich durch Externalisierung bewältigen lässt, indem das alternde Personal gegen Jüngere ausgetauscht wird, die bislang »als Träger des Fortschritts für Veränderung zuständig waren« (Kade 2004, S. 12). Stattdessen wird eine Integration der Älteren in den institutionellen Veränderungsprozess notwendig, der einen Wissenstransfer zwischen den unterschiedlichen Generationen verlangt.

Anerkennung als Kernproblematik

Darauf aufbauend hat Kade an zwei Fallbeispielen von »Alternden Institutionen« Voraussetzungen analysiert, damit ein Wissenstransfer im »Generationenwechsel« erfolgreich stattfinden kann. Als zentral erachtet sie die wechselseitige Anerkennung von Differenzen zwischen den Generationen, die sich nur in Vertrauensbeziehungen vollziehen kann: »Nicht fehlendes Wissen, sondern Vertrauensvorbehalte sind die Basis der Wertkonflikte und Innovationsblockaden im ‚Generationenwechsel‘. Vertrauen ist die fehlende Ressource der alternden Institutionen unter Erneuerungsdruck« (Kade 2003, S. 188). Kade legt dar, dass zwischen Generationen Kämpfe um Anerkennung sichtbar werden, die nicht nur einen Wissenstransfer behindern – sie können auch zu einer Abwertung des Wissens der jeweils anderen Generation führen. Während die älteren Generationen das Neue nicht als Neues anerkennen und als »alten Wein in neuen Schläuchen« abtun, bewerten die Jungen mit dem Wissen der Nachgeborenen, was in der institutionellen Vergangenheit versäumt, verpasst und verkannt wurde. Im Hinblick auf die mittleren Altersgruppen zeigt Kade, dass diese zu Abschließungstendenzen gegenüber der jungen Generation neigen, da sie ihre Rolle als Repräsentanten des Fortschritts verlieren (vgl. ebd., S. 189).

Anerkennung als Kernproblematik im »Generationenwechsel« spiegelt sich auch in einer Studie von Alke (2014) zu Bildungswerken in freier Trägerschaft wider, die sich aktuell aufgrund ihrer ähnlichen historischen Genese Ende der 1970er und Anfang der 1980er Jahre in einem kollektiven Personalwechselprozess befinden. Dabei wird deutlich, dass der »Generationenwechsel« vornehmlich von den Ausscheidenden im Hinblick auf die Weitergabe des eigenen Erbes an die Nachfolgenden thematisiert wird. Die Kategorie Erbe berührt ebenfalls Aspekte von Anerkennung: Ganz gleich, ob es sich um materielle oder immaterielle Güter handelt, die Logik des Erbes setzt Anerkennung zwischen den Erblassern und den Erbenden voraus. In der notwendigen Anerkennung von generationally geprägten Werten liegt zugleich ein Konfliktpotenzial zwischen dem einsteigenden und dem aussteigenden Personal begründet, das prinzipiell auch in einem Generationenbruch münden kann, wenn Werte nicht anerkannt werden (vgl. ebd., S. 179).

Kollegiale Beratung zur Thematisierung von Konflikten

Für eine Auseinandersetzung mit dem Erbe der Ausscheidenden und damit verbundenen Konflikten werden die vernetzten Strukturen zwischen den Bildungswerken für eine kommunikative Bearbeitung herangezogen. Innerhalb dieser Strukturen werden z.B. Formen der kollegialen Beratung installiert, in denen Konflikte und Spannungsfelder, die der »Generationenwechsel« mit sich bringt, thematisiert werden, um Umgangsformen und Lösungsansätze entwickeln zu können. In den Befunden deutet sich an, dass notwendige Veränderungsprozesse in den Einzelorganisationen offensiv angegangen werden können, indem z.B. Handlungsspielräume in Bezug auf die Profil- und Programmentwicklung für die Nachfolgenden geschaffen werden. Dabei zeigen sich auch Strategien der gezielten

Neubesetzung, um neue Kompetenzen und Programmschwerpunkte für die Einrichtung zu erschließen und dadurch die Zukunftsfähigkeit der Organisation erhalten zu können (vgl. ebd., S. 177). Insgesamt lässt sich aus den Befunden der angeführten Studien resümieren, dass von den Konflikten zwischen unterschiedlichen Altersgruppen und Generationen ein produktives Potenzial für die Zukunftsfähigkeit von Weiterbildungsorganisationen ausgehen kann. In der Konflikthaftigkeit des »Generationenwechsels« liegt somit auch eine Chance begründet, notwendige und unter Umständen überfällige Erneuerungsprozesse einzuleiten, um die Existenz der eigenen Weiterbildungsorganisation zu erhalten. Diese Einschätzung deckt sich mit Befunden aus der Konfliktforschung, in denen die Funktionalität von Konflikten für Veränderungs- und Innovationsprozesse von Organisationen vielfach betont wird (vgl. Simon 2012, S. 94f.).

Dilemma zwischen Kontinuität und Innovation

Allerdings liegt Konflikten zumeist ein dauerhaftes Dilemma zugrunde, das zwischen den zwei Spannungspolen von Innovation auf der einen und Kontinuität auf der anderen Seite angesiedelt ist (vgl. Vollmer/Dick 2012). Anhand des »Generationenwechsels« lässt sich dieses Dilemma in besonderer Weise nachvollziehen, denn in dieser Übergangssituation mit ihrer personellen Dynamik stehen sich »Selbstbehauptung und Unabhängigkeitsstreben sowie Innovationsdrang und Traditionsbewusstsein« (Oertel 2007, S. 129) zwischen den Generationen konflikthaft gegenüber. Dabei lässt sich dieses Dilemma nicht auflösen. Jedoch können für konkrete Problemstellungen situationsspezifische Entscheidungen getroffen werden, in denen die wesentlichen Momente der genannten Spannungsfelder aufgehoben sind und gerade dadurch Handlungsfähigkeit erzeugt wird (vgl. Vollmer/Dick 2012,

S. 78). Eine solche Umgangsweise mit dem angesprochenen Dilemma lässt sich anhand von Entscheidungen im Rahmen der Profil- und Programmentwicklungsprozesse veranschaulichen: Hier können nicht nur neue Themen und Schwerpunkte, sondern auch die Rückbesinnung und der Ausbau von traditionellen Programmschwerpunkten als Strategie für die Zukunftsfähigkeit der Weiterbildungsorganisation betrachtet werden. Ein Entscheidungsprozess, der diese beiden Perspektiven miteinander abwägt, spielt Kontinuität und Innovation eben nicht als zwei unvereinbare Gegensätze gegeneinander aus, sondern sucht nach der geeigneten Lösung für die Existenzsicherung der Weiterbildungsorganisation, die sich zwischen diesen beiden Polen bewegt.

