

Einlassen und aushalten
Post-Truth und Erwachsenen-
bildung

Wissenschaft und Praxis
Was Lehrkräfte von Wissenschaft
erwarten (können)

Inquisition?
Volkshochschulen und Komple-
mentärmedizin

weiter bilden

DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung

FEAKTE



EPALE – E-Plattform für Erwachsenenbildung in Europa

Vernetzen – Teilen – Austauschen

EPALE ist eine mehrsprachige Online-Plattform und virtueller Treffpunkt für Aktive der Erwachsenen- und Weiterbildung aus ganz Europa.

Jetzt kostenfrei registrieren!

<https://ec.europa.eu/epale/de/blog/willkommen>

ÜBER DEN TELLERRAND SCHAUEN

Entdecken Sie Praxisbeispiele aus anderen europäischen Ländern

RECHERCHIEREN

Finden Sie Ergebnisse aus Forschung und Praxis sowie Informationen zur Erwachsenenbildungspolitik in Europa

EUROPÄISCHE PROJEKTE DURCHFÜHREN

Suchen Sie Projektpartner und planen Sie Ihr Projekt in einem virtuellen Arbeitsraum

EPALE



DEUTSCHLAND

MITMISCHEN

Teilen Sie Projektergebnisse, Artikel oder Veranstaltungshinweise und bringen Sie Ihre Meinung in europäische Diskussionen ein



@EUEB_DE



@EU.Erwachsenenbildung

GEFÖRDERT VOM



Mit finanzieller Unterstützung
durch das EU-Programm
Erasmus+



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Nationale Agentur
beim Bundesinstitut
für Berufsbildung

NABİBB
BILDUNG FÜR EUROPA



JAN ROHWERDER

verantw. Redakteur

Liebe Leserinnen & Leser,

haben Sie sich heute schon über das Weltgeschehen informiert? Vielleicht eine Zeitung gelesen? Auf Facebook geteilte Nachrichten verfolgt? Oder haben Sie sich selbst an Diskussionen beteiligt, Informationen bereitgestellt oder Beiträge in Online-Foren kommentiert?

Die Möglichkeiten, sich zu informieren, aber auch, Medieninhalte selbst zu produzieren, sind in den letzten Jahrzehnten immens gewachsen. Mit den neuen Möglichkeiten geht aber auch eine neue Verunsicherung einher. Inzwischen findet es über die Hälfte aller Deutschen schwierig, »wahre« von »falschen« Tatsachen zu unterscheiden (Tafelbild). Bei welcher Nachricht können wir sicher sein, dass sie echt ist? Welcher Quelle können wir vertrauen? Wie können wir Fakt von Fake unterscheiden?

Das vermehrte Auftreten von Hate Speech und Fake News im Internet hat Rufe nach einer Kontrolle von Inhalten laut werden lassen. In Deutschland wurde Anfang des Jahres ein Gesetz eingeführt, das die Anbieter von Online-Plattformen zur Löschung »offensichtlich rechtswidriger Inhalte« verpflichtet. In Frankreich wurden jüngst zwei Gesetze gegen die »Manipulation von Information« in Wahlkampfzeiten verabschiedet. Doch was ist überhaupt »wahr« in Zeiten, in denen wir uns schon lange von absoluten Wahrheiten verabschiedet haben, bei Problemen, die so komplex sind, dass es mehrere legitime Perspektiven gibt, die nicht einfach nach »wahr« und »unwahr« zu unterscheiden sind? Wer entscheidet, was Fakt und was Fake ist? Können wir diese Entscheidung an Firmen, Experten, Wissenschaft, Be-

hörden abgeben? Wo ist die Trennlinie zwischen dem Schutz vor Fehlinformation und Zensur?

All dies sind Fragen, auf die es keine einfachen und manchmal auch keine eindeutigen Antworten gibt. Thomas Philipp im Gespräch und Henning Pätzold in seinem Hauptbeitrag plädieren dafür, unterschiedliche Perspektiven zuzulassen und andere Meinungen auszuhalten. Dass es dennoch notwendig ist, sich mit Fake News und ihren Mechanismen auseinanderzusetzen, und dass es Strategien gibt, sie zu erkennen, diskutieren Martin Merkt in seinem Hauptbeitrag und Guido Brombach in der »Nachfrage«. Was »Fakten« eigentlich sind und welche Rolle ihnen in der Erwachsenenbildung zukommt, verdeutlicht Sigrid Nolda im »Stichwort«, und Josef Schrader widmet sich dem Verhältnis von Wissenschaft und Erwachsenenbildung und der Frage, was Lehrende von Wissenschaft erwarten (können). Johannes Sabel legt dar, was in dem Moment, in dem vieles infrage gestellt wird, als Fundament erwachsenbildnerischer Arbeit gelten kann. Und Heiner Barz zeigt am Beispiel der Debatte um Komplementärmedizin und Esoterik, dass auch bei Angeboten der Erwachsenenbildung »wahr« und »unwahr«, »richtig« und »falsch« nicht einfach zu beurteilen sind.

Dementsprechend werden Ihnen, liebe Leserinnen und Leser, in dieser Ausgabe von WEITER BILDEN keine absoluten Wahrheiten präsentiert. Vielleicht aber bieten die Beiträge Impulse und Irritationen, über Perspektiven und Positionen nachzudenken. In diesem Sinne wünsche ich Ihnen eine anregende Lektüre!

Fakt & Fake

Was ist Wahrheit? Was sind Fakten? Diesen großen Fragen nähern sich Thomas Philipp im Gespräch und Sigrid Nolda im Stichwort. Ob wir uns schon von Fakten verabschiedet haben und in einem »post-faktischen Zeitalter« leben, lotet Henning Pätzold aus – und zeigt Konsequenzen für die Erwachsenenbildung auf. Eine Konsequenz ist, sich als Lehrender Methoden anzueignen, Fake und Fakt zu unterscheiden (Martin Merkt). Grundsätzlicher kann gefragt werden, was Lehrende von der Wissenschaft erwarten – und was sie erwarten können (Josef Schrader). Eine andere Sicht nimmt Johannes Sabel ein, wenn er fragt, was denn in post-faktischen Zeiten die Überzeugungen sind, die erwachsenenbildnerisches Handeln prägen. Dass die Diskussionen um Fake und Fakt Glaubenskämpfe nach sich ziehen, die inzwischen auch die Erwachsenenbildung erreicht haben, zeigt schließlich Heiner Barz am Beispiel der Komplementärmedizin.



ANBLICK

8–9

STICHWORT

10–11

Fakten

SIGRID NOLDA

GESPRÄCH

12–15

»Das ist das große Rätsel!«

MIT THOMAS PHILIPP

BEITRÄGE

16–20

Einlassen und aushalten

Post-Truth und Erwachsenenbildung

HENNING PÄTZOLD

22–25

Fake News im Internet

Welche Herausforderungen ergeben sich für die Erwachsenenbildung?

MARTIN MERKT

26–29

»Hier stehe ich und kann nicht anders«

Fünf Thesen zur Erwachsenenbildung

JOHANNES SABEL

32–34

Wissen, Handeln, Verstehen

Wozu Lehrkräfte der Erwachsenenbildung Wissenschaft nutzen (können)

JOSEF SCHRADER

36–39

Inquisition im Namen der Aufklärung

Die Kampagne gegen Komplementärmedizin hat die Volkshochschulen erreicht

HEINER BARZ

TAFELBILD

30–31

EINBLICK

40

Anleitungen zum kritischen Umgang mit Medien in der EB

JULIA LYSS

NACHFRAGE

41

Guido Brombach

VORSÄTZE

3

TICKER

6–7

LERNORT

42

WBS LearnSpace 3D

TAGUNGSMAPPE

43–45

Jahrestagung der Sektion Erwachsenen- bildung der DGfE

Earl SIG 6-7-Meeting

Abschlussstagung des Projekts ValiKom

InnoVal-Abschluss- konferenz

AUSLESE

46

Die Illusion des Könnens

NEUE MEDIEN

47–49

KALENDER

49

HAUSPOST

50–52

IMPULS

53–56

Diversität in der Professionalität

Kooperation für den Erfolg
von Beratung in kommunalen
Bildungsregionen

ANNE SCHLÜTER

FINGERÜBUNG

57

Joachim Höper

FUNDSTÜCK

58

weiter bilden. DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung
25. Jahrgang • € 15,90
www.die-bonn.de/weiter-bilden
Begründet 1993 als DIE Zeitschrift für Erwachsenen-
bildung von Prof. Dr. Ekkehard Nuißl.

HERAUSGEBER

PROF. DR. JOSEF SCHRADER

DR. PETER BRANDT

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung –
Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE)
Das DIE wird vom Bund und vom Land Nordrhein-
Westfalen gefördert.

REDAKTION

JAN ROHWERDER (JR, verantw. Redakteur)

JULIA LYSS (JL, Redaktionsassistentin)

REDAKTIONSGRUPPE

DR. MARIE BATZEL (VHS Neuss)

PROF. DR. ELISABETH M. KREKEL (Bundesinstitut
für Berufsbildung Bonn)

PROF. DR. HENNING PÄTZOLD (Universität
Koblenz-Landau)

DR. JOHANNES SABEL (Katholisches
Bildungswerk Bonn)

WALTER WÜRFEL (Bundesverband der
Träger beruflicher Bildung)

REDAKTIONSANSCHRIFT

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung
Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V.
Heinemannstr. 12–14, 53175 Bonn
www.die-bonn.de
weiter-bilden@die-bonn.de

GESTALTUNG & LAYOUT

CHRISTINE LANGE Studio für Gestaltung, Berlin
www.christinelange.com

BEZUGSBEDINGUNGEN

Abonnement (4 Ausgaben jährlich): € 49,–
ermäßigtes Abonnement für Studierende: € 39,–
(jew. zzgl. Versandkosten), bitte gültige Studien-
bescheinigung beilegen. Das Abonnement
verlängert sich automatisch um ein weiteres Jahr,
wenn es nicht bis zum 15. November des Jahres
gekündigt wird.

ANZEIGEN

sales friendly Verlagssdienstleistungen, Bettina Roos
Pfaffenweg 15, 53227 Bonn
Tel. 0228 97 898-0, info@sales-friendly.de

HERSTELLUNG, VERLAG UND VERTRIEB

wbv Media GmbH & Co. KG
Auf dem Esch 4, 33619 Bielefeld
service@wbv.de
www.wbv.de/weiter-bilden

Best.-Nr. WBDIE1804, ISSN 2568-9436

DOI 10.3278/WBDIE1804W

© 2018 WBV MEDIA

Nachdruck nur mit Genehmigung durch den Verlag.
Mit Namen gekennzeichnete Beiträge geben nicht
unbedingt die Meinung der Redaktion wieder.



Richtigstellung: Schulenberg-Preis 2018

In der letzten Ausgabe der WEITER BILDEN ist uns ein Fehler unterlaufen: Anders als dargestellt wird der Schulenberg-Preis gemeinsam von Prof. Dr. Steffi Robak (Leibniz-Universität Hannover), Prof. Dr. Bernd Käßlinger (Justus-Liebig-Universität Gießen), Prof. Dr. Gerhard Wegner (NBEB) sowie dem Peter-Lang-Verlag verliehen.



Neue Meisterprämie

Aktuell gibt es noch große Unterschiede bei der Finanzierung von Studium und beruflicher Weiterbildung. Zwar können auch angehende Meister und Fachwirte Bafög in gleicher Höhe wie Studierende beziehen, für die beruflichen Aufstiegsfortbildungen fallen allerdings Gebühren an, die nur im begrenzten Umfang durch staatliche Zuschüsse abgefangen werden können. Nun bemüht sich Hamburg um eine schrittweise Gleichstellung von Studium und beruflicher Weiterbildung und führt ab Januar 2019 die Meisterprämie ein. Damit erhalten Absolventinnen und Absolventen der Meisterprüfung oder vergleichbarer Fortbildungen 1.000 Euro als Anreiz für die Übernahme einer teils mehrjährigen zusätzlichen Belastung.

→ WWW.HAMBURG.DE/BSB/PRESSEMITTEILUNGEN/11616888/2018-09-11-BSB-MEISTERPRAEMIE

Tutor des Jahres 2019

In einem vom Fachverband Forum DistanceE-Learning und dem Bewertungsportal FernstudiumCheck durchgeführten Online-Voting wurde Prof. Dr. med. Marcus Halber zum Tutor des Jahres 2019 gewählt. Der Studiengangsleiter des Masters Health Care Management an der SRH Fernhochschule bekam die meisten Stimmen von Studierenden und erhielt zudem überdurchschnittlich viele positive Bewertungen. Der 2. Platz ging an Marco Messina von der Hochschule Koblenz, der 3. Platz an Dr. Barbara Meyerhofer von der APOLLON Hochschule der Gesundheitswirtschaft.

→ WWW.FERNSTUDIUMCHECK.DE/TUTOR-DES-JAHRES-2019



Technik-Fortbildung für Bildungseinrichtungen

Das »Haus der kleinen Forscher« bietet pädagogischen Fach- und Lehrkräften eine Fortbildung zum Thema Technik an. Unter dem Titel »Technik – von hier nach da« erfahren Interessierte, auf welche Weise technische Bildung im Alltag von Bildungseinrichtungen praktisch umgesetzt werden kann. Auch Fragen der Nachhaltigkeit werden dabei in den Blick genommen, ebenso wie die Überlegungen zu Konsequenzen von Technik. Die Präsenzfortbildung wird durch Online-Angebote ergänzt.

→ [HTTPS://BIT.LY/2INI8RA](https://bit.ly/2ini8ra)



Deutscher Weiterbildungs- atlas erschienen

Wer nimmt an Weiterbildung teil, wer nicht, und warum? Eine aktuelle Studie zeigt große regionale Unterschiede. Die Bertelsmann-Stiftung und das DIE präsentieren den inzwischen dritten Weiterbildungsatlas für Deutschland. Weiterhin bestehen große regionale Unterschiede bei Angebot und Beteiligung in der Weiterbildung. Nicht nur über die Bundeslandgrenzen hinweg, sondern vor allem innerhalb der Länder schwankt die Beteiligungsquote stark zwischen unter drei Prozent bis hin zu mehr als 20 Prozent. Im Bundesdurchschnitt liegt sie bei 12,2 Prozent.

Die Website zum Deutschen Weiterbildungsatlas bündelt alle Informationen. Hier sind u.a. alle Ergebnisse der Bundesländer, der Kreise und der kreisfreien Städte grafisch aufbereitet. Der vollständige Bericht erscheint im Frühjahr 2019 in der Reihe »DIE Survey«.

→ WWW.DEUTSCHER-WEITERBILDUNGSATLAS.DE



Testbild ermittelt Top- Anbieter für Weiterbildung

Gemeinsam mit dem Statistik-Portal Statista hat die Zeitschrift Testbild die besten Weiterbildungsmöglichkeiten in Deutschland ermittelt. Ausgewertet wurden Aussagen von Teilnehmenden und Absolventen

von Fern-Unis, Lern-Apps und Online-Seminaren. Abgefragt wurden dabei die Ausbildungsqualität, die Zufriedenheit der Teilnehmenden sowie die Bekanntheit der Anbieter. Im Bereich Fernstudium nimmt die Euro-FH den ersten Platz ein, gefolgt von der Deutschen Hochschule für Prävention und Gesundheitsmanagement. Bei der beruflichen Weiterbildung belegt die WBS Training AG den ersten Platz und die Haufe Akademie den zweiten, und bei den Fernschulen liegt die Fernakademie für Erwachsenenbildung und das IST-Studieninstitut vorn. Ebenfalls aufgeführt sind Sprachschulen und Nachhilfeinstitute.

→ WWW.TESTBILD.DE/TEST/TESTS-ZU-FAMILIE/TOP-WEITERBILDUNGSANBIETER-UNI-APPS-ELEARNING-566391.HTML



INTALL – Neues Projekt zum Lebenslangem Lernen gestartet

Die Julius-Maximilians-Universität Würzburg (JMU) hat gemeinsam mit sieben europäischen Partneruniversitäten und zwei Praxisverbänden ein neues Projekt zum lebenslangen Lernen ins Leben gerufen. Das Projekt INTALL »International and Comparative Studies for Students and Practitioners in Adult Education and Lifelong Learning« nimmt den Austausch zwischen Wissenschaft und Praxis in den Fokus. Ziel des Projekts ist es, die in der Forschung und Praxis der Erwachsenenbildung tätigen Menschen weiter zu professionalisieren und eine (bessere) Verknüpfung von universitären Studieninhalten mit den Anforderungen der Praxis

herzustellen. Dazu sollen blended-learning-Methoden entwickelt werden, um das Vorhaben zu unterstützen. Die Koordination des Projekts liegt in den Händen von Regina Egetenmeyer, Professorin für Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der JMU. Es baut auf Ergebnissen des Vorgänger-Projekts COMPALL auf, das den internationalen Vergleich in der Forschung untersuchte. Die Projektbeteiligten hatten eine Didaktik international vergleichenden Vorgehens in der EB/WB geschaffen und u.a. ein Online-Tutorial zur internationalen Erwachsenenbildung entwickelt.

→ WWW.UNI-WUERZBURG.DE/AKTUELLES/EINBLICK/SINGLE/NEWS/STUDIERENDE-UND-PRAKTIKER-LERNEN-GEMEINSAM



Personalia

Im September wählten die Mitglieder der Bildungsvereinigung ARBEIT UND LEBEN Niedersachsen e.V. einen neuen Vorstand. Damit tritt MEHRDAD PAYANDEH (DGB) als Vorstandsvorsitzender die Nachfolge von HARTMUT TÖLLE an, der zuvor 27 Jahre lang das Amt innehatte. Zweiter Vorsitzender wurde HANSPETER LORENZEN, der die Volkshochschulen im Vorstand vertritt.

ELISABETH VANDERHEIDEN ist im Juni auf der Mitgliederversammlung der Katholischen Erwachsenenbildung Deutschland – Bundesarbeitsgemeinschaft e.V. (KEB) für weitere drei Jahre zur Bundesvorsitzenden gewählt worden. RÜDIGER PAUS-BURKARD und DR. ANNELIESE MAYER wurden als stellvertretende Vorsitzende sowie LUDGER

NAGEL, CHRISTINE HÖPPNER und WOLFGANG HESSE als Beisitzende in den Vorstand gewählt.

Auf der Mitgliederversammlung der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e.V. (DGWF) im September wurde PROF. GABRIELE VIERZIGMANN als Vorsitzende gewählt. Zuvor war sie bereits für zwei Jahre im geschäftsführenden Vorstand der Organisation tätig.

THIEMO FOJKAR, Vorstandsvorsitzender des Internationalen Bundes (IB), ist im Oktober auf der Mitgliederversammlung des Bildungsverbands der Träger beruflicher Bildung e.V. (BBB) erneut zum Vorsitzenden gewählt worden. Auch der übrige Vorstand wurde wiedergewählt.

Im November verstarb PETER JARVIS, PhD, Professor of Continuing Education an der University of Surrey (UK), nach längerer und teilweise schwerer Krankheit.

Mehr Geld für Honorarkräfte der Erwachsenenbildung

Im Haushaltsjahr 2019/2020 sollen in Brandenburg Honorarkräfte an Volkshochschulen und anderen Einrichtungen der Erwachsenenbildung besser bezahlt werden. Geplant ist, die Landesförderung je Unterrichtsstunde von 22 auf 32 Euro anzuheben. Durch die angemessene Bezahlung qualifizierter Dozentinnen und Dozenten soll das Angebot der Erwachsenenbildung in allen Regionen Brandenburgs ausgebaut und verbessert werden.

→ [HTTPS://MBJS.BRANDENBURG.DE/AKTUELLES/PRESSEMITTEILUNGEN.HTML?NEWS=BB1.C.605860.DE](https://mbjs.brandenburg.de/aktuelles/pressemitteilungen.html?news=bb1.c.605860.de)



Alles Lüge!

Die Behauptung, jeder Mensch lüge gut 200 Mal am Tag, hält sich seit Jahren hartnäckig. Ergebnisse seriöserer Forschungen rangieren von etwa zwei Lügen am Tag (ohne das alltägliche »gut« als Antwort auf die Frage »Wie geht's?« zu zählen) bis zu immerhin 2,9 in einem zehnminütigen Gespräch. Doch egal, wie hoch die Zahl tatsächlich ist: Die Lüge ist ein elementarer Bestandteil unseres Lebens. Dies gilt im privaten, aber auch – sogar vornehmlich? – im öffentlichen Bereich. Nun ist dies keine neue Erkenntnis. Schon immer hat es Lügen, Listen und Unwahrheiten gegeben, mit denen eigene Handlungen und Maßnahmen legitimiert oder (politische) Gegner getäuscht werden sollten. Was also hat sich in den letzten Jahren so verändert, dass von einem »postfaktischen Zeitalter« gesprochen wird?

Vielleicht fällt es uns einfach immer schwerer, angesichts der überbordenden Menge an Informationen Lüge von Wahrheit zu unterscheiden. Brauchen wir einen digitalen Lügendetektor als Hilfsmittel? Vielleicht hat sich aber auch unser Umgang mit der Lüge verändert. Wenn selbst hochrangige Politiker offensichtliche Unwahrheiten verbreiten, ohne dass dies Konsequenzen nach sich zieht, warum sollten wir jedes unserer Worte auf die Waagschale der Wahrheit legen? Dann allerdings bräuchten wir keinen Lügendetektor, sondern müssten und sollten uns vielleicht selbst häufiger hinterfragen und Dinge nicht immer im Brustton der unverrückbaren Überzeugung wiedergeben, obwohl sie vielleicht nicht stimmen. (JR)

Stichwort Fakten

FAKT

SIGRID NOLDA

Als Fakten werden im Alltagsverständnis wirkliche, wahre Sachverhalte bezeichnet. Die Philosophie differenziert – zum Beispiel zwischen existierenden, beobachteten oder bekanntermaßen geschehenen Ereignissen, Informationen oder Zuständen – und grenzt Fakten von Theorien und Werten ebenso ab wie von Dingen, komplexen Objekten und Ganzheiten sowie von Beziehungen. Fakten müssen so weit abgesichert oder für gültig erklärt sein, dass sie als »Realität« aufgefasst werden und mit Wahrheiten korrespondieren. Sprachphilosophisch wird diese Beziehung als Korrelation einer sprachlichen Aussage zu einer Sachlage bestimmt. In der Rechtswissenschaft wird als Kriterium von Tatsachen ihre Beweisbarkeit hervorgehoben und eine deutliche Unterscheidung zwischen bewiesenen Tatsachen und (noch) unbewiesenen Tatsachenbehauptung gezogen sowie eine Abgrenzung zu Meinungsäußerungen und Werturteilen vorgenommen.