Literatur

Alke, M. (2014): Aufbruch zum Neuen? Generationenwechsel in der Weiterbildung aus einer organisationspädagogischen Perspektive am Beispiel von Bildungswerken in freier Trägerschaft. In: Weber, S.M. u.a. (Hg.): Organisation und das Neue. Beiträge der Kommission Organisationspädagogik. Wiesbaden, S. 173–182

Brödel, R. (2013): Lebenslanges Lernen im demografischen Wandel. In: Schwuchow, K./Gutmann, J. (Hg.): Personalentwicklung. Themen, Trends, Best Practise 2014. Freiburg, S. 363–372

Kade, S. (2003): »Manus manum lavat« – Anerkennungsbeziehungen in alternden Institutionen. In: Nittel, D./Seitter, W. (Hg.): Die Bildung des Erwachsenen. Erziehungs- und sozialwissenschaftliche Zugänge. Bielefeld, S. 185–205

Kade, S. (2004): Alternde Institutionen – Wissenstransfer im Generationenwechsel. Bad Heilbrunn/Recklinghausen

Klaffke, M. (Hg.) (2014): Generationen-Management. Konzepte, Instrumente, Good-Practice-Ansätze. Wiesbaden

Nollmann, U. (2011): Gender als Einflussgröße im Zugang zu einer Leitungsfunktion vor dem Hintergrund des derzeitigen Generationenwechsels in Weiterbildungsinstitutionen. In: Schlüter, A. (Hg.): Offene Zukunft durch Erfahrungsverlust? Zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung. Opladen/Farmington Hills

Oertel, J. (2007): Generationenmanagement in Unternehmen. Wiesbaden

Simon, F.B. (2012): Einführung in die Systemtheorie des Konflikts. 2. Aufl. Heidelberg

Vollmer, A./Dick, M. (2012): Konstruktive Kontroverse. Das produktive Potenzial des Konflikts in Innovationsprozessen. In: KMU Magazin, H. 9, S. 78–80

Vollmer, A./Wehner, T. (2010): Konfliktbearbeitung in Innovationsprozessen. In: Zeitschrift Führung + Organisation, H. 1, S. 12–17

Zeichardt, R. (2009): Komik und Konflikt in Organisationen. Eine kommunikationstheoretische Perspektive. Wiesbaden

Abstract

In Anlehnung an den gegenwärtig zu beobachtenden »Generationenwechsel« in Weiterbildungsorganisationen thematisiert der Beitrag Konflikte zwischen unterschiedlichen Generationen und Altersgruppen, die in dieser besonderen Übergangssituation entstehen und hervortreten können. Entlang ausgewählter Befunde aus Studien der betriebswirtschaftlichen und der erwachsenenpädagogischen Organisationsforschung lassen sich vielfältige Konfliktfelder und Spannungsverhältnisse nachzeichnen. Vor allem werden Weiterbildungsorganisationen im »Generationenwechsel« mit den Dilemma von Kontinuität und Innovation konfrontiert, das sich nicht auflösen, aber im Hinblick auf die Zukunftsfähigkeit der Organisation funktional wenden lässt.



Matthias Alke ist wissenschaftlicher Mitarbeiter im Programm Organisation und Management am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung in Bonn.

Kontakt: alke@die-bonn.de

Das Beispiel Afghanistan

BILDUNG IN KRISENREGIONEN

Anton Markmiller/Wolfgang Schur

Erwachsenenbildung in Afghanistan – welche Rolle spielt sie für die Entwicklung des Landes? Inwiefern kann sie stabilisierend wirken? Und kann sie dazu beitragen, der Entstehung neuer Konflikte vorzugreifen? Darüber gibt dieser Beitrag Aufschluss.

Bildung ist ein Menschenrecht, und der Zugang zu Bildung entscheidet über die Verteilung der Ressourcen und Lebenschancen. Gerade in Krisensituationen oder in Flüchtlingslagern erweisen sich non-formale Erwachsenenbildung und lebenslanges Lernen als unabdingbare Bestandteile ganzheitlicher Bildungsangebote. Die non-formale Erwachsenenbildung hat in dieser Situation eine kompensatorische Funktion. Daher ist ein funktionierendes, auf die Bedürfnisse vor Ort ausgerichtetes Erwachsenenbildungssystem als direkt konfliktmildernd und armutsreduzierend einzustufen. DVV International verfolgt in diesem Kontext einen *Mehrebenenansatz*.

Auf der *Mikroebene* werden Erwachsenenbildungsangebote verbessert und Trainerinnen und Trainer fortgebildet. Die Angebote sind an die Bedürfnisse der Zielgruppe angepasst und entsprechend gestaltet. Dies erhöht sowohl die Lernmotivation als auch den Lernerfolg. Neue (Handlungs-)Fähigkeiten eröffnen den Zugang zu neuen Lebenschancen und ermöglichen letztlich den Teilnehmenden eine freiere Gestaltung ihrer Lebenssituation.

Auf der *Mesoebene* werden Partner und Netzwerke der Erwachsenenbildung in ihren institutionellen Kapazitäten gestärkt. Dies führt zu einer Effizienz- und Effektivitätssteigerung. Die Träger passen ihre Bildungsprogramme ständig an persönliche, gesellschaftliche

und wirtschaftliche Bedürfnisse und Herausforderungen an. Dadurch – und durch die Nutzung neuen Wissens und neuer Fähigkeiten für die persönliche Entwicklung, das Alltagsleben und den Beruf – etabliert sich die Erwachsenenbildung als soziales und armutsreduzierendes Instrument langfristig in den Zivilgesellschaften.

Auf der *Makroebene* schließlich tragen Lobbyarbeit, Politikdialog, Awareness Rising und Advocacy dazu bei, dass die Notwendigkeit von Erwachsenenbildung stärker in den Entwicklungs- und Bildungsstrategien der Politik berücksichtigt wird. Öffentlichkeitswirksame Maßnahmen und Dialogangebote erhöhen das Bewusstsein breiter Bevölkerungsschichten und führen zu verstärktem gesellschaftlichem Engagement. Zudem erhöhen sie die Bereitschaft der Verantwortlichen, auch Angebote der Jugend- und Erwachsenenbildung in ihr Maßnahmenbündel zur Bewältigung der Krise einzubeziehen. Wenn durch die positiven Wirkungen derartiger Projekte die Potenziale der Jugend- und Erwachsenenbildung für die Bewältigung von strukturellen Bildungsdefiziten stärker in das Bewusstsein der Entscheidungsträger gebracht werden, kann Nachhaltigkeit in diesem Feld erreicht werden. In Afghanistan beteiligten sich DVV International und sein Partner, die Afghan National Association for Adult Education (ANAAE), z.B. an der Entwicklung der nationalen Alphabeti-

sierungsstrategie sowie der nationalen Jugend- und Berufsbildungsstrategie. Auf diese Weise sollen die Regierenden, die Parlamentsmitglieder und Vertreter der Jirga (traditionelle afghanische Volksversammlung) angeregt werden, Erwachsenenbildung und lebenslanges Lernen stärker zu berücksichtigen.

Konfliktsituationen können eine völlige Desorientierung in psychologischer, sozialer, kultureller und ökonomischer Hinsicht bewirken. Dem kann Bildung entgegenstehen. Daher steht die Berücksichtigung der (Weiter-)Bildungsbedürfnisse neben der Befriedigung der Grundbedürfnisse durch dafür spezialisierte Nothilfeorganisationen an oberster Stelle. Bildungsbezogene Interventionen in Krisensituationen sind mitunter zeitlich weniger drängend als Interventionen, die direkt auf Flüchtlingsbewegungen erfolgen müssen – z.B. zur gesundheitlichen Versorgung. Aber an einem bestimmten Punkt wird die Frage der Bildung höchst virulent, und es ist wichtig, diesen Punkt zu identifizieren, um adäquat auf Hoffnungslosigkeit und steigenden sozialen Stress reagieren zu können. Das betrifft zunächst die Situation auf der rein praktischen Ebene der Lager und Einrichtungen vor Ort, erfordert aber umgehend den Rückbezug zu den regionalen und überregionalen Institutionen staatlicher und zivilgesellschaftlicher Hilfe.

DVV International in Afghanistan

Obwohl das Bildungswesen in Afghanistan große Fortschritte gemacht hat, gehen über 30 Prozent der Kinder des Landes nicht zur Schule. Weniger als drei Prozent der Jugendlichen haben eine zertifizierte formale Berufsausbildung abgeschlossen. Das formale afghanische Bildungssystem bereitet nicht auf den Übergang zur Erwerbswelt vor. Wenige Schüler verfügen über verwertbare Fachkenntnisse und Kompetenzen für den Arbeitsmarkt, haben Probleme, ihre Schulbildung abzuschließen oder haben die überfüllten

Schulen ohne Abschluss verlassen. Die afghanische Bevölkerung ist jung, fast zwei Drittel der Bevölkerung ist unter 25 Jahre alt. Die Zukunft des Landes hängt somit entscheidend von den Ausbildungsmöglichkeiten und der allgemeinen Qualifikation gerade der jungen Generation ab.

Hier setzt die Bildungsarbeit¹ von DVV International an. Gemeinsam mit ANAF AE stärkt das Institut seit 2002 in seinen Bildungszentren mit komplexen Bildungsprogrammen die Chancen junger Menschen im Übergang von der Schule zur Universität und ins Erwerbsleben – in 22 Ausbildungszentren in neun Provinzen, hauptsächlich im Norden des Landes und in Kabul. Mit dem hier erworbenen Wissen steigen die Beschäftigungsfähigkeit der jungen Menschen und ihre Chancen auf dem Arbeitsmarkt. Mit den neuen Fähigkeiten und Kompetenzen können sie einen wichtigen Beitrag zum Wirtschaftswachstum und für die Zukunft ihrer eigenen Familiengründung leisten.

Der Ansatz von DVV International und ANAF AE geht bei der Entwicklung der Bildungsprogramme jedoch noch einen Schritt weiter und kooperiert direkt mit afghanischen Unternehmen und mit den Wirtschafts- und Handelskammern. Im nächsten Jahr werden gemeinsame Zertifikate für die Bildungskurse erarbeitet. Ergänzt wird diese Kooperation durch eine enge Zusammenarbeit mit der Berufsbildungsabteilung des afghanischen Bildungsministeriums und den Beschäftigungszentren beim

afghanischen Ministerium für Arbeit und Soziales.

Der Bedarf an Bildung und die leidvolle Geschichte Afghanistans

Die verheerende Herrschaft der Taliban ist im individuellen und kollektiven Gedächtnis der Menschen in Afghanistan nach wie vor präsent, ebenso wie es auch die vorhergehenden Phasen sind, etwa der sowjetischen Invasion oder der kolonialen Kriege des British Empire Ende des 18. und Anfang des 20. Jahrhunderts. Es ist deshalb nicht außer Acht zu lassen, dass traumatische Erfahrungen von Gewalt und Flucht – und seien sie unterbewusst – zu verarbeiten sind. Dies verlangt von den Erwachsenenbildnerinnen und -bildnern ein großes Maß an Respekt und die gute Einbindung der Bildungsprogramme in das kulturelle, soziale und lokale Umfeld der Lernenden.

Die Familien und die lokalen Autoritäten müssen den Wert der Bildungsprogramme erkennen, damit sie ihren Frauen, Töchtern und Söhnen die Teilnahme erlauben. Sie müssen davon überzeugt sein, dass die Bildungsprogramme in den Erwachsenenbildungszentren an einem »sicheren Ort« stattfinden, insbesondere für die jungen Frauen. Das bezieht sich dabei nur bedingt auf die allgemeine Sicherheitslage; vielmehr ist es der Anerkennung des traditionellen Kontexts, der Unterschiedlichkeit der Geschlechter und

ihrer Unantastbarkeit geschuldet. Gleichzeitig müssen die Teilnehmenden lernen, individuelle und strukturelle Probleme der gegenwärtigen Situation in Afghanistan zu erkennen und deren Auswirkungen auf die eigene Familie, auf das eigene Verhalten zu reflektieren, um eigene Handlungsspielräume zu identifizieren. Nur so können sie neues Handlungswissen und Kompetenzen zur Eröffnung eigener Lebenschancen nutzen. Hinzu kommt, dass Globalisierung und Kapitalisierung zunehmend den herkömmlichen Stammes- oder Clanverband auflösen, was zu einer in Afghanistan nie gekannten Individualisierung führt, die die Menschen schlichtweg überfordert. Die Landflucht in die Städte tut ein Übriges. Dabei bereichern sich Einzelne und bilden ganz neue Netzwerke der Ausbeutung. Auch die traditionelle Gesellschaft war eine Ausbeutungsgesellschaft, aber mit anderen Wirkmechanismen. Diese so genannte Modernisierung ist das Einfallstor für fundamentalistische und radikale Gruppen, die eine Wiederherstellung der alten (Ausbeutungs-)Strukturen erzwingen wollen. Sehr deutlich wird dies auch in einem Land, das innerhalb der arabischen Welt als stabil gilt: Marokko. Hinter der Fassade gibt es durchaus fundamentalistische Gruppierungen, die gerade die ungebildeten, ärmeren Bevölkerungsgruppen auf dem Lande ansprechen. Die marokkanische Regierung, nationale Erwachsenenbildungsorganisationen, die

Bildung für den Übergang zum Erwerbsleben

Über 114.155 junge Menschen nahmen von Januar bis Ende Juli 2014 an den Bildungsprogrammen von ANAF AE und DVV International teil, davon 29 Prozent junge Frauen. Zum Jahresende wird das Programm voraussichtlich bis zu 180.000 Menschen erreicht haben. Seit 2003 bis Juli 2014 wurden insgesamt 676.967 junge Teilnehmende in den Bildungsprogrammen gezählt. Das Programm basiert derzeit auf 14 Adult Learning Centers, sieben Community Learning Centers und einem neuen Vocational College. In 2015 werden vier weitere Bildungszentren eingerichtet. DVV International und sein Partner ANAF AE haben damit begonnen, ein weites Netz von lokalen und nationalen Partnern in die Arbeit der Bildungszentren einzubinden, darunter auch einige Jugendorganisationen. So forderte die »National Conference on Youth, Education and Employment« im April 2014 mehr effektive Bildungsmaßnahmen gegen die hohe Jugendarbeitslosigkeit, eine stärkere Koordination zwischen den Ministerien und eine arbeitsmarktorientierte Bildung und Ausbildung.