Die Kenntnis und das Verständnis von zutreffenden und begründeten Aussagen wird als propositionales Wissen bezeichnet. Solches Wissen zu vermitteln bzw. dabei zu helfen, es sich anzueignen, wird seit der Aufklärung als Aufgabe der Erwachsenenbildung angesehen und praktiziert, erfährt aber in Theorie, Forschung und Programmatik vergleichsweise wenig Aufmerksamkeit (Nolda, 2001). Stattdessen bestimmen die Aufgabe der Vermittlung von Kompetenzen und prozeduralem Wissen sowie die Aufforderung, Alltags- und Erfahrungswissen von Lernenden zu berücksichtigen, die Diskussion.

Es ist deshalb am ehesten die historische Forschung, die sich für die Vermittlung (natur-) wissenschaftlichen Wissens interessiert – im Rahmen der Arbeiterbildung, der an ein bürgerliches Publikum gerichteten Popularisierung (Daum, 2002) und der Universitätsausdehnungsbewegung (Filla, 2001). Zu erinnern ist auch an die Bestrebungen in den 1970er Jahren, mit entsprechenden VHS-Zertifikaten naturwissenschaftlich-mathematisch-technisches Wissen für Erwachsene ohne entsprechende schulische Ausbildung zugänglich und nachweisbar zu machen. Spätere Diskussionen um »naturwissenschaftliche Grundbildung« und »öffentliche Wissenschaft« (Fauststich, 2006) verweisen auf die gesellschaftliche Relevanz von Sachkenntnissen und

SIGRID NOLDA

ist Professorin für Erwachsenenbildung i.R.

sigrid.nolda@tu-dortmund.de

FAKE FAKE

darauf gründenden Mitsprachemöglichkeiten der Bevölkerung bei politischen und wirtschaftlichen Veränderungen in Bereichen wie Energie, Medizin, Umwelt – und auf entsprechende Wissensvermittlungen für Erwachsene (Conein, Schrader & Stadler, 2004). Die Bedeutung von alltagsmathematischem Wissen und technologiebasierter Problemlösungsfähigkeit für Erwachsene wurde schließlich durch die PIACC-Erhebung¹ (Rammstedt, 2013) zum Ausdruck gebracht.

Auch die Diagnose der in der Erwachsenenbildung früh diskutierten Wissensgesellschaft macht nachdrücklich auf die Bedeutung des (nicht nur natur-) wissenschaftlichen Wissens für moderne Gesellschaften aufmerksam und verabschiedet dabei naive Vorstellungen von linearem Fortschritt und von »sicherem« Wissen. Die Paradoxie der Abhängigkeit von wissenschaftlichem Wissen bei gleichzeitiger Erosion seines Autoritätsanspruchs ist kaum hintergebar und legt einen kritischen Umgang mit dieser Wissensform nahe, wie er vor allem in Angeboten der gesellschaftspolitischen Bildung üblich ist.

Erwachsenenbildung ist aber nicht nur (kritische) Vermittlerin von Faktenwissen: Das Personal in ihren Institutionen ist selbst auf Daten zu Adressaten, zu Teilnehmenden, zum Nachfrageverhalten angewiesen, wie es Statistiken und auf deren Basis erarbeitete Darstellungen bereitstellen. Seit der Akademisierung und der damit verbundenen Professionalisierung der Erwachsenenbildung stehen pädagogisch Tätige überdies vor der Aufgabe, das wissenschaftlich produzierte (und im Studium oder über Fortbildung erworbene) Wissen über Erwachsenenbildung mit der alltäglichen Bildungsarbeit zu verbinden und es mit programmatischen Vorstellungen über Erwachsenenbildung abzugleichen.

Von einer einfachen Vermittlung von Fakten kann auch in der Bildungsarbeit mit Erwachsenen nicht die Rede sein: Auswahl und Präsentation auf der einen und Interessen und Erfahrungen auf der anderen Seite bestimmen die Vermittlungs- und Aneignungsprozesse – die ihrerseits das

Faktenwissen immer auch transformieren. Die gegenwärtige Herausforderung stellt dabei weniger die Bereitstellung unbekannter Fakten dar als der vernunftgeleitete Umgang mit großen und jederzeit zugänglichen Mengen an Tatsachen und (widersprüchlichen) Tatsachenbehauptungen.

So notwendig die Kenntnis von Fakten ist, so wenig zutreffend ist die Vorstellung, dass allein die Bereitstellung von oder die Konfrontation mit Fakten Erwachsene notwendig dazu bringen könnte, ihre Meinung oder ihr Verhalten zu ändern. Dies haben vor allem Systemtheorie (Barthelmess, 2002) und Konstruktivismus (Siebert, 2015) betont, die nicht als Bedrohung faktenorientierter Bildungsarbeit, sondern als Schutz vor übergroßen Erwartungen an die Macht von Fakten aufgefasst werden können.



Barthelmess, M. (2002). *Pädagogische Beeinflussung als Fremdorganisation*. Weinheim: Beltz.

Conein, St., Schrader, J. & Stadler, M. (2004). *Erwachsenenbildung und die Popularisierung von Wissenschaft*. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Daum, A. (2002). *Wissenschaftspopularisierung im 19. Jahrhundert. Bürgerliche Kultur, naturwissenschaftliche Bildung und die deutsche Öffentlichkeit, 1848–1914*. München: Oldenbourg.

Faulstich, P. (Hrsg.) (2006). *Öffentliche Wissenschaft. Neue Perspektiven der Vermittlung in der wissenschaftlichen Weiterbildung*. Bielefeld: transcript.

Filla, W. (2001). *Wissenschaft für alle – ein Widerspruch? Bevölkerungsnaher Wissenstransfer in der Wiener Moderne. Ein historisches Volkshochschulmodell*. Edition Volkshochschule, Innsbruck: Studien-Verlag.

Nolda, S. (2001). Vom Verschwinden des Wissens in der Erwachsenenbildung. *Zeitschrift für Pädagogik* (1), 101–120.

Rammstedt, B. (Hrsg.) (2013). *Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich. Ergebnisse von PIAAC 2012*. Münster u.a.: Waxmann.

Siebert, H. (2015). *Erwachsene – lernfähig aber unbelehrbar?* Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.

¹ »Programme for the International Assessment of Adult Competencies«



»Das ist das große Rätsel!«

WEITER BILDEN spricht mit THOMAS PHILIPP

Was ist Wahrheit? Welche Rolle spielt der Wahrheitsbegriff in der heutigen Zeit für die Gesellschaft? Und wie hängen Bildung und Wahrheit zusammen? Über das Verhältnis von Wahrheit, Demokratie und Bildung sprach Redakteur Jan Rohwerder mit dem Politikwissenschaftler und Erwachsenenpädagogen Thomas Philipp.

**WEITER BILDEN: Herr Philipp,
es freut mich sehr. Wie geht es Ihnen?
Sollen wir anfangen?**

THOMAS PHILIPP: Fangen wir an – alles in Ordnung!

**Die Frage nach der »Wahrheit«
beschäftigt gerade wieder viele
Menschen. Dabei ist es nicht einfach,
zu beantworten, was »Wahrheit«
überhaupt ist. Deshalb möchte ich
lieber mit einer einfacheren Frage
beginnen: Wann haben Sie das letzte
Mal die Unwahrheit gesagt?**

(lacht) Das ist für mich nicht unbedingt einfacher – ich weiß es nicht! Natürlich kommt das schon mal vor, aber auf Anhieb kann ich mich nicht erinnern.

**Klammern Sie dabei Antworten
auf die Fragen »Wie geht's?« oder
»Alles in Ordnung?« aus?**

In unserem Fall nicht, aber es stimmt schon: Grundsätzlich kommt es auf das Beziehungsverhältnis zu der Person an, die mir gegenübersteht. Wenn es mir nicht gut geht und mich fragt jemand, den ich nicht gut kenne, kann es durchaus sein, dass ich »ja« sage, obwohl es nicht ganz stimmt. Da fühle ich mich, auch vom sozialen Kontext her gesehen, nicht strikt zur Wahrheit verpflichtet. Bei guten Bekannten oder Freunden versuche ich hingegen schon, das sprachlich nuancierter zu gestalten, entweder über ein »geht so« oder auch ein »nein«, gegebenenfalls mit dem Zusatz, dass ich das aber nicht weiter ausführen möchte.

**Das heißt, es gibt unterschiedliche
Kontexte, in denen Lüge und Wahrheit
unterschiedliche Relevanz besitzen.**

Ja, lebenspraktisch gesehen denke ich schon. Wenn man einen Freund oder die Partnerin belügt, hat das häufig weitreichendere Konsequenzen, bis hin zur Gefährdung der Freundschaft oder

Partnerschaft. Aber das gilt nicht nur im Persönlichen, sondern auch in größeren Kontexten: Wahrheit hat unterschiedliche Relevanz, je nachdem, ob ich mich im persönlichen Kontext, im politischen bzw. gesellschaftlichen Kontext oder im Bildungskontext bewege.

**Nun muss ich aber doch erstmal
fragen: Was ist Wahrheit überhaupt?**

Wahrheit zu definieren, ist wahrlich ein schwieriges Unterfangen. Wenn man versucht, diesen Begriff positiv zu beschreiben, im Sinne von »Wahrheit ist ...«, betritt man gleichsam ein philosophisches Minenfeld, da es sehr unterschiedliche Denktraditionen und entgegengesetzte erkenntnistheoretische Positionen gibt. Deshalb ist ein negativer Zugang zunächst sinnvoller, also zu fragen, was Wahrheit nicht ist. Wahrheit ist für mich in Anlehnung an Julian Nida-Rümelin, der in dieser Frage seinerseits von Ludwig Wittgenstein inspiriert ist, nichts Absolutes, nichts ewig Feststehendes im metaphysischen Sinne.

**Absolute Wahrheit gibt
es also nicht?**

In der modernen Philosophie gibt es einen solchen archimedischen Punkt, also eine unzweifelhafte Wahrheit nicht bzw. nicht mehr. Es gibt mit anderen Worten kein absolut sicheres Fundament der Erkenntnis und damit die Möglichkeit, allgemeingültig zu sagen, was wahr ist und was nicht. Das hat dazu geführt, dass sich manche Denker vollständig vom Begriff der Wahrheit verabschiedet haben und stattdessen den Begriff der Kontingenz favorisieren.

**Kontingenz im Sinne von
»Es ist so, wie es ist, aber es könnte
auch anders sein.«**

Ja, das ist richtig, wobei Vorsicht geboten ist: Kontingenz darf nicht einfach mit Beliebigkeit oder Zufälligkeit gleichge-

setzt werden. Es bezeichnet das, was weder notwendig noch unmöglich ist. Aber lassen wir theoretische Details beiseite. Kontingenz bringt zum Ausdruck, dass die Welt veränderbar ist. Sie ist, wie sie ist, sie könnte aber auch anders sein. Das eröffnet viele Möglichkeiten und korrespondiert in modernen Gesellschaften mit einer Zunahme von Handlungsoptionen. Wenn nun aber alle Positionen, alle Normen, alle Werte gleichwertig nebeneinanderstehen, dann ist das in meinen Augen unbefriedigend. Denn wenn alles nur noch kontingent ist, was bietet dann überhaupt noch normative Orientierung? Hier kann der Wahrheitsbegriff nützlich sein.

**Aber wie, wenn es keine absolute
Wahrheit gibt?**

Über den Wahrheitsbegriff kann man einen Zugang dazu finden, Normen auszuweisen, die nicht *absolut* wahr sind, die man aber dennoch, im Gegensatz zu anderen normativen Positionierungen, in besonderer Weise begründen und somit argumentativ absichern kann. Um nicht im Meer der Kontingenzen unterzugehen oder Gefahr zu laufen, in einen starken Relativismus abzugleiten, in dem alle Positionen letztlich gleichwertig nebeneinanderstehen, muss man z. B. bestimmte gesellschaftliche Normen als »wahr« klassifizieren. Zu einer solchen »Wahrheit« zählen die Grundrechte, wie beispielsweise das Recht auf freie Meinungsäußerung. Anders gesagt: Es gibt bestimmte Kernmomente von Gesellschaft, von Demokratie, von gesellschaftlichem Leben, die wir normativ ausweisen und damit quasi als »wahr« ansehen.

**Das heißt, Wahrheit
beruht in diesem Sinne auf
Übereinkunft?**

Ja, und zwar auf einer Übereinkunft als Resultat kommunikativer bzw. diskursiver Auseinandersetzungen. In der

Tradition von Jürgen Habermas und – mit anderer Gewichtung – auch bei Julian Nida-Rümelin hat Wahrheit etwas mit Sprache und Kommunikation, mit einem Abwägen von Argumenten und Begründungen zu tun. Und die Gründe, die ich anführe, dürfen nicht nur im hier und jetzt, sondern müssen auch darüber hinaus – allerdings nicht metaphysisch gedacht! – Geltung haben. Ich erweitere also den Horizont, oder anders gesagt: Die Idee der Wahrheit geht über »Für-wahr-halten« im Sinne von »Ich halte dies für wahr und du hältst das für wahr.« hinaus. Die diskursive Auseinandersetzung über Argumente beinhaltet, sich überzeugen zu lassen, dass der Geltungsanspruch einer Aussage höher ist als der einer anderen – dies schließt, wie gesagt, ein, die Diskursgemeinschaft zu erweitern, also über unsere gegenwärtige Zeit, über unsere konkrete Situation und Enkulturation bewusst hinauszugehen. Auf diese Weise ließe sich sagen: Eine Aussage ist »wahr«, wenn sie argumentativ besonders hochwertig ist und sich selbst unter den Bedingungen diskursiver Erweiterungen als sehr begründungsfest erweist.

Nur ist der Zugang der meisten Menschen zur Wahrheit doch ein anderer. Wenn ich einen Baum sehe, dann ist es für mich ein Faktum, dass dort ein Baum steht, es ist also »wahr«.

Das stimmt. Da befinden wir uns aber auf der Ebene der Tatsachenwahrheiten. Und selbst hier stellt sich die Frage, was diese Aussage zu einer wahren Aussage macht. Positionen, die der Wahrheit skeptisch gegenüberstehen, wie dies etwa bei Pragmatisten und Konstruktivisten der Fall ist, entledigen sich des Problems kurzerhand, indem sie sehr vereinfacht gesagt behaupten, es reiche vollkommen aus zu wissen, was nützlich (also funktional) oder passend (also *viable*) ist. Läuft man gegen den Baum, hat

es nur noch wenig Sinn anzuzweifeln, dass dieser real ist. In gesellschaftlichen Zusammenhängen hat man es aber in der Regel nicht mit Tatsachenwahrheiten oder sogar naturgesetzlichen Gegebenheiten zu tun. Ob es sinnvoll ist, eine Bürgerversicherung einzuführen oder die Hoheit der Bundesländer in Bildungsfragen einzuschränken, damit der Bund etwa Beträge zur Förderung der Digitalisierung in Schulen bereitstellen kann, lässt sich nur diskursiv klären, also über den Austausch von Argumenten.

Aber wo ist bei diesen Beispielen der Bezug zur Wahrheit? Und wo ist bei der Tatsachenwahrheit des Baumes der Bezug zur Sprache?

Auch bei gesellschaftspolitischen Entscheidungen wird um Wahrheit gerungen und mit dem Konzept der Wahrheit operiert. Das sieht man nicht zuletzt an der Sprachwahl der Entscheidungsträger: Aussagen wie »Es ist eine Tatsache, dass ...« oder »Wahr ist doch, dass ...« zeigen diese Bezugnahme. Und bei Tatsachenwahrheiten kommt die Sprache ebenso ins Spiel: Wenn ich sprachlos bin, kann ich vielleicht auf den Baum zeigen, und Sie zeigen auch darauf, aber das ergibt weder einen richtigen Konsens noch eine richtige Differenz – weil wir uns nicht sicher sein können, was der andere mit dem Zeigen meint. Die Idee der Wahrheit ist also aufs Engste mit Sprache, Kommunikation und Diskursivität verknüpft.

Und ein sprachlicher Zugang schließt absolute Wahrheit aus, weil diese keinen Diskurs ermöglicht.

Genau. Die moderne Diskussion um eine diskurstheoretische Fundierung der Wahrheit zeigt genau dies. Wir müssen Kontingenz oder auch Fallibilismus, also die Möglichkeit, dass neue Erkenntnisse unsere Überzeugungen verändern, immer mitdenken. Und dennoch können wir Positionen und Prinzipien

ausweisen, die begründungsfester sind als andere und damit eine höhere Wertigkeit haben, und zwar über die jetzige, konkrete Situation hinaus. Damit sie diese Bestandskraft erlangen, müssen aber bestimmte Bedingungen erfüllt sein, etwa die, dass nicht bestimmte Gesellschaftsmitglieder aus dem Diskurs ausgeschlossen sind. Spannend ist nun allerdings, wie sich solche Bedingungen wiederum normativ begründen lassen. Eine Argumentationsmöglichkeit lässt sich in Anlehnung an Nida-Rümelin als »zivilisatorisches Lernen« ausweisen: Im Laufe der Zivilisationsgeschichte kristallisieren sich bestimmte Normen theoretisch wie praktisch als besonders gewichtig heraus. Dazu zählen beispielsweise Demokratie, Rechtsstaatlichkeit, Menschenwürde.

Aber gerade diese Dinge, die Sie ansprechen, Demokratie, Rechtsstaatlichkeit, auch Meinungsfreiheit, scheinen doch im Moment stark unter Druck zu geraten. Und auch die Idee einer gemeinsam geteilten Wahrheit wird angegriffen, wenn man auf die Entstehungsgeschichte des Begriffs der »alternativen Fakten« schaut.

Damit spielen Sie auf die Inauguration von Donald Trump an, der behauptet hat, dass zu seiner Feier mehr Menschen gekommen seien als bei allen anderen Präsidenten – was nachweislich nicht stimmte. Aber dabei geht es nicht um Wahrheit, hier spielen Gründe und Argumente keine Rolle mehr. Hier geht es vielmehr um Manipulation, um Macht, um Herrschaftsansprüche. Das, was da zu beobachten war, zeugt eher davon, dass das Thema der Ideologie, das in der westlichen Hemisphäre längere Zeit kaum noch Beachtung fand, wieder ins Bewusstsein rückt und neue Aufmerksamkeit erfordert. Das sehe ich auch bei den Anfeindungen gegenüber der so genannten »Lügenpresse« so.

Verlieren die Menschen denn ihre Diskursfähigkeit? Gerade im Internet ist es doch so, dass sich dort viele ihre jeweiligen »absoluten Wahrheiten« an den Kopf werfen.

Die Offenheit, sich auf Argumente einzulassen, ist für Diskursivität in einer pluralen Ordnung notwendig. Je mehr man sich einer Position, einer Sichtweise verschreibt, desto mehr droht die Gefahr einer Ideologisierung. Und Sie haben Recht, dass das auch mit dem Internet zu tun hat. Auf der einen Seite führt die Informationsfülle, der wir dort ausgesetzt sind – und die ja eigentlich etwas Großartiges ist! – dazu, dass es schwieriger wird, sich eine Meinung zu bilden, weil wir so viele verschiedene und auch widersprüchliche Informationen finden. Wenn sich Menschen dann eine Meinung gebildet haben, fällt es ihnen oftmals schwer, davon wieder abzurücken. Mir scheint es so, als würden Diskussionen zurzeit schnell mit einer gewissen Härte geführt. Menschen mit anderen Positionen werden so nicht mehr als Kontrahenten im Meinungsaustausch gesehen, sondern als Feinde, die es zu bekämpfen gilt. Dies ist leider schon viel zu oft bittere Realität. Auf der anderen Seite führt das Internet mit seinen »Filterblasen« dazu, dass mir, wenn ich nicht explizit danach suche, gar nicht mehr alle Informationen, Fakten und Argumente gleichwertig präsentiert werden, sondern oftmals nur Sachen, die meine eigene Meinung, mein eigenes Weltbild stärken. Auch dies kann ideologische Haltungen befördern. Die Frage ist, was man dem entgegensetzen kann.

Kann Bildung hier abhelfen?

In gewisser Weise schon, weil Bildung im weiteren Sinne bedeutet, dass man sich mit den Fakten auseinandersetzt, dass man bestimmte Argumentationen miteinander vergleichen kann. Darüber hinaus schafft man mit Bildung In-

formationswissen und im besten Falle Orientierung, indem Zusammenhänge hergestellt und transparent gemacht werden. Erwachsenenbildung, wenn sie nicht nur darauf fokussiert, Zertifikate zu erlangen, sondern wenn sie hilft, Dinge kritisch zu beleuchten, reflektiert auch die oben beschriebene Filterwirkung, vergleicht Positionen miteinander und stärkt plurale Diskursivität.



DR. THOMAS PHILIPP

ist Professor für Pädagogik und Studiendekan
an der IB Hochschule in Berlin.

thomas.philipp@ib-hochschule.de

Ist es dann nicht auch die Aufgabe der Erwachsenenbildung, Kompetenzen zu vermitteln – im Umgang mit großen Informationsmengen, mit dem Internet, also kritische Medienkompetenz?

Auf jeden Fall! Das ist, wie Oskar Negt es nennt, eine »gesellschaftliche Schlüsselqualifikation«. Und das wird in der Erwachsenenbildung ja auch durchaus vermittelt. Aber ich finde wichtig, bei Bildung mit einer Raummetapher zu arbeiten, die zulässt, die verschiedenen Perspektiven erstmal mit einander in einen Austausch zu bringen. In der Erwachsenenbildung ist gerade diese Perspektivenvielfalt wichtig. Gesamtgesell-

schaftlich scheint es mir immer weniger Räume zu geben, wo dies passiert, wo dies möglich ist, und gerade Erwachsenenbildung kann diesen Raum bieten.

Das funktioniert aber nur, wenn man dem grundsätzlichen Verfahren des Diskurses zustimmt, wenn man sich auf diese gemeinsame Grundlage einigt.

Das stimmt. Es setzt voraus, dass man offen ist, dass man willens ist, sich von den Argumenten des anderen überzeugen zu lassen.

Wie kann ich das lernen?

Das ist im Moment das große Rätsel! Der erste Schritt wäre, dass man sich wieder in einer anderen, offeneren Art und Weise begegnet. Das ist ja auch etwas, was man klassischerweise unter Bildung versteht: dass man sich aufeinander zubewegt und den anderen mit seiner Position ernst nimmt. Lernräume bieten die Chance, andere Sichtweisen kennenzulernen und über solche Impulse oder auch Irritationen die eigene Positionierung in Frage zu stellen. Und wenn ich dann noch dazu bereit bin, die Dinge im Nachlauf auch zu verändern, wenn ich bereit bin, mich von den Argumenten anderer überzeugen zu lassen – wenn Erwachsenenbildung einen Beitrag dazu leistet, diesen Prozess in Gang zu setzen, wäre doch schon sehr viel gewonnen. Allerdings muss man realistisch bleiben und fragen, unter welchen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen dies überhaupt gelingen kann – deshalb die Rede vom Rätsel. Der Diskurs über das Verhältnis von Wahrheit, Demokratie und Bildung ist in diesem Kontext aus meiner Sicht erhellend und keinesfalls nur eine rein akademische Angelegenheit.