¹ Welche Bedeutung die Bildungsarbeit von DVV International im Rahmen der Konfliktbearbeitung hat, verdeutlicht auch das Beispiel der syrischen Flüchtlinge. Die Syrer verfügten in ihrem Land über einen hohen Standard an professioneller Tätigkeit, oftmals in fester Anstellung. Im jeweiligen Gastland ist dies nicht so, die Aufnahmegesellschaften verweigern weitgehend eine Beschäftigung, um den ohnehin prekären Arbeitsmarkt nicht mit bestens ausgebildeten Fachkräften zu überschwemmen. Dies führt direkt zu gesundheitlichen und psychologischen Problemen und damit zu Aggression und Gewaltbereitschaft aufseiten der syrischen Flüchtlinge. Die beengten Unterbringungsmöglichkeiten führen zu einer Verschärfung der Situation. An diesem Punkt setzen Konfliktbearbeitungsmöglichkeiten ein, die von Mediation auf der einen Seite bis hin zu Sprachkursen auf der anderen Seite reichen.

Abb. 1: Das Erwachsenenbildungszentrum in Masar-e Scharif

Quelle: DVV International

Deutsche Botschaft und DVV International sind sich einig, dass Bildung eine Schlüsselkomponente zur Immunisierung gegenüber der Infiltration durch radikale Strömungen darstellt.

»Bildung kann
stabilisierend wirken«

Bildung in einem solchen Kontext heißt nicht nur Wissensvermittlung, sondern bedeutet auch, neue Identifikationsmuster anzubieten. Diese können stabilisierend wirken und dazu beitragen, mögliche Konflikte im Dialog und nicht durch Gewalt auszutragen. Und da gibt es viele Möglichkeiten: die Organisation von Bildungsmaßnahmen für den Stadtteil oder für einzelne Zielgruppen, kulturelle Veranstaltungen, Feste und Gesprächskreise. Die Einbindung in sinnvolle Initiativen kann Frustration und Gewalt vorbeugen und zu Stabilität und Sicherheit beitragen. Die Anregung, individuell und in der Gruppe Probleme zu analysieren, Lösungen zu entwickeln und Ressourcen zu mobilisieren, kann helfen, jene Fähigkeiten zu entwickeln, die in einer komplizierten Gesellschaft erforderlich und für Versöhnung und den weiteren Aufbau der Zivilgesellschaft unentbehrlich sind. Afghanistan zählt zu

den so genannten Transformationsstaaten – Staaten im Übergang von einer diktatorisch-zentralistischen zu einer demokratisch-dezentralisierten Ökonomie und Politik. Diesen Übergang zu gestalten, ist Aufgabe der dort lebenden Menschen und der sie begleitenden internationalen Organisationen. Grundsätzlich stellt sich im afghanischen Kontext die drängende Frage, wie die junge Generation, in deren Händen schon bald die Gestaltung der Zukunft ihres Landes liegen soll, auf diese Transferaufgaben vorbereitet ist. Die Zukunftsperspektiven und die Einbindung junger Menschen in die Neugestaltung des Landes basieren vor allem auf ihren Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten, andernfalls müssten wir von einer »lost generation« sprechen. Perspektivlosigkeit ist ein unerschöpfliches Reservoir für die Radikalisierung ganzer Alterskohorten. Die Bildung vor allem der jungen Generation ist eine der größten Herausforderungen, die den gesamten Transitionsprozess durchzieht.

In der aktuellen Situation nimmt die Erwachsenenbildung eine wichtige systembildende und stabilisierende Rolle ein. In ihrer Verantwortung liegt die Alphabetisierung der erwachsenen Bevölkerung ebenso wie die Förderung ihrer erwerblich nutzbaren Qualifikati-

onen. Darüber hinaus übernimmt die Erwachsenenbildung eine wichtige Brückenfunktion im Übergang von Schule und universitärer Ausbildung ins Erwerbsleben und komplementäre Aufgabenstellungen, z. B. im Hinblick auf die Schulabbrecher sowie im Bereich der beruflichen Qualifizierung.

In Konfliktsituationen erscheinen Ausweglosigkeit und Hoffnungslosigkeit als zunehmend drängende Faktoren einer existentiellen Bedrohung. Frustration und Furcht um das eigene Überleben und das der Familie führen aber direkt zu Aggression und Gewalt. Erwachsenenbildung eröffnet den Betroffenen die Chance, ihre eigene Situation zu erkennen und gemeinsam Anstrengungen zu unternehmen, um neue Möglichkeiten sozialer und ökonomischer Aktivitäten zu erschließen, die auf einer zivilgesellschaftlichen Grundlage aufbauen.

Abstract

Die Autoren zeigen am Beispiel des krisenbetroffenen Afghanistans auf, welche Rolle Erwachsenenbildung für die positive Entwicklung einer Konfliktregion spielen kann. Indem sie die Beschäftigungsfähigkeit junger Menschen im Übergang von Schule ins Studium bzw. Berufsleben stärkt – und so Lebenschancen eröffnet –, trägt sie dazu bei, Frustration, Aggression und Gewalt vorzubeugen – und damit auch der Entstehung neuer Konflikte.



Dr. Anton Markmiller ist Leiter des Instituts für Internationale Zusammenarbeit des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (DVV International).

Kontakt: markmiller@dvv-international.de

Wolfgang Schur ist Programmleiter von DVV International für Afghanistan in Kabul.

Kontakt: w.schur@owi-bonn.de

Vor einer bundesweiten Strategie zur Anerkennung der Kompetenzen von Lehrkräften in der Weiterbildung

EINSCHÄTZUNGEN DER ZIELGRUPPE

Brigitte Bosche/Peter Brandt/Stefanie Jütten/Anne Strauch

Für die Teilnehmenden sind sie die wichtigsten Protagonisten der Erwachsenenbildung: Kursleitende, Dozenten, Trainerinnen. Sie sind oft frei- oder nebenberuflich tätig – nicht selten auf prekärer Grundlage. Der Zugang zu diesem Arbeitsfeld ist weithin ungeregt. Das DIE bereitet derzeit in Abstimmung mit acht bundesweiten Dachverbänden der Weiterbildung ein Projekt vor, in dem Instrumente und Verfahren geprüft und entwickelt werden sollen, die es erlauben, die Kompetenzen Lehrender in der Erwachsenenbildung sichtbar zu machen, zu validieren und zu zertifizieren.* Im Vorfeld fragt der Beitrag: Wie steht die angesprochene Zielgruppe dazu? Welche Chancen und Risiken sieht sie darin?

Die Bemühungen um eine Professionalisierung der Erwachsenen- und Weiterbildung haben sich in den vergangenen Jahrzehnten vorrangig auf die Akademisierung des Personals gerichtet, das in Einrichtungen der Weiterbildung beschäftigt ist. Das führte zu einer Ausprägung spezifischer Berufsbilder (z.B. der/die Hauptberufliche Pädagogische Mitarbeiter/in) und der Einrichtung dazugehöriger Studiengänge.

Schlüsselfunktion von Lehrenden in der Weiterbildung

Im Zuge dieser Entwicklungen wurden vor allem leitende und planende Tätigkeiten in der Erwachsenen- und Weiterbildung professionalisiert. Diejenigen, die für die Gestaltung und Durchführung der Kurse, Seminare und anderer Lernangebote verantwortlich sind, wurden

nur bedingt erreicht. Dabei nehmen die »Lehrenden« – oder auch Dozent/in, Teamer/in, Trainer/in, Kursleiter/in, Erwachsenenbildner/in, Lernberater/in oder Lernbegleiter/in – benannt, eine Schlüsselfunktion in der Weiterbildung ein: Ihre fachlichen und pädagogischen Kompetenzen tragen maßgeblich zur Qualität der Angebote und zum Erfolg der Weiterbildung bei. Trotzdem ist der Zugang zu einer Lehrtätigkeit in der Erwachsenenbildung nicht an spezifische Aus- und Fortbildungen gebunden. Zwar gibt es in einzelnen Teilbereichen der Erwachsenen- und Weiterbildung spezielle Weiterqualifizierungen und Zertifikate, die für den Zugang zu entsprechenden Arbeitsverhältnissen von Bedeutung sind. Dazu gehören z.B. die Erwachsenenpädagogische Qualifizierung des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (DVV), die Zertifikate »Train the Trainer« und »Dozent/in der

Erwachsenenbildung« der Industrie- und Handelskammer (IHK) sowie das spezifisch für den IT-Bereich bereitgestellte Zertifikat »IT-Trainer« der CERT-IT. Eine systematische sowie branchen- und trägerübergreifende Anerkennung findet jedoch bislang nicht statt.

Neben diesen Zertifikatslehrgängen gibt es weitere, vielfältige Möglichkeiten für Lehrende, sich durch Fortbildungsangebote weiter zur professionalisieren. Zu finden sind diese Angebote u.a. in der Datenbank QUALIDAT.

 www.die-bonn.de/qualidat

Seit 2005 macht das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) hier Fortbildungsangebote für Lehrende in der Weiterbildung zugänglich. Dabei zeigt sich, dass das Angebot nicht nur quantitativ groß ist, sondern auch facettenreich in Bezug auf Inhaltsschwerpunkte, Anbieterstruktur, Durchführungsart, Dauer der Angebote, Kosten und Zertifikate. Auch wenn die Datenbank keine Analyse der tatsächlich besuchten Angebote für Lehrende zulässt, so ist aus der WSF-Studie bekannt, dass knapp zwei Drittel der Lehrenden formale Qualifikationen erworben oder an non-formalen Fortbildungen aus dem pädagogischen Bereich teilgenommen haben (vgl. WSF 2005, S. 48). Darüber hinaus kann gerade bei dieser Gruppe davon ausgegangen werden, dass sie ihre Kompetenzen für das Lehren in der Erwachsenenbildung auch auf informellen Wegen erworben haben, beispielsweise durch die Übernahme von ehrenamtlichen Aufgaben. Was fehlt, ist ein weiterbildungsübergreifendes System, das Kompetenzanforderungen definiert und Möglichkeiten bietet, die vielfach auf non-formalen und informellen Wegen erworbenen Kompetenzen anerkennen zu lassen.

In den letzten Monaten haben sich bundesweite Dachverbände aller Weiterbildungsbereiche mit dem DIE auf den Weg gemacht, hierzu gemeinsame Arbeitsperspektiven zu vereinbaren. Sie folgen

* Zum Projekt vgl. die Pressemitteilung des DIE unter www.die-bonn.de/institut/wir-ueber-uns/presse/Presse-Archiv.aspx. Die beteiligten Verbände sind: Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten (AdB), Bundesarbeitskreis Arbeit und Leben (AuL), Bundesverband der Träger beruflicher Bildung e.V. (BBB), Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (DEAE), Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium (DGWF), Deutscher Volkshochschul-Verband (DVV), Dachverband der Weiterbildungsorganisationen (DVWO) und Verband Deutscher Privatschulverbände (VDP).

damit der Einschätzung von Gieseke/Nittel (2014, S. 13), dass die Professionalitätsentwicklung innerhalb der Erwachsenen- und Weiterbildung v.a. durch Bündnisse innerhalb des Erziehungs- und Bildungswesens zu schmieden seien. Ein entsprechender Projektantrag beim Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) ist bewilligt. Dabei geht es um die Entwicklung von Grundlagen für ein Verfahren, mit dem Kompetenzen der Lehrenden anerkannt und Fortbildungen akkreditiert werden können. Im Fokus des vorliegenden Beitrags stehen die Ergebnisse vorgelagerter Machbarkeitsstudien und Bedarfserhebungen, die vom DIE durchgeführt oder in Auftrag gegeben worden sind.

Machbarkeitsstudie im Vorfeld

Den Studien vorangegangen waren drei DIE-Foren. Bereits 2006 wurde unter dem Titel »Die (unvollendete) Professionalisierung der Lehrenden in der Weiterbildung« die Debatte aufgegriffen und in einer Machbarkeitsstudie auf Umsetzungsmöglichkeiten hin geprüft (vgl. Kraft/Seitter/Kollewe 2009). 2012 und 2013 wurde das Thema dann erneut aufgegriffen und forciert. Unter den Überschriften »Erwachsenenbildung als Beruf« (2012) und »Kompetenzorientierung in der Weiterbildung« (2013) diskutierten jeweils ca. 150 Teilnehmende aus Praxis, Politik und Wissenschaft der Weiterbildung über Modelle und Verfahren, Kompetenzen sichtbar zu machen und anzuerkennen. Vorschläge für ein trägerübergreifendes System der Kompetenzanerkennung waren seinerzeit auf große Resonanz gestoßen. Vor diesem Hintergrund hat das DIE von August 2013 bis Februar 2014 eine Machbarkeitsstudie durchgeführt und die in den deutschsprachigen Nachbarländern Österreich und Schweiz etablierten Systeme unter die Lupe genommen, die Lehrenden beides bieten: eine Anerkennung ihrer bereits erworbenen Kompetenzen und den Erwerb von Kompetenzen in Fortbildungsmodulen, die zu landesweit anerkannten Abschlüssen

führen (vgl. Schläfli 2012; Heilinger 2007). Es wurde auch untersucht, wie in Deutschland die Stakeholder der Erwachsenenbildung und die Lehrenden selbst die Chancen und Risiken eines solchen Systems einschätzen. Verallgemeinernd lässt sich sagen, dass auch hier der Wunsch nach einem einheitlichen Modell für Lehrende in der Weiterbildung besteht. Eine telefonische Befragung von Vertreterinnen und Vertretern der Dach- und Berufsverbände der Erwachsenenbildung machte deutlich: Die Chancen einer Anerkennung von Kompetenzen liegen vor allem

- in einer Verbesserung der Lehr-/Lernprozesse,
- in einer Erhöhung der Vergleichbarkeit der Kompetenzen,
- in einer vereinfachten Rekrutierung von Lehrkräften,
- in einer intensiveren Nutzung von trägerspezifischen Fortbildungsangeboten,
- in einer Verbesserung der Anerkennung der Erwachsenen-/Weiterbildung in Öffentlichkeit und Politik.

Daneben werden auch Vorbehalte gegen den Aufbau von Anerkennungsverfahren formuliert. So sei zum Beispiel unklar, welche finanziellen Mehraufwände auf diejenigen zukommen, die die Arbeit nicht fest angestellter Lehrkräfte nachfragen, also die Träger und Einrichtungen. Zweitens ist man nicht sicher, ob es einem bereichsübergreifenden Zertifikat gelingen kann, bereichsspezifische Anforderungen hinreichend zu integrieren. Drittens fragen einige Akteure, ob man die Weiterbildung als einen offenen und öffentlichen Bildungsbereich überhaupt in dieser Weise regulieren will und soll.