Ich danke Ihnen für das Gespräch!

Einlassen und aushalten

HENNING PÄTZOLD

Ist das »postfaktische Zeitalter« – so die Lehnübersetzung der *Post-Truth Era* – angebrochen? Und was bedeutet das für die Erwachsenenbildung? Diesen Fragen geht der Autor nach, indem er die Genese dieser Gegenwartsdeutung nachzeichnet und als Konsequenz nicht nur für die Erwachsenenbildung fordert, sich wieder mehr auf die Sichtweisen anderer einzulassen und Widersprüche aushalten zu können.

Den Beziehungsstatus zwischen Erwachsenenbildung und Fakten kann man wohl als »kompliziert« beschreiben. Auf der einen Seite steht der Anspruch, Erwachsenenbildung als eigenlogische »Suchbewegung« (Tietgens, 1986) zu verstehen. Es geht nicht darum, eine vorgegebene Selbst- und Welterkenntnis zu vermitteln, sondern darum, die erkennende Auseinandersetzung des lernenden Subjektes mit der Welt zu begleiten. Auf der anderen Seite fordern die politischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Umstände nicht selten ein beherztes Eintreten für Sachverhalte, die – nicht nur individuell – für richtig, aber im Vielklang der Meinungen als gefährdet erachtet werden. Und so geht es eben auch um die Vermittlung von Fakten, zum Beispiel als Grundlage für ein »Argumentationstraining gegen Stammtischparolen« (Hufer, 2016). Beides scheint seine Berechtigung zu haben und schließt sich nicht kategorisch aus, passt aber eben auch nicht richtig gut zusammen. Und vielleicht könnte man es dabei belassen, würde nicht eine Vielzahl von gesellschaftlichen und politischen Einzelentwicklungen (die von Stephen Tesich 1992 erstmals mit dem Begriff »Post-Truth« bezeichnet wurden) nach Antworten verlangen. Einige davon muss, so die These dieses Beitrags, auch die Erwachsenenbildung geben.

Was heißt *Post-Truth Era*?

Wenn Tesich der »Entdecker« der *Post-Truth Era* ist, ist Ralph Keyes ihr erster Chronist. 2004 veröffentlichte er eine Monografie, die mit großer Sorgfalt das Panorama unterschiedlicher Phänomene darstellt, die sich aus seiner Sicht gerade anschicken, zur Grundschiene einer Ära zu werden. Neu in Fahrt gekommen ist die Diskussion dann wieder gut zehn Jahre später, eine wichtige Rolle spielten dabei zweifellos zwei politische Großereignisse im Jahr 2016: das britische Brexit-Votum und die US-Präsidentenwahl einschließlich der Vorwahlen (D’Ancona, 2017, S. 12). Man mag zwar misstrauisch sein, ob diese gleich zum Ausdruck einer neuen Ära stilisiert werden mögen. Es ist aber zumindest bemerkenswert, dass der Gewinner der amerikanischen Präsidentenwahl in Keyes’ Buch bereits zwölf Jahre früher, lange vor der Erklärung politischer Ambitionen, prominent Erwähnung findet – hier noch als Medienfigur mit einer besonders hemmungslosen Neigung, Dinge anders darzustellen, als sie nachweislich gewesen sind (Keyes, 2004, S. 26). Die vergangenen Jahre brachten eine Fülle weiterer Veröffentlichungen zum Thema. Es ist nicht immer leicht zu sagen, ob die Autorinnen und Autoren einfach

an einem publizistischen Trend teilhaben wollen oder sich ernsthaft um eine angemessene Zeitdiagnose bemühen. Einige Publikationen sind jedoch erkennbar von einer Sorge um gesellschaftliche Verhältnisse getragen (neben Keyes' Buch etwa das des britischen Journalisten Matthew D'Ancona [2017]), die auch der Erwachsenenbildung nicht egal sein kann.

Falls also *Post-Truth* eine Zeitdiagnose ist, stellt sich die Frage, was für einen Zustand sie genau beschreiben möchte. Zweifellos ist es keine neue Erscheinung, dass in öffentlichen Auseinandersetzungen gelogen wird (auch wenn die Hemmschwelle hierzu nicht immer gleich groß ist). Auch die oft zitierten Filterblasen (Pariser, 2011), die das Erkennen von Lügen erschweren, sind nicht primär gemeint, zumal *Post-Truth* als Diagnose ja deutlich älter ist als die so genannten sozialen Medien. Bereits in Tesichs kurzem Essay wird hingegen deutlich, dass sich das Verhältnis zur Wahrheit *grundlegend* ändert. Zum einen möchte die Öffentlichkeit unangenehme Wahrheiten nicht (mehr) wissen. Sie (hier die amerikanische Öffentlichkeit nach den Watergate-Enthüllungen) möchte von der Regierung regelrecht vor der Wahrheit geschützt werden (Tesich, 1992, S. 12).

Hinzu kommt, dass das Verhältnis zu Fakten durch erkenntnistheoretische Entwicklungen jenseits des kritischen Rationalismus nicht einfacher geworden ist. Zwar streitet keine zeitgenössische Erkenntnistheorie ab, dass es in vielen Fällen *zweckmäßig* ist, von der Existenz faktischer Tatsachen auszugehen (auch der Konstruktivismus macht hier keine Ausnahme). Gleichzeitig wird aber die *Möglichkeit* gesicherter Fakten in Zweifel gezogen (Keyes, 2004, S. 149). Die wohl gravierendste Veränderung ist jedoch, dass das Aufdecken von Lügen nicht mehr in der gleichen Weise sanktioniert wird wie in der Vergangenheit. Wer lügt, sei es absichtlich oder fahrlässig, muss in viel geringerem Umfang befürchten, für das, was er oder sie gesagt hat, verantwortlich gemacht zu werden. Über die Gründe kann spekuliert werden – die kurze mediale Aufmerksamkeitsspanne hat vermutlich einen Anteil daran (Peters, 2017, S. 565); aber es scheint auch, als würde die alte Konvention, dass einem enttarnten Lügner nicht mehr zu trauen sei, infrage gestellt. Zumindest findet sich in der Begegnung mit Populisten, gleich welcher Couleur, immer wieder eine erstaunliche Nachgiebigkeit gegenüber erwiesenermaßen falschen Aussagen.

Erwachsenenbildung und Fakten

Nun ist, wie oben angesprochen, auch aus der Erwachsenenbildung kein naives Bekenntnis zu unumstößlichen Tatsachen (»Fakten«) zu erwarten. Gerade sie hat in den letzten 30 Jahren ausgiebig über den Stellenwert des Faktischen diskutiert und konstruktivistische (z. B. Arnold & Siebert, 2006), pragmatis-

tische (z. B. Faulstich, 2013), phänomenologische (z. B. Meyer-Drauwe, 2008) und andere (auch) erkenntnistheoretische Positionen im Diskurs gegeneinander abgewogen (und oft auch in Stellung gebracht). Über die verschiedenen Positionen hinweg scheint dabei Konsens darüber zu bestehen, dass Fakten in der Regel nichts einfach so Gegebenes sind, das völlig unabhängig von denen besteht, die – lehrend und lernend – mit ihnen arbeiten. Der (vielleicht manchmal verlockende) Rückweg in einen naiven Realismus ist also mit gutem Grund versperrt. Aber *diese* Unsicherheit und Zurückhaltung gegenüber den Fakten unterscheidet sich doch erheblich von *Post-Truth*, wie etwa Keyes sie beschreibt. Letzere ist im Wesentlichen die opportunistische Übernahme einer »Wahrheit«, die sich passend anfühlt oder einen Zweck erfüllt (wobei in unterschiedlichem Umfang auch bewusst und interessengetrieben gelogen wird). Erstere mahnt hingegen, dass angesichts der Unsicherheit der Fakten eine *Haltung des Zweifels* umso wichtiger wird. Dem Unbehagen, das dieser Umgang mit Unsicherheit mit sich bringt, stellt sie sich. Auch deshalb wäre es – zumindest aus Marketingperspektive – wohl nicht sehr klug, Veranstaltungen flächendeckend unter dem Motto »Wir säen Zweifel« anzupreisen. Dennoch scheint es genau darum in der Erwachsenenbildung zu gehen, und zwar nicht erst seit der *Post-Truth*-Debatte. Hier lohnt der Blick auf eine Begriffsbestimmung, die Willy Strzelewicz, ein Pionier der Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland, vor über 30 Jahren vorgenommen hat:

- »1. Die Erwachsenenbildung ist ein Forum für alle, die Ängste, Sorgen und Nöte haben, die Einwände haben und Widersprüche, sich zu äußern und zu artikulieren. Denn ohne diese Artikulationsfreiheit würde es nie eine Verständigung unter den Menschen geben. Ich meine nicht unbedingt Einigung, aber Verständigung, was die Probleme bedeuten und wie man mit ihnen fertig wird.
2. Erwachsenenbildung ist ein Informationszentrum, aus dem die Menschen, die besorgt sind, ihre Ängste haben oder wissen möchten, was vor sich geht, Informationen abrufen können und erhalten.
3. Die Erwachsenenbildung ist eine Lerneinrichtung, um die Probleme verarbeiten zu können, um mit den Problemen der Orientierung individuell und sozial überhaupt fertig werden zu können« (Strzelewicz, 1986, S. 12, zit. n. Faulstich, 2011, S. 160).

Strzelewicz (und Faulstich) mahnen zu einem differenzierten Umgang mit Fakten, der heute sehr aktuell klingt. Die Erwachsenenbildung soll gleichzeitig Sicherheit geben und Widersprüche und Zweifel zulassen. Schon der erste Punkt lässt aufhorchen: Bietet die Erwachsenenbildung ein Forum

»Vertrauen bedeutet Verzicht auf Macht und das Aushalten der anderen Meinung.«

für Sorgen und Nöte? Auch solche Sorgen und Nöte, die nicht (gleich) in Einklang mit den Normen der Aufklärung und Demokratisierung zu bringen sind?¹ Sorgen und Ängste sind auch im Weiteren das Leitmotiv dieser Aufgabenbestimmung. Hierzu sollen im zweiten Punkt Informationen »abrufbar« gemacht, aber eben nicht den sorgenvollen Ansichten als vermeintlich überlegene Sichtweise entgegengestellt werden. Hier drückt sich ein Vertrauen entweder auf die Kraft des besseren Arguments oder auf die jedem Subjekt eigene Dignität des eigenen Urteils aus – beides ist im besten Sinne erwachsenenpädagogisch fundiert, lässt aber das mulmige Gefühl zurück, dass man das Gegenüber auch dann nicht überreden darf, wenn es sich »offensichtlich« im Irrtum befindet. Vertrauen bedeutet eben auch Verzicht auf Macht und das Aushalten der anderen Meinung.

Macht gewinnt die Erwachsenenbildung allerdings aus ihrer Zuständigkeit für *Arrangements des Lernens* (Arnold, Nuissl & Rohs, 2017, S. 78). Hier kann sie Entscheidungen treffen über inhaltliche und methodische Fragen, die es wahrscheinlich machen, dass bestimmte Dinge gelernt werden und andere nicht. Damit einher geht die Verantwortung, solche Macht nicht manipulativ zu nutzen, aber auch, sich nicht selbst auf eine Position der Beliebigkeit zurückzuziehen. Insbesondere wenn es darum geht, mit Problemen »sozial überhaupt fertig« (ebd.) zu werden, kann die Orientierung hierfür nicht allein aus den lernenden Subjekten gewonnen werden, denn sie repräsentieren nicht die soziale Sphäre insgesamt, das zeigen schon die Ergebnisse der Milieuforschung (Barz & Tippelt, 2004). An dieser Stelle kommen also Normen ins Spiel. Erwachsenenbildung als Praxis kann nicht umhin, Orientierungen zu wählen. Durch diese Wahl wird manchen Werten ge-

genüber anderen der Vorzug gegeben. Diese Diskussion ist in der Pädagogik vielfältig geführt worden, von Versuchen einer formal orientierten normativen Bestimmung des Bildungsbegriffs bei Klafki über Fragen der Legitimität in der politischen Bildung im Beutelsbacher Konsens bis zu wiederkehrenden Anschlägen an die kritische Theorie (Faulstich, 2013; Holzer, 2017). Wenn aber einerseits Normen aufgerufen werden, und zwar auch solche, die in der pädagogischen Situation nicht »im Raum« sind, und andererseits keine Quelle existiert, aus der fraglos gültige Normen gewonnen werden können, wie kann die Erwachsenenbildung als Wissenschaft und als Praxis damit umgehen?

Erwachsenenbildung als reflektierter Umgang mit Vielfalt

Populistische Bewegungen zeichnen sich dadurch aus, dass sie komplexen Herausforderungen einfachste Antworten gegenüberstellen: Es gibt zu viele illegale Migranten aus Mexiko? Wir bauen einfach eine Mauer. Eine Bekämpfung der Erderwärmung ist nicht mit dem bisherigen Wachstumsmodell der westlich geprägten Weltwirtschaft vereinbar? Dann gibt es eben gar keinen Klimawandel. Die einfachen Antworten sind in der Regel leicht zu widerlegen, aber in der *Post-Truth Era* scheinen sie dennoch ihre Überzeugungskraft nicht ganz zu verlieren. Die Situation erinnert an ein Poker-Spiel: Alle Parteien behaupten etwas – die Frage, welche Partei die Wahrheit sagt, ist aber über den größten Teil des Spielverlaufs hinweg völlig irrelevant. So erscheint die Auseinandersetzung mit Fakten als ein (außerordentlich riskantes) Spiel, bei dem nicht der gewinnt, der Recht hat, sondern der, der seine Position am besten »durchbringt«.

Solche Tendenzen finden sich in vielen gesellschaftlichen Systemen. In der Ökonomie wird vom Börsenpoker gesprochen, in der Politik kommt es vor, dass sich jemand »verzockt« hat, und auch im Wissenschaftssystem finden sich derartige Tendenzen – etwa wenn es nicht reicht, eine wichtige Erkenntnis zu »publizieren«, sondern man frohlockt, sie in einem Journal mit hohem Impact-Faktor »untergebracht« zu haben.² Über die Frage, wie viel Wettbewerb Handlungsfeldern wie der Politik, der Bildung oder der Wissenschaft gut tut, lässt sich trefflich streiten. Gefährlich erscheint hingegen auf jeden Fall, wenn ernsthafte Anliegen, in der Erwachsenenbildung etwa die von Strzelewicz beschriebenen, in einem Modus des Spiels

¹ Eine eindrucksvolle Illustration hierfür bietet die von Ali Can gegründete »Hotline für besorgte Bürger« (www.hotline-besorgte-buerger.de), die bewusst jene anspricht, bei denen Vorstellungen von Immigration oder Diversität zunächst Angst, Wut und Widerspruch mobilisieren. Can bezeichnet sich selbst augenzwinkernd als »Mustermigrant«, beschreibt sein Anliegen dabei sehr ernsthaft – der Bildungscharakter tritt klar hervor.

² Bezüge zu *Post-Truth* sind hier beängstigend deutlich: So konnten Fang und Casadevall (2011) nachweisen, dass eine hohe Korrelation zwischen dem Impact-Faktor (gewissermaßen dem wissenschaftlichen Marktwert) einer Zeitschrift und der Anzahl der wegen nachträglich nachgewiesener Fehler in einer Untersuchung zurückgezogenen Beiträge besteht.

ausgehandelt werden. Spiele können wiederholt werden, auf jede Runde kann eine weitere folgen. Die Folgen eines Erwachsenenbildungsprozesses, z.B. eine falsche Entscheidung aufgrund einer fehlerhaften, leichtfertig und ungeprüft präsentierten Aussage in einem Seminar, lassen sich nicht immer in der nächsten Runde ausgleichen. Vielleicht wäre es hier an der Zeit, entgegen dem Trend über »De-Gamification« nachzudenken, Ernsthaftigkeit also nicht durch den Charakter irgendwelcher Spiele oder Wettbewerbe zu überdecken.

Eine solche Perspektive könnte auch eine andere Form von Verantwortung in den Vordergrund rücken. Wenn in einem Spiel gelogen wird, spricht man davon, dass jemand geschummelt hat (wenn das Lügen nicht sogar absichtsvoller Teil des Spiels ist). Es ist bezeichnend, dass im Zuge der so genannten Diesellaffäre immer wieder von »Schummelsoftware« die Rede war, als würde der zusätzliche Ausstoß von Schadstoffen nur gegen Regeln verstoßen und nicht die Gesundheit der Mitmenschen gefährden. Eine andere Form von Verantwortung bedeutet, dass – im Gegensatz zu der Tendenz der *Post-Truth Era* – die Akteure im wörtlichen Sinne verantworten, was sie tun, d.h. Rechenschaft ablegen können und müssen, warum sie etwas getan haben, und bereit sind, sich auch die Folgen zurechnen zu lassen, wenn sie etwas falsch gemacht haben (Pätzold, 2015).

Rechenschaft ablegen und antworten geschieht unmittelbar in der Begegnung von Menschen, die unterschiedliche Positionen haben und vertreten. Ein Format, das diese Idee jüngst aufgegriffen hat, ist »Deutschland spricht«³. Hierbei werden Menschen, die sich grundsätzlich zur Debatte bereit finden, danach ausgewählt, dass sie dezidiert unterschiedliche Ansichten vertreten und sich hierüber öffentlich austauschen wollen. Es geht dabei nicht unbedingt darum, sein Gegenüber zu überzeugen, das Ziel der Debatte ist bereits erreicht, wenn sie überhaupt in angemessener Form stattfindet. Darin liegt der lobenswerte Ansatz, den Austausch von Meinungen in einem diskursiven Format zu fördern, und die Austauschplattform ist 2018 mit dem Grimme-Online-Award ausgezeichnet worden.

Dabei handelt es sich um ein vergleichsweise einfaches Format. Erwachsenenpädagogisch lässt sich eine große Vielfalt solcher Begegnungsräume erdenken, die z.B. weniger sprachliches Geschick voraussetzen, niederschwelliger sind, unterschiedliche Ausdrucksformen der eigenen Position berücksichtigen, konstruktiv mit Barrieren zwischen Milieus umgehen usw. Auch in der Vergangenheit war Erwachsenenbildung ein Raum für die Begegnung unterschiedlicher Positionen. In Zeiten von *Post-Truth* wird es noch mehr darum gehen, solche Räume so zu gestalten, dass die Beteiligten einen Standpunkt nicht nur darstellen, sondern auch Verantwortung hierfür übernehmen. Das in der jüngeren Zeit so furchtbar missbrauchte »das wird man ja wohl noch sagen dürfen«

könnte hier durchaus eine konstruktive Orientierung liefern: Man darf vieles sagen, man muss dann aber auch die Verantwortung dafür übernehmen. Das heißt, das Gegenüber muss ebenso sagen dürfen, wenn es nicht einverstanden ist. Erwachsenenpädagogische Konzepte – von der Teilnehmerorientierung über die Didaktik bis hin zum Weiterbildungsmarketing – bieten eine Fülle von Anregungen zur praktischen Gestaltung solcher Begegnungsräume.

Bei alledem stellt sich allerdings auch die Frage, warum es – zumal in jüngerer Zeit – so schwer zu sein scheint, sich auf die Meinungen und Sichtweisen anderer einzulassen. Viele Antworten auf diese Frage kommen aus den unterschiedlichen Spielarten der Modernisierungstheorien (van der Loo & van Reijen 1992). Mit dem Verfall der traditionellen Begründung von Sachverhalten tritt nicht nur ein Gewinn an Rationalität zutage, sondern es eröffnet sich auch eine neue Arena für die Konkurrenz unterschiedlicher Begründungssysteme. Dass sich dabei so schlichte Modelle wie etwa Kellyanne Conways »alternative Fakten« (D'Ancona, 2017, S. 16) ernsthaft durchsetzen können, hat sicherlich viele überrascht, leugnen lässt es sich nicht. Insofern scheint es überzeugend, dass Menschen in bestimmten Situationen eine derartige Sehnsucht nach einfachen Erklärungen haben, dass sie über jegliche Form der Rationalität, der Reflexion oder der Widerlegung hinwegzugehen bereit sind.

»Warum ist es so schwer, sich auf Sichtweisen anderer einzulassen?«

Der Wunsch nach einer einfachen Lösung lässt sich aber kurzfristig nur durch eine andere einfache Lösung befriedigen, was wenig nachhaltig erscheint. Deshalb erscheint es schließlich Zeit für die Reaktivierung einer von Habermas beschriebenen Qualifikation menschlichen Rollenhandelns als erwachsenenpädagogisches Bildungsziel. Mit dem (etwas sperrigen) Begriff »Ambiguitätstoleranz« (Habermas, 1968, zit.n. Abels & König, 2016, S. 125) veranschaulichte dieser die Fähigkeit, Widersprüche und Ungereimtheiten *aushalten* zu können, ohne sie nach einer Seite aufzulösen. Der Begriff entstand in einer Zeit, in der psychologische und sozialwissenschaftliche

³ www.zeit.de/serie/deutschland-spricht



Befunde die Annahmen der Rationalität des Menschen in erheblichem Maße erschüttert haben, und war als Konsequenz einleuchtend: Wenn es nicht möglich ist, ein rationales, stimmiges und gleichzeitig komplexitätsangemessenes Weltbild »aus einem Guss« zu gewinnen, dann muss man in der Lage sein, die Unstimmigkeiten auszuhalten. Mitunter bot ein falsch verstandener Pluralismus eine scheinbar einfachere Lösung: Jeder glaubt, was er möchte. Dann werden intrapersonale Widersprüche aber nicht aufgelöst, sondern nur aus der Person heraus verlegt, als neue weltanschauliche Grenzen zwischen Personen und Gruppen. Soll die Verständigung zwischen diesen Gruppen gelingen, bedarf es der Ambiguitätstoleranz: der Fähigkeit, auszuhalten, dass manches, was man glaubt, gerade nicht mit anderen eigenen Überzeugungen in Einklang zu bringen ist.

Dabei die eigene Position beizubehalten bedeutet, sie zu verantworten, auch gegen den Widerspruch des anderen. Das ist nicht einfach, aber es kann unterstützt werden, indem Räume geschaffen werden, in denen auch der unaufgelöste Widerspruch nicht dazu führt, dass die Kommunikation abbricht. Hier hat Erwachsenenpädagogik eine Aufgabe.



DR. HENNING PÄTZOLD

ist Professor für Pädagogik mit dem Schwerpunkt
Forschung und Entwicklung in Organisationen an der
Universität Koblenz-Landau, Campus Koblenz.

paetzold@uni-koblenz.de

Abels, H. & König, A. (2016). *Sozialisation: über die Vermittlung von Gesellschaft und Individuum und die Bedingungen von Identität* (2., überarb. und erw. Aufl.). Wiesbaden: Springer v.s.