»Hoher persönlicher Nutzen einer einheitlichen Kompetenzanerkennung«

Auch die Lehrenden selbst wurden in der Machbarkeitsstudie in den Blickpunkt genommen. In einer Gruppendiskussion mit 13 Lehrenden aus

verschiedenen Weiterbildungsfeldern, die im November 2013 am DIE durchgeführt wurde, konnte insgesamt ein hoher persönlicher Nutzen an einer einheitlichen und an gemeinsamen Standards orientierten Anerkennung von Kompetenzen festgestellt werden. Aus Sicht der Lehrenden können damit unterschiedliche Ziele erreicht werden: eine verbesserte Anerkennung beruflicher Leistungen, die Möglichkeit eines Referenzrahmens für die eigene Kompetenzentwicklung, eine verbesserte Auftragsakquise, ein stärkerer Zusammenhalt des Weiterbildungsbereichs als Voraussetzung für eine verbesserte Anerkennung in Öffentlichkeit und Politik sowie eine Verbesserung der trägerübergreifenden Vernetzung.

»Potenziell hoher Arbeits-, Zeit- und Kostenaufwand«

Es wurden aber auch kritische Aspekte benannt, die die Etablierung eines Anerkennungsverfahrens mit sich bringen kann. Als kritisch wurde ein möglicherweise hoher Arbeits-, Zeit- und Kostenaufwand für die Erlangung eines solchen Zertifikats gesehen. Eine Befürchtung ist zudem, dass mit einem Zertifikat nicht zwangsläufig eine bessere Auftragslage bzw. ein höheres Honorar verbunden sein wird. Zudem wurden Bedenken in Bezug auf eine zu starke Reglementierung der Einstellungsbedingungen und Vergütungspraxen geäußert.

Die qualitative Erhebung wurde ergänzt um eine im Frühjahr 2014 von der Universität Tübingen im Auftrag des DIE und der Bertelsmann Stiftung durchgeführte quantitative Befragung von Lehrkräften der Weiterbildung. Insgesamt schreiben die Befragten (n = 1.305) einer Kompetenz Zertifizierung einen positiven Nutzen zu. Ein Ergebnis dieser Befragung, die in angemessener Größenordnung alle Weiterbildungsbereiche erreichte, ist: Lehrende in Deutschland (n = 967) würden sich kontextunabhängig tendenziell auf einen Prozess der Kompetenz Zertifizie-

rung einlassen, sofern der Preis dafür akzeptabel sei. Sie verbinden mit einer Zertifizierung der eigenen erwachsenenpädagogischen Kompetenzen die Erwartung, dass sich ihre Außendarstellung verbessert. Darüber hinaus könnte es eine Zertifizierung ermöglichen, eigene Lernpotenziale zu identifizieren sowie eine Verbesserung der Selbst einschätzung vornehmen zu können (vgl. Digel/Sahlender 2014).

Eine parallel in Niedersachsen (vgl. Kühn 2014) durchgeführte quantitative Bedarfserhebung zeichnet ein ähnliches Bild. Dort wurden über den Verteiler der Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung und damit trägerübergreifend in der Weiterbildung Beschäftigte nach ihren Erfahrungen mit und ihren Interessen an Kompetenzbilanzierung befragt. Unter den Antwortenden waren auch 126 Kursleitende, also »Lehrende«. Zwei Drittel von ihnen würden an einer trägerübergreifenden Kompetenzbilanzierung teilnehmen, wenn es diese gäbe. Fast jeder Fünfte würde »auf jeden Fall« an einer solchen Bilanzierung teilnehmen. Somit zeichnet sich ab, dass eine entsprechende bundesweite und trägerübergreifende Initiative, wie sie eingangs benannt wurde, bei der Zielgruppe Akzeptanz finden dürfte.

»Die Zeichen stehen auf
Kompetenz- statt
Qualifikationsorientierung«

Ein solcher Prozess würde auch den bildungspolitischen Zeitzeichen entsprechen. Ausgehend vom Europäischen und vom Deutschen Qualifikationsrahmen stehen die Zeichen auf Kompetenz- statt Qualifikationsorientierung. Die Europäische Kommission fordert seit langem, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse einer Person in den Blick zu nehmen und auszuweisen, unabhängig davon, wo diese erworben wurden. Konkret sollen alle Mitgliedstaaten bis 2018 Verfahren schaffen, die zukünftig alle Lernleistungen anerkennen. Im

Zuge dieser europäischen Strategie zur Validierung non-formal und informell erworbener Kompetenzen könnte die Gruppe der Lehrenden in der Erwachsenenbildung ein Musterfall sein. Sie eignet sich besonders für eine Bottom-up-Entwicklung, weil sie noch nicht durch die Berufsbildung reguliert ist.

Für die Erwachsenen-/Weiterbildung selbst stehen Zugewinne an Qualität der Lehre und die Anerkennung der Tätigkeit in der Öffentlichkeit in Aussicht. Der trägerübergreifende Ansatz könnte zudem den inneren Zusammenhalt des Erwachsenen-/Weiterbildungsbereichs verstärken und damit eine wesentliche Voraussetzung für eine verbesserte Wahrnehmung in Öffentlichkeit und Politik schaffen. Und es wäre ein wichtiger Schritt in Richtung der Professionalisierung des Berufsbildes Erwachsenenbildner/Weiterbildner.

Literatur

- DIE – Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hg.) (2014): Trends der Weiterbildung. DIE-Trendanalyse 2014. Bielefeld
- Digel, S./Sahlender, M. (2014): Überblick zu zentralen Ergebnissen der Bedarfsanalyse zu Erfahrungen mit und Einstellungen gegenüber einer Bilanzierung und Zertifizierung von Kompetenzen bzw. Angeboten. Tübingen (unveröffentlichtes Manuskript)
- Europäische Kommission (Hg.) (2012): Empfehlung des Rates vom 20. Dezember 2012 zur Validierung nichtformalen und informellen Lernens (2012/C 398/01). URL: www.eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2012:398:0001:0005:DE:PDF
- Gieseke, W./Nittel, D. (2014): (Zwischen-) Bilanz und Perspektiven der Professionalisierung in der Erwachsenenbildung. Ein zweistimmiger Kommentar. In: HBV, H. 1, S. 7–16
- Heilinger, A. (2007): Entstehungsgeschichte: Weiterbildungsakademie Österreich. Wien
- Kraft, S./Seitter, W./Kollewe, L. (2009): Professionalitätentwicklung des Weiterbildungspersonals. Bielefeld
- Kühn, Christian (2014): Befragung des Niedersächsischen Weiterbildungspersonals. Personalprofile, Weiterbildungsverhalten, Kompetenz-zertifizierung. Hannover (unveröffentlichtes Manuskript)
- Schläfli, A. (2012): Tendenzen der Professionalisierung in der Schweiz und deren Relevanz im europäischen Kontext. In: Sgier, I./Lattke,

S.: Professionalisierungsstrategie der Erwachsenenbildung in Europa. Entwicklungen und Ergebnisse aus Forschungsprojekten. Bielefeld, S. 145–152

WSF – Wirtschafts- und Sozialforschung (Hg.) (2005): Erhebung zur beruflichen und sozialen Lage von Lehrenden in Weiterbildungseinrichtungen. Kerpen

Abstract

Ähnlich wie in Österreich und der Schweiz könnten zukünftig auch in Deutschland erwachsenenpädagogische Kompetenzen trägerübergreifend anerkannt werden. Erste Grundlagen für ein entsprechendes Verfahren für Lehrende erarbeitet das DIE mit Verbänden der Erwachsenen- und Weiterbildung in einem gemeinsamen Forschungs- und Entwicklungsprojekt. Der Fokus des Autorenteam's richtet sich auf vorgelagerte Machbarkeitsstudien und Bedarfserhebungen des DIE. Diese zeigen überwiegende Zustimmung der Zielgruppe zu entsprechenden Aktivitäten, die neben Chancen aber auch Risiken eines trägerübergreifend einheitlichen Modells für Lehrende in der Weiterbildung sieht.



Dr. Anne Strauch ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Forschungs- und Entwicklungszentrum im DIE.

Stefanie Jütten ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Programm »Lehren, Lernen, Beraten« im DIE.

Brigitte Bosche ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Daten- und Informationszentrum im DIE.

Dr. Peter Brandt leitet das Daten- und Informationszentrum im DIE.

Kontakt: brandt@die-bonn.de

English Summaries

Klaus-Peter Hufer:

Conflicts and conflict skill. Disappearance of a category (pp. 29–31)

Based on the open and covert conflicts in adult education, the author calls for these conflicts to become a matter of discussion again. He points out various conflict constellations in the field and takes political adult education as an example for the relevance of »conflicts« as a didactical category.

Rainer Kilb:

Conflicts and conflict management.

An overview (pp. 32–34)

The author initially outlines the various conflict levels, discusses their positive and negative effects, and develops a conflict definition based on this background. He then points out the range of methods for conflict management, deducts a general procedure, which includes six steps, and concludes with a management model which is based on the escalation level of the conflict.

Patrizia Bartl:

Non-violent communication. Marshall B. Rosenberg's potential for conflict management (pp. 35–37)

Communication strategies play a significant role in the context of conflict management. From this tradition the approach of Nonviolent Communication by Marshall B. Rosenberg originates. The article recalls this approach and points out its potential for conflict management and personal growth. It particularly focuses on a sharp view on linguistic patterns for the communicative application in conflict situations, which can also be altered actively. For the visualisation of suitable patterns, Rosenberg points out the so called languages of the wolf and the giraffe.

Wolf Peter Szepansky:

Conflict management in programmes and seminars. A trainer's experience (pp. 38–41)

The author discusses options for

resolving conflicts based on the two most frequent types of conflict: aggression against seminar leaders and participants expressed by inappropriate conduct. He introduces constructive behaviour in conflicts and describes second order conflict solutions.

Monika Niebuhr:

Conflicts and conflict seminars.

Learning opportunities for works councils (pp. 42–44)

Works councils handle many conflicts. This article pursues the issue how works councils acquire knowledge and competences for dealing with various conflict settings and the significance of programmes in educational institutions for work councils. To pursue the question, the author connects her research findings on learning in work conflicts to the development in practical institutional education for works councils.

Gerhard Kruij:

Moral conflicts. A chance for ethical learning? (pp. 45–47)

In this article the author characterises moral conflicts, calls for argumentative solutions, and points out learning chances provided by conflict management. He refers to Toulmin's argumentation theory and Habermas' discourse ethics. Thus, educators can contribute to the success of ethical learning if their institution guarantees corresponding frame conditions.

Matthias Alke:

Generational conflicts in organizations. About the »generation change« in the field of adult education (pp. 48–50)

Based on the currently observable »generation change« in organizations of adult and continuing education, the text deals with conflicts between different generations and age groups, which may arise from this special situation of transition. Different forms of conflicts and tensions are outlined with regard to selected findings from studies of busi-

ness and adult educational research on organizations. Above all organizations of adult and continuing education are confronted with the dilemma of continuity and innovation that cannot be dissolved, but may be of use with regard to the organization's future viability.

Anton Markmiller/Wolfgang Schur:

Education in crisis regions. The example of Afghanistan (pp. 51–53)

Using the crisis-ridden Afghanistan as an example the authors show the importance of adult and continuing education for the positive development of a conflict region. By strengthening the employability of young people in transition from school to university or professional life it helps preventing frustration, aggression and violence – and thus also the emergence of new conflicts.

Brigitte Bosche/Peter Brandt/Stefanie Jütten/Anne Strauch:

Estimates of the target group.

Of a nationwide strategy for the recognition of competences of teachers in further education (pp. 54–56)

Similarly to Austria and Switzerland adult education competencies could be recognized cross-provider in Germany. Within a joint research and development project the DIE and different associations of adult and continuing education develop basics for a correspondent method for teachers. The authors focus on preceded feasibility studies and needs assessments of the DIE. These show an overwhelming approval of the target group to initiate such activities, but also see risks as well as opportunities of a provider-wide unified model for teachers in continuing education.

Schlechtes Zeugnis für Erste-Hilfe-Kurse

Studie der Charité-Rettungsmedizin

Im Falle eines plötzlichen Herzstillstands wäre in Deutschland nur selten schnelle Hilfe vorhanden. Die Wiederbelebungsrate liegt bei nur 15 Prozent. Erste-Hilfe-Lehrgänge sollen eine Änderung herbeiführen. Doch zeigt die aktuelle Studie einer Gruppe der Charité um den Notfallmediziner Jan Breckwoldt, dass die Ausbildung von Ersthelferinnen und Ersthelfern enorme Qualitätsmängel aufweist.

Die Charité-Gruppe hat in Berlin 20 Lehrgänge der großen Hilfsorganisationen wie DRK, ASB, MHD, JUH und DLRG wissenschaftlich ausgewertet. Die von der Gruppe besuchten Erste-Hilfe-Kurse begannen oft später oder endeten früher, die Wiederbelebungsmaßnahmen in den praktischen Übungen waren deutlich kürzer als im Ernstfall, und den lebensrettenden Basismaßnahmen widmeten die Ausbilder viel weniger Zeit, als das Curriculum vorschreibt. Elementare Dinge ließen sie ebenfalls außer Acht: So wiesen sie z.B. nicht darauf hin, dass eine abnormale Atmung bei einem Bewusstlosen als Atemstillstand zu werten ist.