Arnold, R., Nüssli, E. & Rohs, M. (2017). *Erwachsenenbildung. Eine Einführung in Grundlagen, Probleme und Perspektiven*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

Arnold, R. & Siebert, H. (2006). *Die Verschränkung der Blicke. Konstruktivistische Erwachsenenbildung im Dialog*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

Barz, H. & Tippelt, R. (Hrsg.). (2004). *Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. Adressaten- und Milieuforschung zu Weiterbildungsverhalten und -interesse*. Bielefeld: W. Bertelsmann.

D'Ancona, M. (2017). *Post-Truth: The New War on Truth and How to Fight Back*. London: Ebury Press.

Fang, F. C. & Casadevall, A. (2011). Retracted Science and the Retraction Index. *Infection and Immunity*, 79 (10), 3855–3859.

Faulstich, P. (2011). *Aufklärung, Wissenschaft und lebensentfaltende Bildung. Geschichte und Gegenwart einer großen Hoffnung der Moderne*. Bielefeld: Transcript.

Faulstich, P. (2013). *Menschliches Lernen: eine kritisch-pragmatistische Lerntheorie*. Bielefeld: Transcript.

Holzer, D. (2017). *Weiterbildungswiderstand: eine kritische Theorie der Verweigerung*. Bielefeld: Transcript.

Hufer, K.-P. (2016). *Argumentationstraining gegen Stammtischparolen: Materialien und Anleitungen für Bildungsarbeit und Selbstlernen* (10. Aufl.). Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag.

Keyes, R. (2004). *The post-truth era: dishonesty and deception in contemporary life*. New York: St. Martin's Press.

Meyer-Drawe, K. (2008). *Diskurse des Lernens*. München: Wilhelm Fink.

Pariser, E. (2011). *The Filter Bubble. What the Internet Is Hiding from You*. New York et al.: Penguin.

Pätzold, H. (2015). Responsibility and accountability in adult education—the unequal siblings. In E. Nüssli von Rein, P. A. Reddy, S. Lattke & D. U. Devi (Hrsg.), *Facets of Professionalization among Adult Education Teachers. Eurasian Perspective* (Nachdr. d. Art. von 2010, S.195–206). New Delhi: Sarup Book Publishers.

Peters, M. A. (2017). Education in a post-truth world. *Educational Philosophy and Theory*, 49 (6), 563–566.

Tesich, S. (1992). A government of lies. *The Nation*, (6), 12–13.

Tietgens, H. (1986). *Erwachsenenbildung als Suchbewegung*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.

van der Loo, H. & van Reijen, W. (1992). *Modernisierung. Projekt und Paradox*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.



Jubiläen aussagekräftig gestalten

Anregungen und Ideen für Volkshochschulen

➔ wbv.de/die

Klaus Heuer, Heribert Hinzen

Jubiläen in der Erwachsenenbildung

Formate, Beispiele, Planungen

Ein gut konzipiertes Jubiläum hat einen roten Faden – ein inhaltliches Konzept und eine Dramaturgie, die die Teilnehmenden fesselt. Die Publikation unterstützt Sie darin, Ihre Jubiläumsveranstaltung nachhaltig wirken zu lassen.

Perspektive Praxis

2018, 115 S., 34,90 € (D), ISBN 978-3-7639-1205-6

Als E-Book bei wbv.de

wbv Media GmbH & Co. KG • Bielefeld

Geschäftsbereich wbv Publikation

Telefon 0521 91101-0 • E-Mail service@wbv.de • Website wbv.de



didacta
die Bildungsmesse

Köln, 19. – 23.02.2019

Tickets online kaufen und sparen:
www.didacta-messe.de/tickets

Karriere lässt sich vielfältig gestalten:
Informieren Sie sich über wichtige
Entwicklungen in der beruflichen
Bildung und Qualifizierung. Machen
Sie sich auf den Weg, neue Horizonte
zu öffnen.

- ☐ Frühe Bildung
- ☐ Schule/Hochschule
- ☐ Berufliche Bildung/Qualifizierung
- ☐ didacta DIGITAL

www.didacta-messe.de



KARRIERE- KICK

 koelnmesse

Welche Herausforderungen ergeben sich für die Erwachsenenbildung?

Fake News im Internet

MARTIN MERKT

Der einfache Zugriff auf Informationen, den das Internet bietet, birgt Gefahren. Denn es werden auch Falschmeldungen verbreitet – so genannte Fake News –, und es ist nicht immer leicht, diese zu erkennen. Was kann die Erwachsenenbildung tun, um den Fake News zu begegnen? Welche Methoden und Formate sind sinnvoll?

Egal ob Informationen über Politik, Kultur, Sport oder Gesundheit – das Internet dient im 21. Jahrhundert als reichhaltiger Fundus für eine Vielzahl unterschiedlichster Wissensgebiete. Indem es Bürgerinnen und Bürgern aus allen gesellschaftlichen Schichten einen einfachen Zugriff auf Informationen ermöglicht, gilt das Internet vielen als ein zentrales Instrument zur Demokratisierung des Wissens. Darüber hinaus beschränkt sich die Teilnahme an der Informationsgesellschaft im Gegensatz zu traditionelleren Medien (z. B. Tageszeitung, Radio oder Fernsehen) nicht ausschließlich auf die passive Rezeption der dargebotenen Inhalte. Vielmehr bieten zahlreiche Online-Plattformen Nutzerinnen und Nutzern die Möglichkeit, (weitgehend ungeprüft) Inhalte wie Blogs, Podcasts oder Videos zu produzieren und einer breiten Öffentlichkeit zugänglich zu machen. Auch in sozialen Medien ist es jedem, der über die notwendige Hardware und einen Internetzugang verfügt, möglich, eigene Beiträge zu erstellen oder fremde Beiträge zu kommentieren und weiterzuleiten.

Somit ist nicht ausschließlich von einer Demokratisierung des Zugangs zu Wissen, sondern auch von einer Demokratisierung der Verbreitung von Informationen zu sprechen. Während die Verbreitung von Informationen zu Beginn des 20. Jahrhunderts noch durch eine redaktionelle Auswahl von wenigen Gatekeepern gesteuert wurde, fallen diese mittlerweile nahezu weg, so dass ein direkter Austausch von Informationen von jeder zu jedem möglich wird. Während diese Entwicklung vor allem im Hinblick auf den uneingeschränkten Austausch von Informationen zu begrüßen ist und vor allem in totali-

tären Systemen neue Möglichkeiten eröffnet (Khondker, 2011), stellt der Zugang zu weitgehend ungeprüften Informationen über das Internet die Menschen jedoch auch vor Herausforderungen bezüglich der Bewertung der Glaubwürdigkeit einzelner Informationen. Damit potenziert das Internet das Problem, das sich in geringerem Maße sicher auch bei traditionellen Medien findet. Folglich beschränken sich die nachfolgenden Ausführungen auf Informationen aus dem Internet, jedoch sollte dabei immer mitgedacht werden, dass auch Informationen in traditionellen Medien oder persönlicher Kommunikation ihren Ursprung in weniger vertrauenswürdigen Quellen haben können. So lohnt sich bei wenig plausibel oder überraschend erscheinenden Nachrichten generell ein Blick auf die Produzentinnen und Produzenten der jeweiligen Nachrichten und auf eventuell ableitbare Motive, die eine Verbreitung falscher oder einseitig dargestellter Sachverhalte begünstigen könnten.

Mögliche Ursachen für die schnelle Verbreitung von Fake News

Die tatsächlichen Produzentinnen und Produzenten von Fake News sind jedoch nur ein Teil des Problems. So finden Fake News über soziale Medien rasche Verbreitung und werden den Nutzerinnen und Nutzern zum Teil über Accounts von Freunden, Familie und Bekannten in die eigenen Timelines gespült. In einem Beitrag für das wissenschaftliche Fachmagazin Science zeigen Vosoughi, Roy und Aral (2018), dass sich zwi-

schen den Jahren 2006 und 2017 Falschmeldungen auf Twitter im Mittel deutlich schneller und auch weitläufiger verbreiteten als wahrheitsgemäße Nachrichtenmeldungen (s. auch die »Auslese« in Heft 2/18 von WEITER BILDEN). Dies traf auf unterschiedliche Kategorien wie zum Beispiel wissenschaftliche und politische Nachrichten zu. Dabei wurden der Mensch und nicht computergestützte Bot-Netzwerke als treibende Kraft hinter der rasanten Verbreitung von Fake News im Vergleich zu wahrheitsgemäßen Nachrichten identifiziert. Daher sollten Nutzerinnen und Nutzer beachten, dass das Auftauchen einer Information in der Timeline einer Freundin oder eines Bekannten diese Information nicht als Wahrheit legitimiert. Vielmehr gilt es auch hier die Informationsquellen mit einem gesunden Maß an Skepsis zu analysieren, um mögliche Falschmeldungen zu identifizieren, bevor man zu ihrer weiteren Verbreitung beiträgt.

Es wäre unangebracht, jeder Person, die fehlerhafte Informationen auf sozialen Netzwerken teilt, eine gezielte Desinformation ihrer Mitmenschen als Motiv zu unterstellen. Wiederum lassen sich Menschen häufig von dem Neuigkeitswert einer Nachricht dazu verleiten, Informationen ohne kritische Prüfung weiterzuleiten. Dabei ist der Neuigkeitswert von Falschmeldungen in der Regel höher als von wahrheitsgemäßen Nachrichten (Vosoughi et al., 2018). Ein weiterer Faktor, der zur Verbreitung von Fake News beitragen kann, ist die Tatsache, dass in sozialen Medien vor allem die Schlagzeilen prominent platziert sind, die Neugier wecken, indem sie zum Beispiel provokante Thesen aufstellen, die im Nachrichtentext widerlegt oder nur unzureichend untermauert werden (Chen, Conroy & Rubin, 2015). Damit ist eine mögliche Fokussierung auf eine reißerische Überschrift als problematisch einzustufen, und die Leserinnen und Leser sollten stets auch die Inhalte hinter den Überschriften im Blick behalten.

Die kritische Auseinandersetzung mit den Inhalten eines Nachrichtentextes ist jedoch nicht immer eine hinreichende Voraussetzung, um den Wahrheitsgehalt einer Nachricht beurteilen zu können. Vielmehr ist es bei der Beurteilung von Nachrichten von zentraler Bedeutung, den Ursprung dieser Nachrichten zu beachten und einen Blick auf die Eigenschaften ihrer Produzentinnen und Produzenten zu werfen. Dabei ist insbesondere die Frage relevant, inwiefern die Nachricht für diese selbst einen positiven Mehrwert hat. So ist zum Beispiel immer dann Vorsicht geboten, wenn Anbieter von neuen alternativen Heilmethoden mutmaßlich wissenschaftliche Studien zur Wirksamkeit dieser Methoden präsentieren, auch wenn entsprechende Nachrichten selbstverständlich nicht pauschal als Unwahrheit klassifiziert werden sollten. Bedauerlicherweise hat jedoch die bisherige Forschung gezeigt, dass Menschen über verschiedene Alters- und Bildungsschichten hinweg Informationen über die Eigenschaften von Nachrichtenproduzentinnen und Nachrichtenproduzenten weitge-

hend ignorieren, wenn sie mit mehreren, einander teilweise widersprechenden Informationen konfrontiert werden (Britt & Aglinskas, 2002; Wineburg, 1991). Zudem fehlt es vor allem Laien häufig an Wissen darüber, wie Informationen aus unterschiedlichen Quellen einzuschätzen sind (von der Mühlen, Richter, Schmid, Schmidt & Berthold, 2015).

Die Konfrontation mit fehlerhaften Informationen ist auch dann problematisch, wenn sie als solche erkannt werden. So beeinflussen Fehlinformationen auch nach deren Richtigstellung unser Denken und Handeln (Rapp, 2016) bzw. werden als mutmaßlich korrekte Informationen wiedergegeben (Butler, Zaromb, Lyle & Roediger, 2009). So konnten zum Beispiel Butler und Kollegen zeigen, dass historisch fehlerhafte Informationen in Videos als akkurat erinnert werden, selbst wenn sie in einem das Video begleitenden Text richtiggestellt werden. Dabei spielt jedoch auch die Plausibilität der Nachrichten eine Rolle, da weniger plausible Fehlinformationen seltener als korrekt erinnert werden als plausible Fehlinformationen. Zudem scheinen Fehlinformationen aus glaubwürdigen Quellen häufiger verbreitet zu werden als Fehlinformationen aus unglaublichen Quellen, wobei Quellen, über die wenige Informationen verfügbar sind, von Nutzerinnen und Nutzern eher als glaubwürdig eingeschätzt werden (Rapp, 2016). Dieser Befund legt erneut die zentrale Bedeutung einer kritischen Auseinandersetzung mit den Charakteristika von Informationsquellen nahe. Zudem wird deutlich, dass die Prüfung der Plausibilität einer Schlagzeile durch eine kritische Auseinandersetzung mit den zugehörigen Inhalten dazu beitragen kann, dass sich Fehlinformationen weniger stark als Wahrheiten manifestieren.

Quellenkritik als Notwendigkeit

Aus dieser Ausgangslage ergeben sich verschiedene Anforderungen an Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner. So ist bei der Recherche von Kursinhalten darauf zu achten, die Glaubwürdigkeit von Informationen aus dem Internet kritisch zu überprüfen. Dieses Desiderat beschränkt sich dabei nicht ausschließlich auf die Verbreitung politischer Fehlinformationen. So ist bei allen Informationsmaterialien aus dem Internet sicherzustellen, dass diese aus einer Quelle stammen, die eine ausreichende inhaltliche Absicherung der Qualität der Inhalte gewährleistet, so dass keine falschen Informationen verbreitet werden. Vor allem die Legitimation von Fehlinformationen durch eine glaubwürdige Institution wie Volkshochschulen oder andere Weiterbildungseinrichtungen könnte nachhaltige negative Effekte nach sich ziehen.

Bei der Auswahl von Informationen für ihre Kurse können Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner auf Strategien zurückgreifen, die sich im wissenschaftlichen Arbeiten

bewährt haben und auch als journalistische Prinzipien Anwendung finden (sollten). So identifizierte der us-amerikanische Historiker Samuel Wineburg (1991) in einer Untersuchung zum Umgang von Historikerinnen und Historikern mit historischen Quellen verschiedene Strategien, die seither weitgehend erfolgreich auf den allgemeinen Umgang mit Informationen aus dem Internet übertragen wurden. In der englischsprachigen Forschungsliteratur werden diese Strategien als *sourcing*, *corroboration* und *contextualization* bezeichnet. Dabei bezieht sich *sourcing* auf die Beachtung von Hintergrundinformationen über die Quellen der Informationen, möglichst bevor die Informationen selbst gelesen werden. Dies soll von vornherein eine korrekte Einordnung der Informationen ermöglichen, da diese bereits beim ersten Lesen vor dem Hintergrund möglicher Verzerrungen durch die Produzentinnen und Produzenten eingeordnet werden können. *Corroboration* bezieht sich auf den Prozess des Abgleichs von Informationen im Hinblick darauf, ob diese in mehreren unabhängigen Quellen bestätigt werden oder ob es gar widersprüchliche Informationen aus anderen Quellen gibt. Dabei ist unbedingt auf die wechselseitige Unabhängigkeit der Quellen zu achten, da sich unterschiedliche Nachrichtenseiten auch auf denselben Ursprung beziehen können und daher nicht als unabhängige Quellen gelten können. Zuletzt ist der Prozess der *contextualization* zu nennen, mit dem Wineburg eine Plausibilisierung der Informationen vor dem Hintergrund des eigenen Weltwissens und die damit verbundene Einordnung der neuen Informationen in einen Gesamtkontext meint. Damit umfasst *contextualization* im weiteren Sinne auch eine Überprüfung von Informationen im Hinblick auf ihre wissenschaftliche Plausibilität.

Während die genannten Strategien den Umgang von Expertinnen und Experten mit (historischen) Dokumenten kennzeichnen, wurden auch bei Laien Zusammenhänge zwischen entsprechenden Verhaltensweisen im Umgang mit mehreren Dokumenten und einem übergreifenden Verständnis für die Inhalte der Dokumente nachgewiesen (Merkt, Werner & Wagner, 2017; von der Mühlen et al., 2016). Zum Beispiel war ein vermehrtes Zugreifen auf Hintergrundinformationen zu Quellen in einer computerbasierten Lernumgebung mit einer erfolgreicher Benennung von Ursachen für widersprüchliche Darstellungen eines Sachverhalts in diesen Quellen assoziiert (Merkt et al., 2017).

Desiderate für die Erwachsenenbildung

Auch wenn ein Zusammenhang zwischen der Beachtung von Hintergrundinformationen und dem Verständnis mehrerer Dokumente nicht kausal interpretiert werden sollte, so lässt sich aus der skizzierten Ausgangslage dennoch die Unterstützung von Menschen im kritischen Umgang mit Informationen,

ABB. 1 Infografik der IFLA zum Erkennen von Fake News



Quelle: www.ifla.org/publications/node/11174

mit denen sie sich im Alltag konfrontiert sehen, als Desiderat für die Erwachsenenbildung ableiten. Auch wenn Veranstaltungen zu Fake News schon angeboten werden, sollten Angebote zu kritischem Umgang mit Medien und Informationen verstärkt Einzug finden. Entsprechende Interventionen, die zum Beispiel explizit die Aufmerksamkeit von Lernenden auf Quellinformationen lenken und Vergleiche zwischen verschiedenen Dokumenten anregen, zeigen sich in experimentellen Untersuchungen positive Effekte auf die Qualität der Arbeit von Schülerinnen und Schülern mit mehreren Dokumenten (Britt & Aglinskas, 2002). Daher scheint es ein sinnvoller Ansatz zu sein, auch in der Erwachsenenbildung entsprechende Kurse anzubieten, um Menschen in einem kompetenten Umgang mit Informationen aus dem Internet zu schulen. Entsprechend kann das »reading like a historian«-Curriculum, welches Samuel Wineburg basierend auf den von ihm identifizierten Strategien *sourcing*, *corroboration* und *contextualization* entwickelte, als Werkzeugkasten für einen



kompetenten Umgang mit Informationen jeglicher Art bezeichnet werden (Wineburg & Reisman, 2015).¹

Als weitere Handreichung zum kritischen Umgang mit Informationen aus dem Internet und damit einhergehend zur Identifikation von Fake News ist eine Infografik der Internationalen Vereinigung bibliothekarischer Verbände und Einrichtungen (IFLA) zu nennen, die in mehr als 30 Sprachen vorliegt (→ Abb. 1). Darin werden insgesamt acht wesentliche Schritte skizziert, die Nutzerinnen und Nutzer bei der Bewertung von Informationen an die Hand nehmen sollen. Auch die von Wineburg (1991) identifizierten Strategien sourcing (»Beachte die Quelle!«, »Prüfe den Autor!«, »Bewerte die Quelle!«, »corroboration (»Frag einen Experten!«) und contextualization (»Lies weiter!«, »Was denkst du?«) finden sich darin mehr oder weniger deutlich wieder. Damit ist auch diese Informationsgrafik als wertvoller Anhaltspunkt bei der eigenen Informationsrecherche sowie bei der Entwicklung entsprechender Curricula für die Erwachsenenbildung zu nennen.

Fazit

Die Beobachtung, dass sich Falschmeldungen über das Internet rasant verbreiten und einen nachhaltigen, negativen Einfluss auf das Handeln und Denken von Menschen haben können, zeigt verschiedene Desiderate für das Handlungsfeld der Erwachsenenbildung auf. Zum einen ist bei der Recherche von Kursinhalten über das Internet mit großer Sorgfalt darauf zu achten, dass lediglich verifizierte Inhalte aus vertrauenswürdigen Quellen Eingang in das Curriculum von Weiterbildungseinrichtungen finden, so dass die Lehrenden hier ihre Glaub- und Vertrauenswürdigkeit nicht leichtfertig aufs Spiel setzen und eine Legitimation von Falschmeldungen (oder fehlerhaften Informationen) durch oftmals staatlich geförderte Einrichtungen nicht stattfindet. Weiterhin deuten Forschungsbefunde darauf hin, dass Nutzerinnen und Nutzer häufig Schwierigkeiten damit haben, Informationen aus dem Internet kritisch zu würdigen. Daraus ergibt sich ein zweites Desiderat, nicht nur entsprechende Kurse oder Veranstaltungen zum kritischen Umgang mit Informationen aus dem Internet anzubieten, sondern dieses Thema als Querschnittsaufgabe in vielen Angeboten (auch online) zu thematisieren. Als Handreichung für beide Desiderate kann die Infografik der IFLA dienen, die in acht Schritten aufzeigt, wie Informationen aus dem Internet kritisch reflektiert werden sollten.

Britt, M. A. & Aglinskas, C. (2002). Improving students' ability to identify and use source information. *Cognition & Instruction*, 20 (4), 485–522.

Butler, A. C., Zaromb, F. M., Lyle, K. B. & Roediger, H. I. (2009). Using popular films to enhance classroom learning: The good, the bad, and the interesting. *Psychological Science*, 20 (9), 1161–1168.

Chen, Y., Conroy, N. J. & Rubin, V. L. (2015). Misleading online content: recognizing clickbait as false news. *Proceedings of the 2015 ACM workshop on multimodal deception detection*, 15–19.

Khondker, H. H. (2011). Role of new media in the Arab Spring. *Globalizations*, 8 (5), 575–679.

Merkt, M., Werner, M. & Wagner, W. (2017). Historical thinking skills and mastery of multiple document tasks. *Learning and Individual Differences*, 54, 135–148.

Mühlen, S. von der, Richter, T., Schmid, S., Schmidt, E. M. & Berthold, K. (2016). The use of source-related strategies in evaluating multiple psychology texts: a student-scientist comparison. *Reading & Writing*, 29 (8), 1677–1698.

Rapp, D. N. (2016). The consequences of reading inaccurate information. *Current Directions in Psychological Science*, 25 (4), 281–285.

Vosoughi, S., Roy, D. & Aral, S. (2018). The spread of true and false news online. *Science*, 359 (6380), 1146–1151.

Wineburg, S. (1991). Historical problem solving: A study of the cognitive processes used in the evaluation of documentary and pictorial evidence. *Journal of Educational Psychology*, 83 (1), 73–87.

Wineburg, S. & Reisman, A. (2015). Disciplinary Literacy in History: A Toolkit for Digital Citizenship. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 58 (8), 636–639.



DR. MARTIN MERKT

ist Leiter der Nachwuchsgruppe Audiovisuelle
Wissens- und Informationsmedien am
Deutschen Institut für Erwachsenenbildung e.V. –
Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen.

merkt@die-bonn.de

¹ Die Materialien des Curriculums sind nach Registrierung auf der Homepage der Stanford University kostenfrei einzusehen (<https://sheg.stanford.edu/history-lessons>) und können sicherlich als Inspiration zur Entwicklung eigener Curricula für die Erwachsenenbildung dienen.