Die Charité-Gruppe empfiehlt, das erlernte Wissen der Teilnehmenden am Ende eines jeden Lehrgangs abzufragen. Dadurch kann sowohl die Aufmerksamkeit der Teilnehmer erhöht als auch die Qualität der Kurse geprüft werden. DIE/MS

 <http://emj.bmj.com/content/early/2014/08/22/emjmed-2014-203736>

Unsere nächsten THEMENSCHWERPUNKTE:

Heft 2/2015 (erscheint April 2015): **Migration**

Die globale Gesellschaft des 21. Jahrhunderts ist eine »Gesellschaft in Bewegung«. Menschen verlassen ihre Heimat, werden zur Abwanderung gezwungen und erreichen ihre neuen Zielländer auf nicht selten lebensgefährlichen Wegen. Nicht wenige suchen gerade in Deutschland nach besseren Lebenschancen, nach Arbeit und Wohlstand – neben Flüchtlingen und Asylsuchenden seit einigen Jahren auch in starkem Maße Einwohner europäischer Krisenstaaten. Welche aktuellen Herausforderungen bestehen für die Weiterbildung und ihr Personal vor dem Hintergrund dieser hochaktuellen Entwicklung? Welche bisherigen Schwerpunktsetzungen in den Einrichtungen werden deutlich und wo ergeben sich eventuell Paradigmenwechsel?

Heft 3/2015 (erscheint Juli 2015): **Lehren lernen/können**

Lehrkräfte bilden die zahlenmäßig größte Gruppe der Praktiker in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Sie firmieren je nach Handlungsfeld als Trainer/innen, Dozent/inn/en, Teamer/innen, Kursleitende oder auch Lernbegleiter/innen. Ungeachtet ihrer Bedeutung für die Qualität der Lehr-/Lernprozesse und ihrer Funktion als Repräsentanten der Einrichtungen gegenüber den Teilnehmenden standen sie lange nicht im Fokus der Bemühungen um Professionalisierung und Professionalitätsentwicklung. Im Zuge aktueller Projekte rücken sie in den Fokus der Diskussion – und dieses Heftes. Ein Teil dieser Dynamik verdankt sich der Tatsache, dass im Zuge der europäischen Validierungsstrategie die Mitgliedstaaten der EU aufgefordert sind, Konzepte dafür vorzulegen, wie sich informell und non-formal erworbene Kompetenzen anerkennen und zertifizieren lassen.

Einsendungen zu den Themenschwerpunkten sind erwünscht. Bitte nehmen Sie hierzu frühzeitig Kontakt mit der Redaktion auf. Änderungen der Planung vorbehalten.

 www.diezeitschrift.de/autorenrichtlinien.htm

Impressum

Die DIE Zeitschrift ist die Zeitschrift des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen. Sie informiert viermal jährlich unter einem thematischen Schwerpunkt über Trends der Erwachsenenbildung. Sie richtet sich an haupt- und nebenberuflich Beschäftigte und disponierendes Personal in der Weiterbildung, Wissenschaftler und Studierende der Erwachsenenbildung sowie Verantwortungsträger in Bildungspolitik und -verwaltung. Sie ist wissenschaftlich fundiert, aber praxisbezogen – Magazin und Reflexionsorgan zugleich.

Begründet 1993 von Prof. Dr. Ekkehard Nuißl

Herausgeber: Prof. Dr. Josef Schrader

Redaktion: Dr. Peter Brandt (DIE/PB, verantw. Leitung); Theresa Maas (DIE/TM, wiss. Mitarbeit); Dr. Monika Socha (DIE/MS, Redaktionsassistentin); Externe Mitarbeit: Astrid Gilles-Bacciu (Referat Erwachsenen- und Familienbildung im Erzbistum Köln; DIE/GB); Prof. Dr. Elisabeth M. Krekel (Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn; DIE/EK); Prof. Dr. Michael Schemmann (Universität zu Köln); Prof. Dr. Richard Stang (Hochschule der Medien Stuttgart; DIE/RS).

Titel: Gerhard Lienemeyer (Idee, Grafik Design)

Signet/Gesamtausführung/Satz: Horst Engels

Layoutvorlage: Gerhard Lienemeyer

Bezugsbedingungen für Jahresabonnement der »DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung«: € 45,-; ermäßigtes Abonnement für Studierende € 39,- (jewe. zzgl. Versandkosten), bitte gültige Studienbescheinigung beilegen. Das Abonnement verlängert sich automatisch um ein weiteres Jahr, wenn es nicht bis zum 15. November des Jahres gekündigt wird. Einzelheft: € 14,90 (zzgl. Versandkosten)

Anzeigen: sales friendly, Bettina Roos, Siegburger Str. 123, 53229 Bonn
Tel. 0228 97898-10, Fax 0228 97898-20,
E-Mail: roos@sales-friendly.de

Anschrift von Herausgeber und Redaktion:

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung e.V.
Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen
Heinemannstraße 12–14, 53175 Bonn
Tel. 0228 3294-208, Fax 0228 3294-4208
E-Mail: beyer-paulick@die-bonn.de
www.diezeitschrift.de

Herstellung, Verlag und Vertrieb:

W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG
Auf dem Esch 4, 33619 Bielefeld
Tel. 0521 91101-12, Fax 0521 91101-19
E-Mail: service@wbv.de, Internet: wbv.de, wbv-journals.de
Best.-Nr.: 15/1085, ISSN 0945-3164
ISBN 978-3-7639-5503-9, DOI 10.3278/DIE1501W
© 2014 DIE
Nachdruck nur mit Genehmigung durch die Redaktion.
Mit Namen gekennzeichnete Beiträge geben nicht unbedingt die Meinung der Redaktion wieder.



Deutsches Institut für Erwachsenenbildung Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) ist eine Einrichtung der Leibniz-Gemeinschaft und wird von Bund und Ländern gemeinsam gefördert. Als Serviceinstitut vermittelt es zwischen Wissenschaft und Praxis der Erwachsenenbildung. Das DIE

- liefert Grundlagen für die Forschung und Lehre der Erwachsenenbildung
 - verbreitet Forschungsergebnisse und führt anwendungsbezogene Forschung durch
 - entwickelt innovative didaktische Konzepte und qualitative Standards
 - begleitet die Entwicklung der Profession und berät zu Prozessen der Organisationsentwicklung
 - analysiert den Strukturwandel in der Erwachsenenbildung
 - berät Forschung, Politik und Praxis
 - vertritt die deutsche Erwachsenenbildung international und verstärkt den Wissenstransfer.
- Das Institut ist ein eingetragener Verein, dem 20 Verbände und Organisationen aus Wissenschaft und Praxis der Weiterbildung angehören.

In eigener Sache

Sehr geehrte Leserin, sehr geehrter Leser,



ab der Ausgabe 2/2015 gelten neue Preise für das Jahresabonnement und die Einzelhefte der DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung.

Jahresabonnement: 45,- € | Ermäßigtes Abonnement: 39,- € | Einzelheftpreis: 14,90 €

Mit der Preiserhöhung gibt der Verlag einen Teil der allgemeinen Kostensteigerung weiter. Als Abonnent/in profitieren Sie nach wie vor von dem Preisnachlass in Höhe von 20 % auf einzelne komplette Ausgaben oder Artikel im Angebot von wbv-journals.de

Mit einem freundlichen Gruß

Joachim Höper
Programmleitung Erwachsenenbildung



wbv Journals

Digitale Zeitschriftenbibliothek für Wissenschaft und
Bildungspraxis

➔ wbv-journals.de

Einfach recherchieren – bequem bestellen

WIR MACHEN INHALTE SICHTBAR
W. Bertelsmann Verlag 0521 91101-0 wbv.de





Zeitschrift für
Erwachsenenbildung

Konfl i kte