Fünf Thesen zur Erwachsenenbildung

»Hier stehe ich und kann nicht anders«

JOHANNES SABEL

In einer Zeit, die von »alternativen Fakten« und »Fakes« geprägt ist, erscheint die Beschäftigung mit den Fundamenten der Erwachsenenbildung geboten: Was ist unumstößlich, was unhintergebar? Der Autor begründet in seinem Beitrag thesenhaft die christlich-aufklärerisch geprägten normativen Ansprüche, die für ihn konstitutiv für die Erwachsenenbildung sind.

Mit dem Thema »Fakt oder Fake« wird nicht nur nach gesichertem Wissen gefragt, sondern auch nach Wahrheitsansprüchen. Diese Frage wird hier mit Blick auf die Erwachsenenbildung mit einer spezifischen Differenzierung aufgenommen: Nicht konstitutive Wahrheiten der Erwachsenenbildung sollen hier dargestellt werden (wie etwa die notwendige Voraussetzung, dass die Erwachsenenbildung von einer grundsätzlichen Lernfähigkeit des Menschen ausgeht¹ oder dass es bei der Erwachsenenbildung immer auch um einen Kommunikationsprozess geht), sondern normative Ansprüche an Erwachsenenbildung. Die hier formulierten Thesen leisten damit einen Beitrag zur Auseinandersetzung darüber, welche Ansprüche und welches Selbstverständnis Erwachsenenbildung nicht unterbieten darf, solange sie sich der Mitarbeit an einer humanen Gesellschaft verpflichtet sieht.

Dass es um eine solche Verpflichtung auf eine humane Gesellschaft gehen muss – also auf eine Gesellschaft, die, schlagwortartig, allen Menschen eine konkrete und realistische Möglichkeit bietet, zu (über-) leben, dies unversehrt zu tun, sich zu entfalten, teilzuhaben, auf eine Gesellschaft, die vom

Grundsatz der Gerechtigkeit sowie der Solidarität mit den Schwächsten geleitet ist, für zukünftige Generationen Lebensmöglichkeiten auf diesem Planeten erhält u.v.m. –, bildet bei den hier formulierten Überlegungen eine Voraussetzung, die einen Wahrheitsanspruch erhebt. Diesen erheben sie insofern, als es keine anderen sinnvollen Zielperspektiven von Erwachsenenbildung in ihrer gesellschaftlichen Verantwortung geben kann, ohne verdeckt oder offensichtlich destruktive Ziele zu sinnvollen für die Gesellschaft erklären zu müssen.

Die hier formulierten Thesen sind ihrem Charakter nach normativ. Normative Prämissen in der Erwachsenenbildung variieren je nach pädagogischer Theorie und Zielstellung: Erwachsenenbildung kann als Beitrag zur kontinuierlichen Anpassung des Individuums an die sich wandelnden Herausforderungen einer Gesellschaft begriffen werden: als Beitrag zu einem lebensbegleitenden Anpassungsprozess. Erwachsenenbildung kann als Instrument kontinuierlicher Aneignung immer neuer Fähigkeiten verstanden werden, die die Produktivität einer Gesellschaft resp. Wirtschaft festigen oder gar steigern: als Beitrag zum Produktivitätserhaltungs- und -steigerungsprozess. Erwachsenenbildung kann als identitätsbildend verstanden werden in dem Sinne, dass sie Perspektiven auf Sinnhorizonte, Selbstverständnisse, ja Selbstentwürfe

¹ An dieser Stelle sei Josef Schrader gedankt für die Differenzierung in konstitutive und normative Voraussetzungen der Erwachsenenbildung.

eröffnet: als Beitrag zum Selbstfindungs- und -konstruktionsprozess. Erwachsenenbildung kann als Lernprozess reflektierender Distanzgewinnung zum Gegebenen verstanden werden: als Kritik- und Emanzipationsprozess des Einzelnen als Teil eines gesellschaftlichen Humanisierungsprojektes. Schließlich kann Erwachsenenbildung funktional in systematisch-institutioneller Perspektive verstanden werden: als vierter Bereich des organisierten Lernens, der bestimmte methodisch-didaktische Prinzipien, Zielgruppen, Träger und Themenbereiche in sich versammelt. Angesichts dieses (noch erweiterbaren) »Chores« von (Selbst-) Verständnissen der Erwachsenenbildung wird hier von einer Diagnose ausgegangen, die diese Differenzierung der Erwachsenenbildung als Ergebnis einer spezifischen historischen Entwicklung versteht. Dies führt zur ersten der fünf Thesen.

**1. Kritisch-reflexive Erwachsenenbildung:
Erwachsenenbildung muss sich als Teil eines
dialektischen Prozesses der Moderne reflektieren,
um Bildung zu sein**

Helmut Peukert hat auf den »Widerspruch von Bildung und Herrschaft« hingewiesen, der sich in der Moderne in besonderer Weise in einer Ambivalenz der Bildung (auch der Erwachsener) fortsetzt: Erwachsenenbildung folge einerseits den Bedarfen und Tendenzen der sich modernisierenden Gesellschaft, ja »treibt sie mit der Entwicklung organisierten Lernens« an; und zugleich ist sie auf der Suche »nach Alternativen, nach neuen Lebensformen, die aus gesellschaftlicher Zersplitterung und Entfremdung herausführen sollen« (Peukert, 2015, S. 20–21). Affirmativ-kompensatorische wie kritisch-emanzipatorische Selbstverständnisse der Erwachsenenbildung sind sozusagen zwei Momente desselben Prozesses moderner Emanzipations- wie Selbststeigerungsvorhaben.

Peukerts Analyse lehnt sich an die Vorstellung eines dialektischen Aufklärungsprozesses an: Aufklärung – als historischer und ideengeschichtlicher Entstehungsort heutiger Erwachsenenbildung – erhebt mit der Befreiung aus überkommenen Menschen-, Welt- und Gesellschaftsbildern zugleich neue Machtansprüche, und zwar im gesellschaftlichen, ökonomischen und kulturellen Feld. Das Umschlagen von Emanzipationsbestrebungen in Machtsicherungs- und -steigerungstechniken im Gefolge der Aufklärung ist eine Dynamik, der sich die Erwachsenenbildung bewusst bleiben muss.

Konkret: Das Bild einer Erwachsenenbildung als Beitrag zu einer kritisch-reflexiven Selbstwerdung als Teil des gesellschaftlichen Fortschritts zu Freiheit, Gleichheit, Solidarität, Teilhabe, Gerechtigkeit und generationeller Verantwortung auf der einen Seite und das Bild einer auf Steigerung der Konkurrenzfähigkeit zielenden Erwachsenenbildung durch Erwerb unterschiedlicher Fähigkeiten (das können rhetorische,

organisatorische, technische etc. sein) auf der anderen Seite beschreiben die tatsächlich bestehende Breite dessen, was unter »Erwachsenenbildung« subsumiert wird. Zugleich aber zeigen sie diametral entgegengesetzte Ziele und ggf. auch damit verbundene Gesellschaftsbilder. Erwachsenenbildung, die den (selbst-) destruktiven Dynamiken dient, die im dialektischen Prozess der Moderne zu Tage treten – auf individueller und gesellschaftlicher Ebene –, verrät nicht nur ihr eigenes Erbe und ihren eigenen Anspruch, sondern kann in eine Dynamik der Abrichtung geraten.

**2. Emanzipatorische Erwachsenenbildung:
individuelle als gesellschaftliche Freiheitsgeschichte**

Die Begriffe »emanzipatorisch« oder »Emanzipation« begleiten die Moderne seit dem 18. Jahrhundert wie ein basso continuo. So nostalgisch oder verbraucht der Begriff »Emanzipation« heute anmuten mag, so zentral ist dieses Vorhaben mit einem emphatischen Begriff von Bildung Erwachsener verbunden: als das Kernprojekt der Aufklärung, sowohl den einzelnen Menschen als auch die Gesellschaft, ja die Menschheit als Ganze aus einem Status der Abhängigkeit in den der Selbstständigkeit und Mündigkeit in Freiheit und Gleichheit zu führen.

Diese Formulierung impliziert viel (und ist nicht frei von historischer Patina). Mit Blick auf den Einzelnen: Trotz des normativen »Staubs«, den Begriffe wie »Selbstständigkeit«, »Mündigkeit« oder »Autonomie« heute angesichts der wissenschaftlichen Diskussionen um Freiheit, Bewusstsein, Autonomie in Philosophie, Psychologie und Neurowissenschaft angesetzt haben mögen, gilt es, sie als leitende Ideen eines Menschenbildes festzuhalten, dem die Erwachsenenbildung folgt. Selbst in ihrer heute erkannten oder behaupteten Begrenztheit erzählen sie von einem legitimen Anspruch des Menschen: eine eigene Lebensperspektive zu entwickeln und zu gestalten, die eigene gesellschaftliche Funktion und Rolle zu suchen, eigenen Interessen und Bedürfnissen folgen zu können, selbst Beziehungen zu entwickeln und zu erhalten, in der Wahl von Weltbildern und Sinnentwürfen frei zu sein u.v.m.

Die emanzipatorische Funktion der Erwachsenenbildung mit Blick auf den Einzelnen ist verschränkt mit dem, was »Emanzipation« gesellschaftsgeschichtlich hieß und heißt: die Anerkennung des Rechts auf gleichberechtigte, rechtlich und gesellschaftlich verbindliche Teilhabe an den ideellen und materiellen Gütern einer Gesellschaft. Der geschichtliche »Entstehungsort« dieser gesellschaftlichen Dimension von Erwachsenenbildung in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts kann für ihren bis heute geltenden Anspruch nicht überschätzt werden: Durch das universale Recht auf Selbstdenken und Selbstentfaltung aller wird der gebürtlich verbriefte Status in der Gesellschaft abgelöst durch einen bildungs- und leistungsgenerierten Status; die bürgerliche Gesellschaft entsteht.

Die Kernanliegen des für das Bürgertum zentralen Konzeptes der Bildung – kulturell-biografische Selbstentfaltung und -findung, gesellschaftliche Mitgestaltung und -bestimmung und eine kontinuierlich qualifizierte Arbeitsbewältigung (Tietgens, 1994, S. 23) – sind bis heute für die Erwachsenenbildung grundlegend.

3. Identitätsbildende Erwachsenenbildung:

»Bildung ist nur dann funktional, wenn sie nicht nur funktional ist« (H. Peukert)

Der deutsche Begriff »Erwachsenenbildung« ist nur schwer in andere Sprachen zu übersetzen. Die häufig im Englischen benutzten Begriffe wie »adult education« oder »continuing education« geben den Begriff der Bildung nicht wieder. Zwar übersetzen die Wörterbücher »education« gerne mit »Bildung«, die lateinische Herkunft des Wortes verweist aber auf etwas anderes: lat. educare = erziehen, ausbilden. »Education« meint »Bildung« also im Sinne von »Wissenserwerb«, »Aneignung von Know-how«, Bildung in einer aufklärerischen Traditionslinie zielt auf Weiteres: Man kann dies mit der etwas altbackenen Formulierung »Herzensbildung« beschreiben, einem Prozess der Interaktion mit der Umwelt, der den Menschen als Person – d.h. in seiner Haltung, in seinem Ethos, in seinem Selbst- und Weltverständnis – erfasst und verändert. Paradigmatisch beschrieben ist dieser Prozess in dem, was das späte 18. Jahrhundert in der Gattung der Bildungsromane hervorgebracht hat. Bildung wird als ein Prozess der Entfaltung der Person in Freiheit beschrieben, gerade auch gegen die Konventionen der sozialen Herkunft und/oder gegen gesellschaftliche Stereotypen. Es ist ein Prozess, der den Menschen, der in einem Prozess zunehmender Subjektwerdung steht, als singulär, einmalig auffasst.

Das begrifflich Schwierige an dieser Beschreibung des Bildungsbegriffs ist seine »strategische« Stärke: Anders als Prozesse des Lernens, der Aneignung von Wissen und Know-how, ist Bildung nur begrenzt zu operationalisieren. Bildung ist insofern auch der begriffliche und konzeptionelle Versuch, dem verobjektivierenden Zugriff auf den Menschen als Voraussetzung seiner Nutzbarmachung einen inkommensurablen Prozess kreativer Selbstwerdung entgegenzustellen. Zugespißt formuliert: Die Erwachsenenbildung sollte in Zeiten zunehmender Markttauglichkeitsprüfung von Weiterbildung am Bildungsbegriff festhalten, um ihren Wahrheitsanspruch, den Menschen als nicht-verobjektivierbares Subjekt zu verstehen, treu zu bleiben. Dieser emphatische Bildungsbegriff setzt sich scharf gegen einen Begriff des Lernens ab, der den Erwerb von Kenntnissen und Fertigkeiten zur »Wahrnehmung von Vorteilen inmitten des ungeschlichen bellum omnium contra omnes« (Adorno, 1972, S. 97) in den Mittelpunkt rückt.

4. Solidarische Erwachsenenbildung: Bildung als Anerkennung und Ermöglichung des Anderen

Solidarität ist der Erwachsenenbildung – wie der Bildung im Allgemeinen – nicht als moralisches und politisches Postulat äußerlich eigen, sondern ist mit Bildungsprozessen als Subjektwerdung in Beziehung tief verwoben. Subjektwerdung ist in diesem Sinne denkbar als ein Kommunikationsprozess, in dem der Andere meinem verstehenden Zugriff gerade nicht entspricht, darin aufgeht, sondern diesem entzogen bleibt. Der Andere durchbricht Kraft seiner Freiheit und Individualität meine Wirklichkeitskonstruktionen gerade im Prozess der Verständigung. Die Erfahrung der »Exterritorialität« des Anderen gegenüber meinem Verstehen ist notwendig, um das Vertrauen in die Integrität meiner selbst im Angesicht des Anderen zu gewinnen. Solidarität als Wahrheitsanspruch der Erwachsenenbildung ist die Verantwortung für die Integrität des Anderen als notwendige Voraussetzung einer nicht-destruktiven Subjektwerdung meiner selbst. Sie beruht also nicht auf der Einschränkung oder Zerstörung der Freiheit und Kreativität anderer, sondern gerade auf ihrer Ermöglichung (Peukert, 2015, S. 23).

Dies hat weitreichende Konsequenzen für den Zusammenhang von Bildung und der Entstehung einer humanen Gesellschaft: Erwachsenenbildung, in der der Grundsatz der Subjektwerdung gerade durch und in der Freiheit und Kreativität des Anderen zur Geltung kommt, macht die Ermöglichung von Freiheit und Kreativität als intersubjektivem Grundsatz zugleich zu einem gesellschaftlichen Modell kommunikativen Handelns aller.

5. Christliche Erwachsenenbildung:

**Bildung als Teil eines inkarnatorischen Projektes,
oder: »Mach's wie Gott, werde Mensch«** (F. Kamphaus)

Wenn nach dem Zusammenhang von Bildungsbegriff und Christentum gefragt wird, wird meist auch auf den Dominikaner und Mystiker Meister Eckhart (um 1260 bis 1328) verwiesen. Der bei ihm zu findende Begriff der Bildung gilt als Geburtsstunde des Bildungsbegriffs als deutschsprachiger Wortschöpfung: Bildung ist bei Eckhart ein spiritueller Prozess der »Ein-Bildung« der Seele in Gott, einhergehend mit der »Ent-Weltlichung« der Seele: ein mystischer, hochindividueller und geistig-innerlicher Aufstiegs- und Verschmelzungsprozess zur Gottesanverwandlung. Ohne die begriffsgeschichtlich entscheidende »Scharnierstelle« zwischen christlicher Überlieferung und modernem Bildungsbegriff zu relativieren, muss Eckharts spiritualisierte Lesart der Vorstellung von der »imago dei« (lat. Ebenbild Gottes) doch vom Kopf auf die Füße gestellt werden, soll vom christlichen Beitrag zum Begriff der Bildung und speziell der Erwachsenenbildung die Rede sein.



Verfolgt man die Gottesebenenbildlichkeitstradition zu ihrem biblischen Ursprung zurück (Waap, 2008, S. 25), wird sie als wesentlich handfester und handlungsorientierter erkennbar. In einer der beiden Schöpfungserzählungen (Priesterschrift) heißt es: »Da sprach Gott: Lasst uns Menschen machen als unser Abbild, uns ähnlich. Sie sollen herrschen über die Fische des Meeres, über die Vögel des Himmels, über das Vieh, über die ganze Erde« (Gen 1,26). Der Abbildcharakter besteht in einer Analogie der *Aufgabe* in und der *Beziehung* zur Schöpfung, nicht des Wesens: Wie Gott über die gesamte Schöpfung herrscht, sollen die Menschen über die Erde herrschen. Was es heißt, Gott »ähnlich« über die Erde zu herrschen, kann hier nicht im Einzelnen hergeleitet werden – im Kern geht es darum, die Gesamtheit der Geschöpfe in ihrem ursprünglichen »Gut-Sein« zu erhalten, d.h. Verantwortung für das Weiterbestehen der Schöpfung zu übernehmen, inkl. der generationellen Verantwortung für die Menschheit (Zenger, 1988).

Die Ebenbildlichkeit des Menschen bezieht sich im Neuen Testament auf den Gott, der sich dem Menschen gleich gemacht hat. Wenn Gott in Christus »ganz Mensch« geworden ist, wie es die Kirche schon in den ersten Jahrhunderten festhielt, und wir uns in christlicher Auffassung nach diesem bilden sollen, dann ist nach ihm zu fragen. Die Antwort kommt von Jesus selbst: »Was ihr einem meiner geringsten Brüder getan habt, das habt ihr mir getan ... Was ihr einem dieser Geringsten nicht getan, das habt ihr auch mir nicht getan« (Mt 25,40–45). Christus bildet sich dem Menschen nach, indem er im Kind, im Armen, im Geringsten, im Verurteilten, im Ausgestoßenen erscheint. Und: Abbild sein heißt, in der Weise Jesu an diesen zu handeln. Gottesebenenbildlichkeit besteht hier – in Fortsetzung der alttestamentlichen Gottesebenenbildlichkeit als konkreter Weltverantwortung – in einer Analogie der Praxis. Bildung im biblischen Kontext ist also gerade kein innerlicher Prozess der Verschmelzung der Seele mit Gott auf Kosten konkreter Weltwirklichkeit, wie bei Eckhart, sondern die (Nach- und Aus-) Bildung einer solidarischen Praxis. Für eine so verstandene Bildung gibt es in der christlichen Tradition einen Begriff: Nachfolge.

Wenn wir den christlichen Beitrag zum Begriff der Bildung abschließend zusammenfassen, ist es dieser: Bildung entsteht in einer kommunikativen, interpersonalen Praxis, die der Verletzlichkeit und Sterblichkeit des Anderen, der Unverfügbarkeit, Freiheit und Kreativität des Anderen, der Glücks- und Hoffnungsbedürftigkeit des Anderen immer gewahr ist. Die christliche Spitzenbehauptung liegt darin, dass diese Praxis nur in anamnetischer, erinnernder Solidarität möglich ist: wenn der Horizont der Bildung neben den zukünftigen auch die vergangenen Generationen mit einschließt (Peters, 1992, S. 45).

Adorno, Th. W. (1972). *Theorie der Halbbildung*, Schriften Bd. 8 (S. 93–121). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Peters, T. R. (1992). *Mythos, Mystik, Metaphysik. Die Spur des vermissten Gottes*. München: Grünewald Kaiser.

Peukert, H. (2015). Die Erziehungswissenschaft der Moderne und die Herausforderungen der Gegenwart. In H. Peukert, *Bildung in gesellschaftlicher Transformation* (S. 13–30). Paderborn: Schöningh.

Tietgens, H. (1994). Geschichte der Erwachsenenbildung. In R. Tippelt (Hrsg.), *Handbuch der Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 23–39). Opladen: Leske & Budrich.

Waap, T. (2008). *Gottesebenenbildlichkeit und Identität. Zum Verhältnis von theologischer Anthropologie und Humanwissenschaft bei Karl Barth und Wolfhart Pannenberg* (S. 25). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Zenger, E. (1988). Das Gottesbild des Alten Testaments I. In J. Hoeren & M. Kessler (Hrsg.), *Gottesbilder. Die Rede von Gott zwischen Tradition und Moderne* (S. 9–23). Stuttgart: Katholisches Bibelwerk.



DR. JOHANNES SABEL

ist Leiter des Katholischen Bildungswerks Bonn.

Sabel@bildungswerk-bonn.de

68%

der Internetnutzer sind in den vergangenen zwölf Monaten in den klassischen oder in den sozialen Medien sog. Fake News aufgefallen.

1

47%

der Deutschen glauben, dass sie echte Nachrichten von Fake News unterscheiden können.

29%

glauben, dass auch die anderen Deutschen das können.

Wenn Sie den Begriff »Fake News« hören, woran denken Sie?

2

- ☐ Nachrichten, in denen die Fakten falsch sind
- ☐ Nachrichten, in denen Redaktionen oder Politiker nur die Fakten verwenden, die ihnen nützlich sind
- ☐ Ein Begriff, den Politiker und Medien nutzen, um unliebsame Nachrichten zu diskreditieren
- ☐ Nichts von dem
- ☐ Ich weiß es nicht

VON OBEN NACH UNTEN: 56%, 44%, 44%, 5%, 36%, 5%, 7%

ONLINE-PLATTFORMEN

TV-SENDER

NACHRICHTEN-WEBSITES/-APPS

ZEITUNGEN (PLATTFORMEN)

SOCIAL MEDIA

RADIOBERICHTE/-PROGRAMM

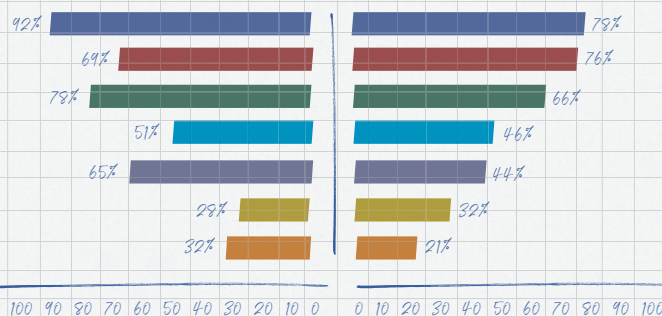
MESSAGING APPS

Welche Medientypen haben Sie in der vergangenen Woche für den Konsum von Nachrichten genutzt?

3

18-36-Jährige (weltweit, in %)

Gesamtbevölkerung (weltweit, in %)

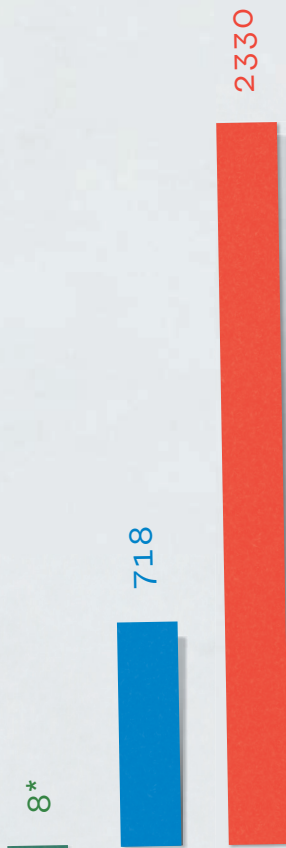


Faktenlage

4

**Häufigkeit der Begriffe
Fake, Lüge und Wahrheit
im VHS-Programmarchiv
(1946–2014)**

* davon sieben Mal bei einem seit 2008 wiederkehrend angebotenen Kurs der VHS Braunschweig zur Bildbearbeitung mit Photoshop. Eine kursorische Suche in den bislang verfügbaren Programmen der Jahre 2017–18 [n = 160] hat allein 23 Treffer mit Angeboten zu Fake News ergeben.



6

Fake [fɛɪk]; Subst., mask. o. neutr.: Schwindel; Fälschung.

Fake News, Fake-News, Fakenews, die [ˈfɛɪk(ˈ)nju:s]; Pluralwort: in den Medien und im Internet, besonders in den Social Media, in manipulativer Absicht verbreitete Falschmeldungen. Beispiele: das sind doch Fake News; Fake News verbreiten; bei Fake News ist der Faktencheck oft aufwendig

7

Verunsicherung über Fake News

Deutsche Bevölkerung insgesamt in %

»Bei vielen Themen und in vielen Situationen gibt es klare Fakten bzw. Tatsachen, die man nachweisen kann und die einfach stimmen.«

32%

»Bei vielen Themen werden die Zusammenhänge immer komplizierter, und teilweise werden Falschmeldungen verbreitet – da kann doch keiner mehr sagen, was wahr und was falsch ist.«

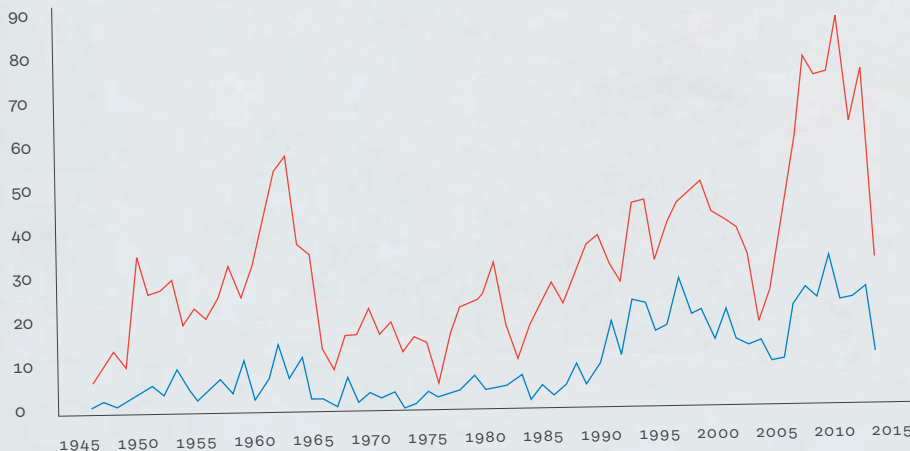
55%

Unentschieden

13%

5

**Häufigkeit der Begriffe Lüge und Wahrheit im VHS-Programmarchiv pro Jahr
(1946–2014)**



Quellen

- 1 bitkom
Ipsos Public Affairs
- 2 Ipsos Public Affairs
- 3 statista
- 4 VHS-Programmarchiv
des Deutschen Instituts für
Erwachsenenbildung
- 5 VHS-Programmarchiv
des Deutschen Instituts für
Erwachsenenbildung
- 6 Duden
- 7 Allensbacher Markt- und
Werbeträgeranalyse 2018

Wozu Lehrkräfte der Erwachsenenbildung Wissenschaft nutzen (können)

Wissen, Handeln, Verstehen

JOSEF SCHRADER

An Fallbeispielen zeigt der Autor auf, wie Wissenschaft die Praxis von Lehrkräften der Erwachsenen- und Weiterbildung unterstützen kann. Wissenschaft für Praxis zu nutzen, ist kein Wert an sich, sondern Ausdruck der Verantwortung von Lehrenden für das Lernen der Teilnehmenden.

Wenn das Vertrauen in Wissenschaft durch die Verbreitung »alternativer Fakten« gezielt in Frage gestellt wird und die Öffentlichkeit der Unabhängigkeit von Wissenschaft misstraut,¹ liegt die Frage nahe, was Erwachsenenbildung in einer solchen Situation tun kann und sollte. Eine Antwort, die in Wissenschaft und Praxis gleichermaßen zu hören ist, erinnert an den historischen Ursprung der Volksbildung und lautet: **Aufklärung!** (Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen, 1960) Aufklärung darüber, was wahr und falsch, was richtig und was nicht akzeptabel ist.

Wissenschaft und Praxis sind sich allerdings nicht so einig, wenn es um die Möglichkeiten zur wissenschaftlichen Fundierung (erwachsenen-) pädagogischer Arbeit geht. Das war zu Beginn der Pädagogik als Wissenschaft anders. So entwickelte Johan Amos Comenius die Didaktik als eine vollständige Kunst, alle alles zu lehren (Comenius [zuerst 1657], 2007, S. 1–2). Dieses Versprechen konnte die Didaktik allerdings nicht einlösen. Schon die allgemeine Pädagogik, später dann die empirische Bildungsforschung haben die Differenz von wissenschaftlichen Modellen und pädagogischen Realitäten aufgezeigt. Danach liegen Grenzen der Pädagogik in der Lernfähigkeit der Adressaten, der Lehrfähigkeit der Unterrichtenden sowie den Funktionen begründet, die Gesellschaft Bildung zuschreibt (Bernfeld, 1925). Der erwachsenenpädagogische Konstruktivismus hat diese Grenzen zugespitzt und das Verhältnis von Lehren und Lernen als kontingent definiert: Erwachsene seien zwar lernfähig, aber unbelehrbar (Siebert, 2009). Wenn dem

so ist, dann ist für Lehrende alles möglich, aber nichts wahrscheinlich, und folglich können sie auch für nichts garantieren. Warum sollten sie sich dann an Wissenschaft wenden, und was könnten sie dort überhaupt erwarten?

Was Praxis von Wissenschaft erwarten kann

Unberührt von dieser Skepsis hat Praxis einen hohen Bedarf an Weiterbildung und an wissenschaftlicher Begleitung. Dies lässt sich an aktuellen Medienberichten illustrieren.

Im August 2018 wurde in Spiegel online berichtet, dass Volkshochschulen »fragwürdige Alternativmedizin-Methoden« (z. B. Schröpfen, Reiki oder Hormon-Yoga) anbieten.² Anhand einer methodisch nicht im Detail nachvollziehbaren Auswertung von Programmen kommen die Journalisten zu der Einschätzung, dass mehr als jeder achte Kurs eine Therapieform betrifft, die vollkommen unwirksam oder wissenschaftlich gar nicht erst untersucht ist. Der DVV hat in einer Presseerklärung sehr moderat reagiert: Dass es inakzeptable Angebote gibt, bestreitet der DVV nicht, stellte allerdings ihr Ausmaß mit guten Gründen in Frage; zudem verwies er auf etablierte Verfahren der Qualitätssicherung in der Gesundheitsbildung; und betonte schließlich, dass Information über alternative medizinische Verfahren zu den Aufgaben der Volkshochschule gehöre, um eine kritische Diskussion über deren wissenschaftliche

¹ www.wissenschaftskommunikation.de/unabhaengigkeit-der-forschung

² www.spiegel.de/gesundheit/diagnose/volkshochschulen-verbreiten-fragwuerdige-alternativmedizin-a-1223662.html

»Evidenz« zu fördern.³ Die Stellungnahme betont die Verantwortung der Einrichtungen und Verbände. Was aber ist mit der Verantwortung der Lehrenden? Bis zu welchem Grad sind sie verpflichtet, den Stand der medizinischen Forschung zum Maßstab dafür zu nehmen, welches Wissen sie vermitteln und welche Verfahren sie einüben?

Ein zweites Beispiel stammt aus einem breit kommunizierten Modellversuch für kontrastiven Sprachunterricht in Integrationskursen. Im Rahmen dieses Modellversuchs wurden einzelne Kurse videographiert. In einem ausgewählten Kurs unterrichtet eine ehrenamtlich tätige, arabischsprachige Dozentin in einer Moschee mit großem Engagement und hoher Präsenz sowohl auf Deutsch als auch auf Arabisch. An dem Kurs nehmen Frauen und Männer mit arabischer Muttersprache teil, zwei von ihnen sind Analphabeten. Die Dozentin nutzt die so genannte audiolinguale Methode, verwendet Bildkarten, spricht einfache Sätze vor und lässt die Gruppe laut wiederholen. Die Methode soll die Aussprache trainieren und einfache Satzmuster automatisieren; Fehler werden zeitnah korrigiert. In der fachdidaktischen Diskussion wird diese Methode allerdings kaum noch empfohlen. Ist sie hier dennoch angemessen? Was sagt die Wissenschaft dazu?

Ein drittes Beispiel lieferte ein Lehrer in Integrationsklassen im September 2018 in der Süddeutschen Zeitung.⁴ Er berichtete bemerkenswert offen über interkulturelle Konflikte in schulischen Einwandererklassen: über das Mobbing einer Schülerin, die sich weigert, ein Kopftuch zu tragen; über Probleme in der Gruppe infolge einer hohen Zahl junger Männer; über schwierige Diskussionen über Geschlechtergerechtigkeit, Homosexualität usw. Der Lehrer beschreibt, wie er in über 30 Jahren Unterricht mit Kindern aus Zuwandererfamilien Schritt für Schritt gelernt hat, mit solchen Herausforderungen umzugehen. Dies geschieht selbstkritisch, eigene Vorurteile und problematische Haltungen werden nicht verschwiegen. Er war und ist dabei allerdings auf sich gestellt: Innerhalb des Kollegiums herrscht Sprachlosigkeit, Fortbildungen werden nicht erwähnt. Ähnliche Herausforderungen dürften sich in vergleichbaren Kursen der Erwachsenenbildung stellen. Könnte Wissenschaft hier helfen?

Was Wissenschaft Praxis bieten kann

Die Fallbeispiele verweisen auf mindestens drei Fragen, auf die eine Lehrkraft Antworten finden muss: Was ist wahr? Was ist wirksam? Was ist richtig? Die Schilderungen lassen Routinen des Alltags erkennen, aber auch deren Grenzen. Kann Wissenschaft hier weiterhelfen?

Nimmt man die drei Fallbeispiele als Eignungstest, so lautet die Antwort eindeutig: Ja. Das betrifft zunächst die Frage nach der *Wahrheit* des vermittelten Wissens. In der Erwachsenen- und Weiterbildung werden sehr unterschiedliche Formen des Wissens vermittelt: wissenschaftliches Wissen in der politischen Bildung oder in der wissenschaftlichen Weiterbildung, aber auch in der Gesundheitsbildung; anerkanntes Expertenwissen in der beruflichen Anpassungsqualifizierung, in Anwenderschulungen oder in der Vermittlung sozialer Kompetenzen; kulturelles Basis- und alltägliches Erfahrungswissen in der sprachlichen, der kulturellen oder der Freizeitbildung. Die Frage der Wissenschaftlichkeit des vermittelten Wissens stellt sich also nicht generell, sicher aber auch in Teilen der Gesundheitsbildung. Es gehört zu der ethischen Verantwortung von Lehrenden, die »Wahrheit« des vermittelten Wissens kritisch zu prüfen. Selbstverständlich ist auch das wissenschaftliche Wissen nicht unzweifelhaft »wahr« oder »falsch«, sondern mehr oder weniger gut geprüft. Es lässt sich aber eindeutig vom bloßen Glauben und Meinen abgrenzen. In der Gesundheitsbildung dürfen Lehrkräfte selbstverständlich auch über unsicheres und nicht belegtes Wissen informieren, wie der DVV in seiner Stellungnahme zum Spiegel-Bericht betont. Anwenden und einüben sollten sie allerdings nur Praktiken, die auf beglaubigtem Wissen beruhen. Die Anwendung und Einübung ungesicherter medizinischer Praktiken sollte sich zudem keinesfalls zwischen die Teilnehmenden und eine möglicherweise notwendige Therapie stellen.

Wenn es um die Frage geht, wie man »wirksam« unterrichtet, so bieten dazu sowohl die Fachdidaktik als auch die empirische Lehr-Lernforschung verlässliches Wissen. Nutzte die Lehrkraft dieses Wissen für den kontrastiven Sprachunterricht, so würde sie die audiolinguale Methode situativer (mit mehr Bezügen zur Lebenswirklichkeit der Teilnehmenden) und kommunikativer (mit mehr eigenaktiven Gesprächsanteilen) gestalten. Dann ließe sich diese Methode, trotz der Skepsis in Fachdidaktik und empirischer Unterrichtsforschung, auch für das Fallbeispiel noch rechtfertigen, allein schon deshalb, weil auch Analphabeten an dem Kurs teilnehmen, die die Zielsprache zunächst nur mündlich erlernen können.

Wenn es um die Frage geht, wie man sich in interkulturellen Konflikten *richtig verhält*, so hat die pädagogische Ethik dazu nützliche Maßgaben entwickelt. Folgt man ihren Argumenten, so genügt es nicht, sich an einer allgemeinen Ethik der Menschenrechte zu orientieren. Vielmehr muss man die ethischen Prinzipien auf Mandat und Lizenz des Professionellen beziehen. Ethisch verantwortbar handeln Lehrende dann, wenn das, was sie unterrichten, wahr, zumutbar und anschlussfähig ist (Prange, 2005). Solche Maßgaben könnten dem Lehrer der Integrationsklassen helfen, ethisch begründete Prinzipien für den richtigen Umgang mit interkulturellen Konflikten zu entwickeln. Vornehmlich erfahrungsbasierte

³ www.dvv-vhs.de/stellungnahme-zur-vhs-gesundheitsbildung

⁴ www.sueddeutsche.de/bildung/einwandererklassen-ein-integrationslehrer-berichtet-1.4111127?reduced=true



Lernprozesse könnten so beschleunigt werden, insbesondere dann, wenn diese Prinzipien von einer Gemeinschaft beruflich Handelnder geteilt würden.

Die Beispiele zeigen, dass Wissenschaft für Praxis nützlich sein kann. Wie aber kann das gelingen? Auch für diese Frage hält Wissenschaft Antworten bereit.

So hat die Forschung gezeigt, dass die Gestaltung von Lehr-Lernprozessen mehr ist als eine *Kunst* (Comenius, 1657/2007, S. 1–2), die auf Begabung oder Berufung fußt. Vielmehr handelt es sich um eine Kompetenz, die erlernt werden kann. Dazu bedarf es eines Zusammenspiels von Wissensaufbau, Handlungstraining und Reflexion berufspraktischer Erfahrungen (Schrader, 2018, S. 143). Wissenschaftliches Wissen über das, was unterrichtet wird, und darüber, mit welchen Methoden dies geschehen kann (»Theoretikum«), ist dazu eine notwendige, wenn auch nicht hinreichende Voraussetzung. Geübt werden muss darüber hinaus, wie dieses Wissen in Handlungsrouinen überführt werden kann (»Praktikum«). Und schließlich muss das alltägliche Lehrhandeln begleitend reflektiert werden, wenn aus Erlebnissen Erfahrungen werden sollen, die den Aufbau von Kompetenz fördern (»Kritikum«). Die Arbeit mit Fällen bietet hierfür bewährte Verfahren (Schrader, 2010; Goeze, 2016).

Wenn Lehrende, gleichgültig ob in der Erwachsenen- und Weiterbildung oder in der Schule (Hetfleisch, Goeze & Schrader, 2017), wissenschaftliches Wissen zur Kenntnis nehmen, orientieren sie sich nicht an den Maßstäben seiner Evidenz, sondern an seiner Praktikabilität. Ob es sich um erfahrungsgesättigtes Rezeptwissen oder um empirisch und theoretisch abgesichertes Wissen handelt, ist aus der Perspektive der Lehrenden eine nachgeordnete Frage. Fortbildung sollte also an den alltäglichen Anforderungen anschließen. Modelle der Kompetenzen von Lehrkräften können helfen, sowohl grundlegende als auch fach- und adressatenspezifische Anforderungen zu beschreiben und wissenschaftliches Wissen zu identifizieren, das für deren Bewältigung hilfreich ist (Lencer & Strauch, 2016). Gefordert sind also »nützliche Wahrheiten«, die an praktische Aufgaben anschlussfähig und Lehrkräften zumutbar sind.

Wissenschaftliches Wissen ist für Lehrkräfte, für pädagogische Praxis allgemein, kein Wert an sich. Messen lassen muss es sich daran, ob es hilft, pädagogischer Verantwortung gerecht zu werden und Handlungsmöglichkeiten zu erweitern, zunächst bei den Unterrichtenden, sodann und vor allem aber bei den Teilnehmenden. Kein Pädagoge kann alle alles lehren, aber jede Pädagogin kann das Lernen vieler wahrscheinlicher machen. Dass Wissenschaft helfen kann, dafür ist die empirische Befundlage eindrucksvoll (Hattie, 2009). Sie kann aber lediglich Angebote machen, die genutzt werden müssen, um Wirkung zu entfalten. Es ist leicht, Professionalität zu fordern. Sie zu fördern, erfordert, die Bedingungen ihrer Möglichkeit zu verbessern. Dies kann in der Weiterbildung nicht ohne Unterstützung der Politik gelingen.

Bernfeld, S. (1925). *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Comenius, J. A. (1657/2007). *Grosse Didaktik. Die vollständige Kunst, alle Menschen alles zu lehren* (10., überarb. Aufl., übersetzt und hrsg. von Andreas Flitner). Stuttgart: Klett-Cotta.

Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen (Hrsg.). (1960). *Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen: Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung*. Stuttgart: Klett.

Goeze, A. (2016). *Professionalitätsentwicklung von Lehrkräften durch videofallbasiertes Lernen – Voraussetzungen, Prozesse, Wirkungen*. Bielefeld: wbv.

Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.

Hetfleisch, P. Goeze, A. & Schrader, J. (2017). Wie PraktikerInnen wissenschaftliche Befunde verwenden. Selektions- und Rezeptionsprozesse bei der Implementation eines evidenzbasierten Trainingskonzepts. *Zeitschrift für Pädagogik*, 63(2), 182–205.

Lencer, S. & Strauch, A. (2016). *Das GRETA-Kompetenzmodell für Lehrende in der Erwachsenen- und Weiterbildung* (texte-online). Verfügbar unter www.die-bonn.de/doks/2016-erwachsenenbildung-02.pdf

Prange, K. (2005). *Die Zeigestructur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik*. Paderborn: Schöningh.

Schrader, J. (2010). Mediengestützte Fallarbeit: Grundlagen und Zielsetzungen eines Forschungs- und Entwicklungsprojekts zur Kompetenzentwicklung von Lehrenden der Erwachsenenbildung. In J. Schrader, R. Hohmann & S. Hartz (Hrsg.), *Mediengestützte Fallarbeit: Konzepte, Erfahrungen und Befunde zur Kompetenzentwicklung von Erwachsenenbildnern* (S. 71–100). Bielefeld: wbv.

Schrader, J. (2018). *Lehren und Lernen in der Erwachsenen- und Weiterbildung*. Bielefeld: wbv.

Siebert, H. (2009). *Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht* (6., überarb. Aufl.). Augsburg: Ziel.



PROF. DR. JOSEF SCHRADER

ist Wissenschaftlicher Direktor des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e. V.

schrader@die-bonn.de



**WOCHEN
SCHAU
VERLAG**

... ein Begriff für politische Bildung

Politisches Fachbuch

Thorben Prenzel

Fake News

Moderne Lügen entlarven
und entspannt reagieren

Da schlägt es einem die Sprache. Im Familienkreis, unter Nachbarn, Freunden oder Kollegen, im persönlichen Gespräch und in Sozialen Medien werden plötzlich „Wahrheiten“ verbreitet, die angeblich aus diesen oder jenen Gründen von irgendwelchen Gruppen unterdrückt würden.

Wie kann man in solchen Situationen reagieren? Um modernen Lügen etwas entgegenzusetzen hat *Thorben Prenzel* die Triple-A-Methode entwickelt, eine einfach anzuwendende Handlungsanleitung für den Alltag. Grundlagen dieser Methode sind einfache Dreierregeln, die man sich nicht nur gut merken, sondern auch einfach in der Praxis anwenden kann. Der Ratgeber FAKE NEWS hilft Ihnen auf diese Weise, gekonnt die richtigen Argumente zur richtigen Zeit anzubringen.

Der Autor

Dr. Thorben Prenzel leitete die BUND-Akademie, das Fort- und Weiterbildungsinstitut des größten deutschen Umweltverbandes. Er ist seit 20 Jahren in der Politik aktiv. Stationen waren u.a.: Europäisches Parlament, Bundesumweltministerium, Verkehrsministerium Saudi-Arabien. Er berät Vorstände von Verbänden, Vereinen und Stiftungen in den Bereichen Strategie und Öffentlichkeitsarbeit.



ISBN 978-3-7344-0699-7, 176 S., € 12,90

E-Book: ISBN 978-3-7344-0700-0

(PDF) € 9,99

» Es gibt nur zwei Dinge,
die unendlich sind:
Das Universum und
die Dummheit der Menschen.
Wobei ich mir beim Universum
nicht so sicher bin. «

fälschlicherweise Albert Einstein zugeschrieben



Die Kampagne gegen Komplementärmedizin hat die Volkshochschulen erreicht

Inquisition im Namen der Aufklärung

HEINER BARZ

Auch bei Angeboten in der Erwachsenen- und Weiterbildung wird über Fakten und Fakes gestritten. So wurde jüngst den Volkshochschulen vorgeworfen, in der Gesundheitsbildung zu viele Kurse anzubieten, deren Inhalte zu esoterisch, nicht wissenschaftlich fundiert seien und damit zur »Volksverdummung« beitragen. In seiner Streitschrift verwarft sich der Autor gegen diesen Vorwurf: Die Behauptung, alles Komplementärmedizinische sei »Fake«, während die Schulmedizin nur auf »Fakten« beruhe, sei kurzsichtig.

So stellt Fritzchen sich die Welt vor: Hier der König und das Kasperle, also: die Guten, dort mit Hinkfuß und rußgeschwärztem Gesicht der Teufel und das Krokodil, also: das Böse. Analog identifiziert Klein-Erna hier die seriöse Wissenschaft mit ihren unumstößlichen Standards und vorgeblich methodisch gesicherten Erkenntnissen, dort die Hochstapler und Scharlatane, die uns zum Narren halten und an unseren Geldbeutel wollen. Hier die rechtschaffene »Schulmedizin« mit blütenweißen Ärztekitteln und dem Zahnpasta-Lächeln der Pharma-Konzerne, die uns ausschließlich hochwirksame Therapien und evidenzbasierte Medikamente verordnet. Dort die Heilpraktiker, Kurpfuscher und Wunderheiler, die uns das Blaue vom Himmel versprechen – aber bestenfalls dank Placebo-Effekt Heilungserfolge vortäuschen. Und die den verschaukelten Patienten dafür auch noch Millionenprofite aus der Tasche ziehen. Hier das helle Licht der Aufklärung, dort die finsternen Gestalten des Mittelalters. Und dann gibt es da noch die selbstlosen, unbestechlichen Kämpfer für diese einzige Wahrheit, die einer verwirrten Gesellschaft den »Spiegel« vorhalten und sie zur Umkehr ermahnen, bevor es zu spät ist. –

Man könnte derart schreckliche Vereinfachungen gelangweilt beiseitelegen – wenn nicht Klein-Erna als Dr. Veronika Hackenbroch im SPIEGEL (34/2018) eine genau nach diesem Muster gestrickte »Analyse« zum Besten geben und zur Hexenjagd auf alle Therapieverfahren jenseits der heutigen Lehrmeinung blasen dürfte. Dass dann auch noch in einem zweiten Anlauf die Volkshochschulen als Schuldige an der vermeintlich gefährlichen Vorliebe von Deutschlands Patienten für alternative Medizin, für TCM (Traditionelle chinesische Medizin), für Homöopathie und diverse weitere Heilverfahren jenseits des aktuellen schulmedizinischen Kanons verunglimpft werden,¹ hat die Erwachsenenbildung ziemlich in Aufregung versetzt. Schuldbewusst will man nun noch genauer hinschauen, noch gewissenhafter prüfen und noch entschlossener auf Qualitätsmaßstäbe pochen, teilt etwa der Deutsche Volkshochschul-Verband DVV mit.²

¹ »Esoterik – Wie die Volkshochschulen mit dubiosen Gesundheitskursen Volksverdummung betreiben.« In: SPIEGEL, Heft 34/2018.

² www.dvv-vhs.de/stellungnahme-zur-vhs-gesundheitsbildung

Ausgrenzungskampagnen gegenüber allen jenseits der heutigen schulmedizinischen Lehrmeinung operierenden »fragwürdigen alternativmedizinischen Verfahren« sind ein wiederkehrender Topos. Es ist nicht das erste Mal, dass die Diskussion darüber aufflammt, ob alternativmedizinische, gar esoterisch anmutende Lehren und Techniken in der Erwachsenenbildung einen Platz haben dürfen. Schon im Zuge der so genannten New-Age-Welle in den 1990er Jahren wurden Forderungen laut, die Angebote jenseits des schulmedizinischen Mainstreams aus der Erwachsenenbildung verbannt wissen wollten. Schon damals gab es allerdings auch gute Gründe gegen ein schulmedizinisches Diktat in der Erwachsenenbildung und Weiterbildung (Barz, 2001). Damals wie heute lautet die argumentative Unterfütterung des Feldzugs gegen die Komplementärmedizin:

1. Die Verfahren sind aus Sicht des naturwissenschaftlichen Paradigmas nicht erklärbar. Beispiel: Homöopathische Globuli enthalten durch ihre Potenzierung (= Verdünnung) im Zweifel kein einziges Atom des ursprünglichen Wirkstoffs.
2. Die Wirksamkeit der Verfahren ist mit Methoden des naturwissenschaftlichen Weltbildes nicht nachweisbar. Beispiel: Es fehlen kontrollierte Doppelblind-Studien nach den Kriterien der evidenzbasierten Medizin, bzw. dort, wo sie unternommen wurden, konnte keine Wirksamkeit belegt werden.
3. Dass Millionen Patienten und Tausende Ärzte dennoch auf derartige Verfahren schwören, ist dem Placebo-Effekt, der Spontanheilung oder der Einbildung zuzuschreiben.
4. Dank der Verführbarkeit der Menschen machen die Scharlatane auch noch einen Riesenreichtum. Für die Volkshochschulen ist der Gesundheitsmarkt »eine Geldmaschine«.
5. Die Bereitschaft, den gefährlichen Heilmethoden Glauben zu schenken, wird durch die Volkshochschulen in unheilvoller Weise gefördert.

Sehen wir uns diese Argumente der Reihe nach an, dann ist es *erstens* nicht die Frage, ob, sondern wann die heutigen Lehrmeinungen der naturwissenschaftlich ausgerichteten medizinischen Forschung durch komplementäre Paradigmen nachhaltig ergänzt werden. Paradigmen, die vielleicht ein ganz neues Verständnis des Placeboeffekts, der Wirksamkeit der Arzt-Patienten-Beziehung, der Aktivierung von Selbstheilungskräften durch Stärkung des Kohärenzgefühls etc. ermöglichen werden. Vielleicht finden sich auch neue Brücken zum Verständnis der Vorstellungen eines »feinstofflichen Körpers«, von fließender und von gestauter Energie, von besonderen

»Energiepunkten«, von »Meridianen« und »Chakren«, die die Grundlage der asiatischen Heilweisen bilden und heute mit dem westlichen medizinischen Denken unvereinbar scheinen. Wer weiß, ob irgendwann Techniken bereitstehen, mit denen aus potenzierten Globuli, aus Bachblüten oder aus Schüßler-Salzen die Informationen ausgelesen werden können, die sich den heutigen Verfahren verweigern bzw. die heute als bloße Behauptungen erscheinen?

»Wissenschaft gibt es heute eigentlich nur noch im Plural.«

Ein unvoreingenommener Blick auf die zeitgenössische wissenschaftstheoretische Diskussion führt schnell zu der Einsicht, dass es Wissenschaft heute eigentlich nur noch im Plural gibt: Als Vielfalt von Ansätzen, Methoden, Modellen etc. Und dass man in der Wissenschaftsgeschichte auch zahlreiche Beispiele findet, in denen ein Paradigma durch ein anderes abgelöst wurde. Und auch Beispiele, in denen ein *ad acta* gelegtes Paradigma später erneut reüssierte. Längst weiß man auch, dass Erklärungsmodelle nicht unbedingt immer deshalb beiseitegelegt werden, weil es so überzeugende empirische oder theoretische Widerlegungen gegeben hätte. Ein derartiges Modell des wissenschaftlichen Erkenntnisfortschritts folgt zwar den Lehren des vielleicht bis heute einflussreichsten Wissenschaftstheoretikers Karl Popper – es hat aber nicht immer die psychosozialen Gesetzmäßigkeiten der real existierenden *scientific community* auf seiner Seite. Thomas S. Kuhn jedenfalls hat in seiner Rekonstruktion von wissenschaftlichen Paradigmenwechseln die These vertreten, dass wissenschaftliche Revolutionen sich oft weniger durch das bessere Argument, sondern durch das Aussterben der Vertreter des älteren Paradigmas Bahn brechen. Paul Feyerabend hat überzeugend herausgearbeitet, dass es sich bei wissenschaftlicher Theoriebildung tatsächlich um Modelle zum besseren Verständnis bestimmter Vorgänge – und eben nicht um Abbilder der Wirklichkeit handelt. Gerade in grundlegenden Fragen wie der, ob Licht eine Welle oder ein Teilchen sei, hat sich die Wissenschaftstheorie inzwischen von einem Entweder-oder hin zu einem Sowohl-als-auch entwickelt. Je nach Anwendungsbereich und Fragestellung muss mal der eine Ansatz,

»Die Gesundheitsausgaben überschreiten eine Milliarde Euro pro Tag.«

mal der andere Ansatz als Erklärung herangezogen werden. Wie die klassische Physik und die Quantenmechanik, obwohl sie sich gegenseitig eigentlich ausschließen, eine friedliche Koexistenz in ihren jeweiligen Anwendungsfeldern führen, könnten sich dereinst vielleicht auch Chakren und osteopathische Druckpunkte als komplementäre Ansätze zum biochemischen Modell des menschlichen Körpers präsentieren.

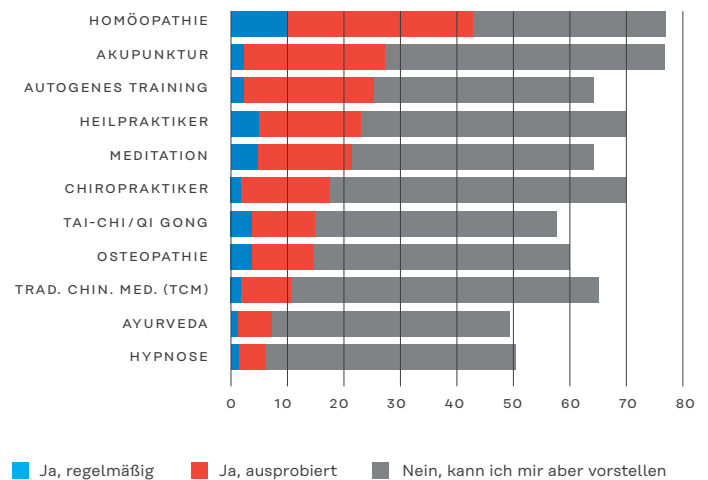
Dass *zweitens* Therapien und Substanzen auf verschiedene Menschen, nicht nur auf Mann und Frau, unterschiedlich wirken und deshalb eventuell standardisierte Anwendungen bei einer großen Zahl von Patienten für viele Ansätze gar nicht in Betracht kommen – ganz von der Hand weisen lässt sich diese Grundannahme vieler alternativer Konzepte nicht. Immerhin gewinnt auch in der pharmakologischen Forschung inzwischen der so genannte personalisierte Ansatz an Bedeutung. Er berücksichtigt, dass die von Mensch zu Mensch unterschiedlichen genetischen Ausstattungen und Stoffwechselvorgänge zu sehr unterschiedlicher Aufnahme und damit Wirksamkeit von Arzneiprodukten führen.

Das Thema Placebo bzw. Heilungserfolg ohne naturwissenschaftlich bestätigten Wirkmechanismus ist *drittens* eines, das in allen, auch den schulmedizinischen Therapien eine wichtige Rolle spielt. Auch Schulmediziner verwenden in der täglichen Praxis jede Menge Therapien ohne Wirksamkeitsnachweis – insofern sie Salben und Präparate auch jenseits der Indikationen anwenden, für die ihre Wirksamkeit nachgewiesen ist. Der Medizinethiker Prof. Dr. Dr. Urban Wiesing stellt »ganze Indikations- und Substanzgruppen wie Geriatrika, durchblutungsfördernde Mittel, Leberstützpräparate, Chondroprotektiva, Venensalben, Sportsalben u.ä.« (2004, S.75) in diesen Kontext und sieht hier nicht nur Umsätze in vielfacher Milliardenhöhe – sondern auch das Problem, dass alle Schulmediziner täglich gerade das tun, was man der alternativen Medizin vorwirft: die Verwendung von medikamentösen Therapien ohne jeglichen Wirksamkeitsnachweis. Wobei das vielleicht wirksamste Placebo überhaupt der Arzt als Kompetenz-Darsteller, als Verläss-

lichkeitsgarant und als Resonanz-Faktor ist – jedenfalls dürfte hierauf auch in der Schulmedizin ein nicht unerheblicher Teil des Heilungserfolgs zuzurechnen sein.

Sicher gibt es Fälle, in denen Patienten falsche Hoffnungen in ein Naturheilverfahren setzen und damit die vielleicht anzuratende traditionelle Behandlung verweigern oder sich erst zu spät dazu entscheiden. Allerdings dürften die Themen Überdiagnose und Übertherapie, die falschen oder falsch verstandenen Versprechungen, die mit vielen so genannten Vorsorgeuntersuchungen (bspw. PSA-Werte beim Mann, Mammografie bei Frauen) verbunden sind (Bartens, 2008) oder die fatalen Auswirkungen von diversen Impfkampagnen (bspw. Schweinegrippe) etc. quantitativ ein weitaus größeres Problem markieren. Ein anderes Problemfeld ist die Tatsache, dass die von medizinischen Leitlinien als bedenklich deklarierten Normwerte für Blutdruck, für Blutzucker, für Übergewicht und für Cholesterin seit den 1950er Jahren mehrfach nach unten verschoben und somit Millionen gesunde Menschen zu Patienten gemacht wurden, denen man die regelmäßige Einnahme von Medikamenten verordnen konnte: »... allein die Absenkung des Cholesterinlevels von 240 auf 200 mg/dl in den USA [hat] über 42 Millionen gesunde Menschen zu Patienten gemacht ... Hier geht es um einen Milliardenmarkt« (Frank, 2012, S. 24).

ABB. 1 Haben Sie folgende (alternative) medizinische Behandlung schon einmal in Anspruch genommen? (in %)



QUELLE: Statista, 2018a.

Womit wir *viertens* beim Geld wären. Die Gesundheitsausgaben in Deutschland haben im Jahr 2017 erstmals die Marke von einer Milliarde Euro pro Tag überschritten. Pro Tag! Sagt das Statistische Bundesamt. Darunter fallen jährlich jeweils knapp 100 Mrd. Euro für ärztliche Leistungen, weitere 100 Mrd. Euro für »Waren« (also vor allem für Medikamente) sowie 100

Mrd. Euro für therapeutische bzw. pflegerische Leistungen (DESTATIS, 2018). Wenn sich der SPIEGEL über die eine Milliarde, die Deutschlands Heilpraktiker jährlich umsetzen, und die wenigen 100 Millionen, die in Apotheken für Homöopathie ausgegeben werden, mächtig aufregt, dann sollte man sich vor Augen führen, dass die von ihm angeprangerten Beträge sich im Gesamtbudget des deutschen Gesundheitsmarktes gerade mal im Promillebereich bewegen.

Schließlich bleibt *fünftens* noch die Frage, wer für das zunehmende Interesse an alternativen, außereuropäischen Heilungskonzepten verantwortlich ist. Dass dieses Interesse inzwischen äußerst groß ist und eine grundlegende Herausforderung für Medizin und Pharmakologie darstellt, zeigen viele Studien. Nach einer Statista-Umfrage (n = 1.063) nehmen 2016 bereits 76 Prozent der Deutschen (über 18 Jahre) alternativmedizinische Behandlungen in Anspruch. Die Hälfte davon übrigens auf Empfehlung eines Arztes. Sieben Prozent kennen Ayurveda-Behandlungen aus eigener Erfahrung – weitere 42 Prozent können sich vorstellen, solche in Anspruch zu nehmen. Ayurveda, so kann man zusammenfassen, stößt also bei ungefähr der Hälfte der Befragten als Behandlungsmethode auf Akzeptanz. 10 Prozent nutzen TCM, weitere 55 Prozent können sich das vorstellen. 42 Prozent nutzen Homöopathie, weitere 34 Prozent können es sich vorstellen – usw. (Statista, 2018a, → Abb. 1). Für die hier sichtbar werdende Hinwendung zu weniger an Laborwerten und Rezeptblöcken, sondern mehr an ganzheitlichen Anamnesen orientierten Ansätzen sind gesamtgesellschaftliche Prozesse der Erosion von Wissenschaftsgläubigkeit und Fehlentwicklungen der »Apparatemedizin« verantwortlich – die Volkshochschulprogramme sind nur der Spiegel dieser Entwicklungen.

Die Verfechter des schulmedizinischen Monopols sollten also zuallererst vor ihrer eigenen Tür kehren. Statt Umerzierung der großen Mehrheiten, die sich eine Ergänzung von Schul- und Alternativmedizin wünschen (Statista, 2018b) und sich auch in VHS-Kursen informieren wollen, wäre also wohl eher ein interkulturelles Sensibilisierungstraining für die Inquisitoren einer bornierten Aufklärung zu fordern. Ein bisschen mehr Gelassenheit, ein bisschen mehr Diversity bitte, liebe Freunde vom SPIEGEL.



Bartens, W. (2008). *Vorsicht Vorsorge! Wenn Prävention nutzlos oder gefährlich wird*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Barz, H. (2001). Gesundheitsbildung auf Abwegen? Esoterische Angebote in der Erwachsenenbildung. In H. Barz, & S. May (Hrsg.), *Erwachsenenbildung als Sinnstiftung?* (S. 77–91) Bielefeld: W. Bertelsmann.

DESTATIS (2018). Gesundheitsausgaben pro Tag überschreiten Milliardengrenze. www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Gesundheit/Gesundheitsausgaben/Gesundheitsausgaben.html

Frank, G. (2012). *Schlechte Medizin. Ein Wutbuch*. München: Knaus.

Statista. (2018a). *Haben Sie folgende (alternative) medizinische Behandlungen schon einmal in Anspruch genommen?* <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/630500/umfrage/umfrage-zu-den-in-anspruch-genommenen-alternativen-medizinischen-behandlungen>

Statista. (2018b). *Umfrage zu den Einstellungen zu alternativen Heilmethoden im Vergleich zur klassischen Schulmedizin in Deutschland im Jahr 2016*. <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/631869/umfrage/einstellungen-zu-alternativen-heilmethoden-im-vergleich-zur-klassischen-schulmedizin>

Wiesing, U. (2004). *Wer heilt, hat Recht? Über Pragmatik und Pluralität in der Medizin*. Stuttgart: Schattauer.



PROF. DR. HEINER BARZ

ist Leiter der Abteilung Bildungsforschung & Bildungsmanagement an der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf.

barz@phil.hhu.de

Anleitungen zum kritischen Umgang mit Medien in der EB

JULIA LYSS (DIE)

Schon lange gibt es Bildungsangebote, die Interessierte auf die voranschreitende Digitalisierung vorbereiten und verschiedene Zugänge ermöglichen, die auf die individuellen Bedürfnisse und Wissensstände zugeschnitten sind. Sie richten sich an unterschiedliche Zielgruppen und reichen von der Vermittlung von basalen Grundlagenkenntnissen («Wie schalte ich den PC ein?«, «Wie bediene ich mein Smartphone?») über teils sehr spezialisierte Einführungen in die verschiedenen Programme bis hin zu Anweisungen zum »richtigen« Gebrauch des Internets. Während für Kinder und Jugendliche schon länger eine Gefahr im unreflektierten Umgang mit (neuen) Medien gesehen wird, war die kritische Medienkompetenz in der Erwachsenenbildung lange Zeit eine Art weißer Fleck und wurde nur selten in den Blick genommen. Bis 2014 finden sich beispielsweise nur sehr wenige Kurse an Volkshochschulen, in denen Interessierte lernen können, wie Falschmeldungen, unabhängig von den jeweiligen Medien, zu erkennen sind (interessant: Vor 1997 gibt es laut VHS-Programmarchiv an Volkshochschulen offensichtlich keine Kurse dieser Art).

Mit der steigenden Unsicherheit gegenüber der Qualität journalistischer Arbeit, aber auch weil es zunehmend leichter wird, auf Informationen selbst zugreifen zu können, stehen Menschen vor der Herausforderung, selbst abschätzen zu müssen, welchen Wahrheitsgehalt eine Information hat. In den letzten drei Jahren scheint deshalb der Bedarf an Angeboten zur »kritischen Medienkompetenz« für die Erwachsenenbildung erkannt worden zu sein. Immerhin gibt es nun eine ganze Reihe an Angeboten zu Fake News, Medienmanipulation und Verschwörungstheorien. Zielgruppen sind nicht ausschließlich Journalistinnen oder Multiplikatoren von Lerninhalten zu Medienkompetenz, sondern Erwachsene jeden Alters und jeder (Berufs-) Zugehörigkeit. Dabei reichen die Formate von YouTube-Videos oder Leitfäden im Internet über Vorträge und Nachmittags- oder Abendkurse bis hin zu mehrtägigen Bildungsurlauben. Und sie haben unterschiedliche Ausrichtungen: Geht es in einigen Kursen um das Erkennen von Falschmeldungen oder das Produzieren eigener Fake News und die darüber erfol-

gende Auseinandersetzung mit dem Thema, steht in anderen die politische Meinungsbildung im Vordergrund.

Vorrangig ist jedoch bei allen das Ziel, Interessierten die Möglichkeit zu bieten, sich in dem stetig wachsenden Angebot an Informationen zurechtzufinden, sich eine fundierte Meinung bilden zu können und handlungs- bzw. entscheidungsfähig zu sein.

Selbsthilfe

Wer sich fragt, ob eine Nachricht wahr oder falsch ist, kann den Faktenfinder der Tagesschau konsultieren. Hier gibt es auch Tutorials zu verschiedenen Themen:

→ [FAKTENFINDER.TAGESSCHAU.DE/INDEX.HTML](https://faktenfinder.tagesschau.de/index.html)

Selbst überprüfen

Wer Zweifel an Tweets auf Twitter hat, findet hier eine Anleitung zum Erkennen von Bots:

→ [WWW.ZDF.DE/POLITIK/FRONTAL-21/FAKETWEETS-ENTLARVEN-ANLEITUNG-100.HTML](https://www.zdf.de/politik/frontal-21/faketweets-entlarven-anleitung-100.html)

Selbst quizzzen

Wer seine Fähigkeiten im Aufspüren von Falschnachrichten und Zusammentragen von (Hintergrund-) Informationen zu Fotos u.a. mit einem spielerischen Zugang testen und verbessern möchte, findet auf Twitter Gelegenheit:

→ [TWITTER.COM/QUIZTIME](https://twitter.com/QUIZTIME)

Selbst lernen

Wer sich mit dem Thema Medien und deren Einfluss auf die Gesellschaft beschäftigen möchte, kann z.B. Kurse an der Volkshochschule in der Nähe belegen oder Bildungsurlaub beantragen.

→ [WWW.VOLKSHOCHSCHULE.DE/KURSSUCHE.HTML](https://www.volkshochschule.de/kurssuche.html)

→ [WWW.BILDUNGSURLAUB.DE/SEMINARE/INDEX.PHP](https://www.bildungsurlaub.de/seminare/index.php)

Selbst lesen

Wer sich in das Thema einlesen möchte, kann das u.a. mit diesem Buch tun:

Schmidt-Hertha, B. & Tippelt, R. (2017). Entwicklung von Mediennutzungskompetenz im Erwachsenenalter. In J. Erpenbeck, W. Sauter (Hrsg.), *Handbuch Kompetenzentwicklung im Netz. Bausteine einer neuen Lernwelt* (S.385–409). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

4 Fragen an ... Guido Brombach

Wie funktionieren Fake News?

Fake News funktionieren dann am besten, wenn es um Informationen geht, die zu meinem Weltbild passen, die für mich plausibel sind, so dass ich deren Wahrheitsgehalt gar nicht erst überprüfe. Menschen, die Fake News in die Welt setzen, operieren darüber hinaus mit bestimmten Strategien, zum Beispiel indem sie auf Freunde oder Bekannte verweisen, die das Berichtete selbst erlebt hätten. In den Seminaren, die wir zum Thema anbieten, können die Teilnehmenden spielerisch nachvollziehen, dass es uns eigentlich allen mehr oder weniger gut gelingt, solche Strategien anzuwenden – schließlich haben wir alle in unserem Leben schon einmal gelogen.

Wie kann man Fake News erkennen?

Da gibt es verschiedene Strategien. Interessanter ist aber, einen Perspektivwechsel vorzunehmen. Was motiviert Menschen, Fake News zu produzieren und zu verbreiten? Wie einfach ist es in der digitalen Welt, Fake News zu erstellen und Daten so zu interpretieren, dass mein Gegenüber das nur schwer verifizieren oder falsifizieren kann? Das machen wir ganz praktisch in Seminaren, indem wir eigene kleine Befragungen durchführen und die Ergebnisse bewusst einseitig interpretieren und darstel-

len. Das führt dazu, dass die Teilnehmenden sich über die Intention von Fake News Gedanken machen und erkennen, dass deren Verbreitung vorsätzlich geschieht.

Was sollte man tun, wenn man auf Fake News reinfällt oder mit ihnen konfrontiert wird?

Mir ist das selbst schon passiert. Im Bundestagswahlkampf 2017 habe ich ein absurdes Plakat der SPD auf Twitter gesehen und es retweetet. Schon nach fünf Minuten habe ich viele Hinweise bekommen, dass das ein Fake-Plakat war. Da nutzt es nicht, den Tweet wieder zu löschen; besser ist es, offen zuzugeben, dass man hereingefallen ist. Wenn ich von Teilnehmenden mit Fake News oder dubiosen Quellen konfrontiert werde, reicht es meist nicht, andere Fakten und andere Quellen zu präsentieren. Auch hier kann es sinnvoll sein, die Intentionen und Mechanismen von Fake News zu ergründen. Aber: Es ist wesentlich schwieriger, Fake News zu widerlegen, als sie in die Welt zu setzen. Und diejenigen, die im Internet Fake News veröffentlichten oder wider besseres Wissen weiterverbreiten, erreicht man mit Argumenten meist sowieso nicht mehr. Für die ist es auch nicht mehr relevant, ob eine Nachricht stimmt oder nicht – die dahinter stehende politische Motivation ist die wesentlich größere Triebfeder für eine Weiterverbreitung.

Wo und Wann werden Fake News in der Erwachsenen- und Weiter- bildung zum Problem?

Die Menschen, die zu uns in die Seminare kommen – eigentlich wir alle –, sind mit einem Paket von Fake News unterwegs, ohne es zu wissen. Das ist für den Diskurs und die politische Auseinandersetzung problematisch, weil man nicht ständig erklären kann, worauf man referenziert, weil es nicht praktikabel ist, hinter alles Gesagte eine Fußnote mit Quellenangabe zu machen. Überdies ist es sehr oft so, dass wir selbst gar nicht mehr genau wissen, wo wir etwas gelesen haben, woher eine Information stammt, die wir im Gespräch verwenden – und wir damit selbst die Glaubwürdigkeit dessen, was wir sagen, nicht mehr wirklich einschätzen können. Das ist in meinen Augen gerade in der politischen Bildung ein großes Problem – und umso wichtiger wird es, kritisch zu bleiben.



GUIDO BROMBACH

ist Bildungsreferent beim DGB Bildungswerk
BUND e.V. in Hattingen im Themenbereich »Techno-
logie und Gesellschaft«.

Guido.Brombach@dgb-bildungswerk.de



WBS LearnSpace 3D

www.wbsakademie.de/digitalisierung

Moderne Architektur im Grünen, viel Glas, offene, helle Räume – so präsentiert sich der »LearnSpace 3D« der WBS Training AG. Das Besondere daran: Das Gebäude samt seiner Umgebung und aller bis ins Detail eingerichteten Räumlichkeiten ist virtuell. Und doch ist hier ein Lernort geschaffen worden, der zur Begegnung einlädt – mit Büro- und Seminarräumen, einer Mediathek, einem Forum und einer Lounge. Die Idee ist, mit einem so genannten »Avatar« (der an die eigene Erscheinung angepasst werden kann, aber nicht muss) an Lehrveranstaltungen teilzunehmen, sich in Lerngruppen zu treffen und sich mit anderen Lernenden auszutauschen. Das Ganze geschieht im »point of view«-Modus, d.h., man sieht die anderen, aber nicht sich selbst – höchstens seinen Arm, wenn man sich im Seminar meldet, um etwas beizutragen. Die Lehrenden stehen ebenfalls als Avatare vor der Lerngruppe – und werden im Vorfeld in der Bedienung des Systems so geschult, dass sie ihren Unterricht, wie im echten Leben auch, durch Gestik unterstützen können.

Die in den Seminaren vermittelten theoretischen Lerninhalte werden als Impulse verstanden, auf deren Basis die Teilnehmenden innerhalb der Simulation flexibel allein oder in Gruppen weiter lernen oder sich auch praktisch beschäftigen. Je nach Veranstaltung reicht die praktische Anwendung z.B. von der Durchführung von Jahresabschlüssen in der Finanzbuchhaltung über Kommunikationstrainings für den Vertrieb bis hin zu Themen der Robotik. Dem System sind allein da Grenzen gesetzt, wo der Mensch auch die in der virtuellen Realität (noch) nicht angesprochenen Sinne benötigt – z.B. in der Pflege, beim Kochen oder Parfüm-Kreieren. Im geschützten Raum der virtuellen Welt können die Teilnehmenden theoretisches Wissen in Handeln umsetzen und sich dabei gefahrlos ausprobieren und praktische Erfahrungen sammeln. Wie gut die Immersion, also das Eintauchen in die virtuelle Welt funktioniert, merkt man erst, wenn man es selbst ausprobiert. (JR/JL)

Von Hunden und Hühnern Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE, Mainz, 26.–28. Sep- tember 2018

JAN ROHWERDER (DIE)

Es waren die großen Themen, die der Titel der diesjährigen Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung ankündigte: »Erwachsenenbildung und Lernen in Zeiten von Globalisierung, Transformation und Entgrenzung«. Und es ging munter los: Schon in seiner Begrüßung der gut 200 Teilnehmenden verwies der Dekan des Mainzer Fachbereichs Sozialwissenschaften, Medien und Sport, Prof. Gregor Daschmann, auf die große Bedeutung von Bildung in unserer von Ausgrenzung, Fake News und Rechtspopulismus geprägten Zeit. Es fehle an Bildung, und zwar mehr, als man es sich bislang vorgestellt habe. Um den Populisten das Publikum zu nehmen, müsse man mehr Bildung verbreiten.

Es dauerte nicht lange, bis sich zu dieser komfortablen (weil die Erwachsenenbildung legitimierenden), aber vielleicht auch beängstigenden (weil sie überfordernden) These Widerstand regte. In seiner Keynote mit dem sehr offenen Titel »Vom Umgang mit Bildungsideen« setzte sich Roland Reichenbach, Professor für Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Universität Zürich, mit der Bedeutung von großen, grundlegenden Ideen auseinander. Diese, so Reichenbach, haben großen Einfluss auf unsere Leben – und damit auch auf die Art und Weise, wie wir Bildung verstehen. Dass mit Bildung die Welt »gerettet« werden könne, glaube er nicht: das sei eine sehr funktionale und überfrachtende Sicht auf Bildung. Dass aber Bildung durchaus dazu beitragen könne, das Leben der

Menschen zu verbessern, sei möglich. Allerdings wirkten Bildungseinrichtungen oftmals nicht darauf hin. In Anlehnung an ein Zitat von Menzius – »Wenn einem Menschen ein Huhn oder ein Hund verloren geht, so weiß er, wie er sie wieder finden kann; aber sein Herz geht ihm verloren, und er weiß nicht, wie suchen« – sprach er davon, dass die Suche nach »Herz« bzw. »Herz-Geist«, so die bessere Übersetzung, heutzutage oftmals untergehe; dafür seien die Lehrpläne voll von Hunden und Hühnern. So wichtig die funktionale Bildung aber sei, so wenig dürften die großen, die Gesellschaft bewegenden Ideen vernachlässigt werden.

In den folgenden, parallel stattfindenden Arbeitsgruppen wurden die großen Themen dann heruntergebrochen und Fragen der Transformation, Teilnahme, Professionalisierung, Übergänge u.v.m. verhandelt. Der notwendigerweise kursorische Eindruck: Die verschiedenen Beiträge, die Forschungsvorhaben in unterschiedlichen Phasen vorstellten (von Dissertationsvorhaben, die sich eigentlich noch in der Stufe begrifflicher Klärung befinden, bis hin zu fertigen und publizierten empirischen Studien), brachten an vielen Stellen aufschlussreiche Erkenntnisse. Sie zeigten, wie groß die Bandbreite der in der Erwachsenenbildung verhandelten Themen ist, aber auch, wie schwierig es sein kann, diese Themen zu einem Gesamtbild der Wissenschaft von der Bildung Erwachsener zu vereinen. Letzteres wurde unter anderen Vorzeichen auch in der Mitgliederversammlung aufgegriffen, als über Möglichkeiten, Vor- und Nachteile eines neuen Forschungs-memorandums debattiert wurde.

In der Podiumsdiskussion, die sich an die zweite Keynote von Prof. Jürgen Wittpoth von der Universität Bochum anschloss, debattierten er, Prof. Daniela Holzer (Universität

Graz), Dr. Beate Dörr (Universität Mainz) und Dirk Wolk-Pöhlmann (KVHS Bad Dürkheim) über die Verantwortung der Erwachsenenbildung in der heutigen Gesellschaft. Auch wenn sie keine Einigung darüber erzielen konnten, wie groß die Verantwortung der Erwachsenenbildung an den gesellschaftlichen Verhältnissen ist, war es ein anregender Austausch, der auch von der durchaus lebhaften Beteiligung des Publikums profitierte.

Wie schon im vergangenen Jahr gab es zum Abschluss der Tagung ein Barcamp, und auch die wissenschaftlichen Poster wurden wieder über einen so genannten »Poster-slam« kreativ vorgestellt: Die Erkenntnisse wurden mal als Comic, mal als Gedicht oder auch als »Geschichte von Herrn Matthias Mittelwert« präsentiert. Und so bleibt die Erkenntnis, dass die großen Themen unserer Zeit durchaus auch im Kleinen einzelner wissenschaftlicher Forschungen aufscheinen können.

Informationen aus der Mitgliederversammlung

In geheimer Abstimmung wurden der Sektionsvorsitzende und die Vertreterinnen und Vertreter gewählt. Neuer Vorsitzender der Sektion ist Prof. Dr. Bernd Käßlinger (Justus-Liebig-Universität Gießen), Vertreterinnen und Vertreter sind Prof. Dr. Olaf Dörner (Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg), Prof. Dr. Anke Grotlüschen (Universität Hamburg) und Prof. Dr. Gabriele Molzberger (Bergische Universität Wuppertal).

Psychologische Erkenntnisse der Lehr-Lern-Forschung

Earli SIG 6-7-Meeting

DENNIS BERSE (DIE)
MORITZ SAHLENDER (DIE)

Vom 22. bis 24. August fand in Bonn die diesjährige Konferenz der *Special Interest Groups 6* (Instructional Design) und 7 (Technology-Enhanced Learning and Instruction) der European Association for Research on Learning and Instruction (EARLI) statt, die das DIE unter Federführung von Martin Merkt in Partnerschaft mit der EARLI veranstaltete. Unter dem Motto *Instructional Design and Technology for 21st Century Learning: Challenges, Solutions, and Future Directions* trafen sich Forschende aus insgesamt 14 Nationen, um sich über aktuelle Themen der experimentell orientierten Lehr-/Lernforschung auszutauschen. Die dreitägige Konferenz wurde dabei von verschiedenen Keynotes gerahmt, die einen beeindruckenden Überblick über die Breite und Tiefe der beiden *Special Interest Groups* vermittelten.

Bemerkenswert war besonders das Konzept einer Junior-Keynote, in dessen Rahmen einem aufstrebenden Nachwuchswissenschaftler die Möglichkeit gegeben wurde, sich vor einem größeren Publikum zu üben. Dies wurde vom Tagungspublikum sehr begrüßt: Die Teilnehmenden verfolgten gespannt, wie Vincent Hoogerheide (Universität Utrecht) die Vision einer »evidenz-basierten Design-Guideline« für die Erstellung von Lernvideos formulierte. In der Keynote von Sarit Barzilai (Universität Haifa) stand der Umgang mit Informationen im Vordergrund. Unter dem Titel »On the Other Hand ...: Learning to Integrate Conflicting Information Sources« wurde geschickt verhandelt, welchen Herausforderungen



Vincent Hoogerheide
von der Universität Utrecht
© DIE/Beyer-Paulick

ungen Lernende beim Umgang mit widersprüchlichen Quellen begegnen und wie sie durch technologische Hilfen in deren Abwägung unterstützt werden können. Zum Abschluss der Konferenz diskutierte Daniel Bodermer (Universität Duisburg-Essen), wie gemeinsames Lernen in Gruppen durch technologische Unterstützung methodisch gefördert werden kann. Dabei spielten Erkenntnisse zum Lernverhalten Einzelner in Gruppensituationen ebenso eine wichtige Rolle wie neue technische Möglichkeiten der Textaufbereitung, z.B. durch Text-Mining und Netzwerkanalysen.

Weshalb sich ein Blick über den erwachsenenbildnerischen Tellerrand lohnt, zeigten die vielseitigen Vorträge zum Thema Lernen mit digitalen Medien. Der Trend zu Lehr-/Lernvideos wurde auf der Tagung besonders deutlich. Mehrere Vorträge beschäftigten sich damit, inwiefern sich Lernerfolg durch den Einsatz von Technologie verbessern lässt. So verhandelte ein Vortrag zum viel beforschten Split-Attention-Effekt die Frage, inwiefern die Sichtbarkeit einer Lehrperson im Video den Lernerfolg beeinflusst. Über Lehr-/Lernvideos hinaus wurden z.B. Unterschiede zwischen dem Einfluss von animierten und statischen Bildern auf Erinnerungsleistungen am Beispiel von Vokabellernen untersucht. Dabei wurden auch interessante Befunde zur Frage, ob Vokabeln besser mit oder ohne

passende Bilder gelernt und erinnert werden können, vorgestellt.

Neben Themen, die sich im Schwerpunkt mit dem tatsächlichen Lehr-/Lernmaterial beschäftigen, wurden auch Vorträge zu Lernumgebungen und Umgebungsfaktoren gehalten, z.B. zu der Frage, ob eine spielerische oder eine zielorientierte Lernumgebung förderlicher ist. Auch das Lehrpersonal stand im Fokus mehrerer Beiträge. So thematisierten Forscherinnen und Forscher, wie Lehrpersonal dabei unterstützt werden kann, logisch und korrekt zu argumentieren, oder inwiefern Blicke und Gesten der Lehrperson die Aufmerksamkeit und/oder den Lernerfolg steigern können.

Auch wenn die vorgestellten Untersuchungen zu großen Teilen mit Schülerinnen und Schülern bzw. Studierenden durchgeführt wurden, identifizieren die Studien hauptsächlich grundlegende psychologische und/oder pädagogische Prozesse, die ebenso für erwachsene Lernende, Berufstätige und Rentner gelten sollten. Dies bestätigen zum Teil ähnliche Befunde, die im Rahmen der Lehrerbildung mit angehenden bzw. bereits erfahrenen Lehrenden vorliegen. Nun gilt es, die auf der Konferenz vorgestellten Erkenntnisse in das Feld der Erwachsenen- und Weiterbildung zu transferieren und damit zur Unterstützung von Lehr-Lern-Prozessen beizutragen.

Berufskompetenzen sichtbar machen Abschlusstagung des Projekts ValiKom

KATHRIN RAVEN (DIE)

Viele Menschen erwerben Fähigkeiten und Kompetenzen in ihrem Arbeitsleben, die sie nicht formal, z.B. durch einen Gesellenbrief, nachweisen können. Vor allem in Situationen des beruflichen Umbruchs stehen diese Personen vor großen Herausforderungen. Als Initiative aus der Praxis startete 2015 das Projekt ValiKom mit dem Ziel, ein Validierungsverfahren zu entwickeln, mit dem die beruflichen Handlungskompetenzen in Bezug auf einen konkreten Aus- bzw. Fortbildungsabschluss bewertet und mit einem für den Arbeitsmarkt anerkannten Zertifikat bescheinigt werden.

Nach drei Jahren Projektlaufzeit zogen die beteiligten Akteure im Rahmen einer Abschlusstagung am 8. Oktober 2018 in Berlin Bilanz. Vor rund 200 Teilnehmenden zeigten sich die Vertreterinnen und Vertreter der Politik sowie der Dachverbände der Kammern sehr zufrieden mit den insgesamt 146 durchgeführten Validierungsverfahren. Die Verfahren zeichnen sich in ihrem Ablauf und in ihren Zielgruppen durch eine starke Heterogenität aus. Dieses Ergebnis ist zugleich eine große Herausforderung in der Durchführung der Verfahren. Der Aufwand und die zeitlichen Ressourcen der Anerkennungsberatern sind mitunter sehr hoch. Hier gilt es, zukünftig noch mehr Erfahrungen in der Durchführung von Verfahren für weitere Berufsfelder und Branchen zu sammeln, um Möglichkeiten standardisierter Prozesse im Ablauf zu eruieren. ValiKom-Projektleiter Andreas Oehme betonte darüber hinaus die Bedeutung von Beratung als »Schlüssel im Verfahren«.

Neben der Ergebnispräsentation der wissenschaftlichen Begleitung ermöglichten die vielfältigen Workshops einen vertieften Einblick in das Validierungsverfahren. Dabei wurden Aspekte wie die Zusammenarbeit mit Arbeitgebern und der Bundesagentur für Arbeit als mögliche Finanzierungsgeber erläutert. Auch die Verbindung mit anderen Verfahren der Kompetenzbilanzierung wurde im Rahmen eines Forums erörtert.

Ab Januar 2019 startet die Transferphase des Projektes ValiKom. Mit nun 28 beteiligten Kammern gilt es in drei weiteren Jahren wichtige Erfahrungen zu sammeln, um u.a. die rechtliche Verankerung des Verfahrens zu prüfen.

→ [WWW.VALIKOM.DE](http://www.valikom.de)

Politisch gewollt – politisch vorangebracht? InnoVal-Abschluss- konferenz

MONA PIELORZ (DIE)

Die Abschlusskonferenz des Erasmus + KA2 Projektes InnoVal (Innovative Assessment Methods for Validation) fand im September in Brüssel statt. Ziel des zweijährigen Projektes war es, valide, reliable und zugleich innovative Assessment-Methoden aus den partizipierenden Ländern zu finden. Dabei wurden besonders Methoden für benachteiligte Gruppen in den Blick genommen, wie Migranten, Langzeitarbeitslose oder Menschen, die im formalen Bildungssystem negative Lernerfahrungen gemacht haben.

Neben der Vorstellung der Projektergebnisse gab es politischen Input von Vertretern der Europäischen Kommission und Cedefop.

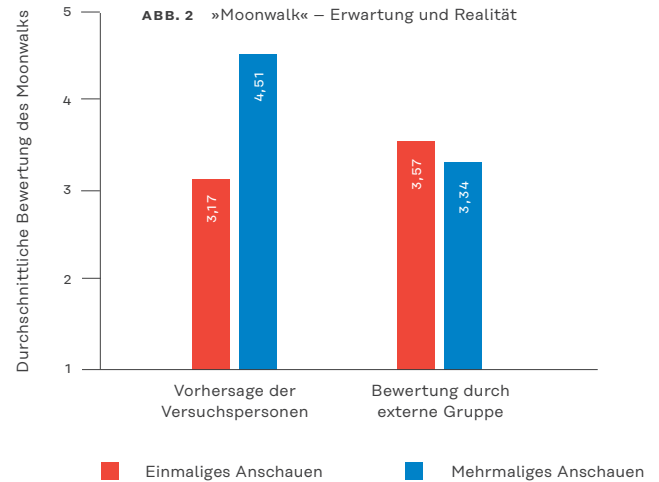
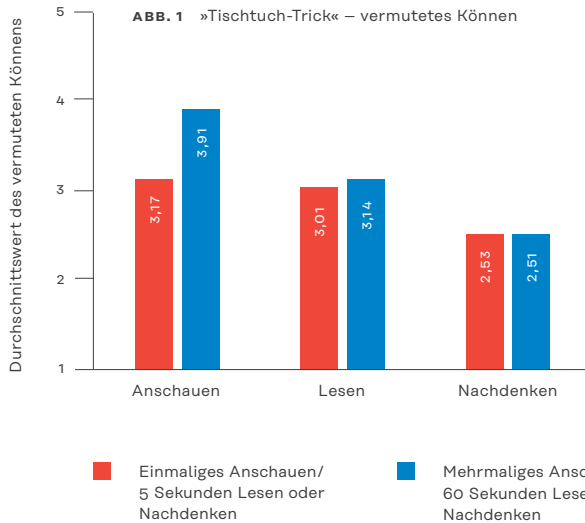
Abschließend hatten die Teilnehmenden in drei Workshops die Möglichkeit, sich nach einem kurzen Input auszutauschen. Übergreifend kann gesagt werden, dass die vorgestellten Assessment-Methoden eines gemeinsam hatten: Sie waren alle auf spezifische Zielgruppen ausgerichtet und innerhalb des Identifizierungs- und Dokumentationsprozesses von Kompetenzen (Teil der vier Validierungsphasen) stark auf die jeweils geforderten Anforderungsprofile ausgerichtet. Dies mag für eine direkte berufliche Zuordnung hilfreich sein, rückt aber eines der Ziele der ganzheitlichen Sichtbarmachung von Kompetenzen und deren Anerkennung in den Hintergrund: die Übertragbarkeit der Ergebnisse des Validierungsprozesses auf verschiedene berufliche und/oder private Kontexte.

Interessant war die Zusammenstellung der Konferenzteilnehmenden: So waren auf der Konferenz Praktiker, Wissenschaftler und auch Vertreter der EU-Administration zahlreich vertreten. Auf die Frage, wie viele politische Vertreter anwesend seien, meldeten sich dagegen nur fünf von gut 90 Konferenzteilnehmenden. Diese Verteilung ist laut den Teilnehmenden auch in den Aktivitäten zum Thema Validierung in ihren Ländern wiederzuerkennen: So gebe es viele Empfehlungen von Seiten der EU und sehr viele bottom-up-Ansätze zur Validierung von non-formal und informell erworbenen Kompetenzen in den verschiedenen europäischen Ländern. Doch nur in sehr wenigen Ländern würden Validierungsverfahren politisch aktiv befördert, mit bestehenden Verfahren verwoben und für möglichst viele Nutzende zugänglich gemacht.

→ [HTTP://INNO-VAL.EU](http://inno-val.eu)

Die Illusion des Könnens

Anleitungsvideos steigern das Selbstvertrauen,
aber nicht die Fähigkeit



Kardas, M. & O'Brien, E. (2018). Easier Seen Than Done: Merely Watching Others Perform Can Foster an Illusion of Skill Acquisition. *Psychological Science* 29 (4), 521–536.

Die Zahl an verfügbaren Anleitungs-, Erklär- und Lehrvideos ist in den vergangenen Jahren förmlich explodiert. Nicht zuletzt die gesunkenen technischen Anforderungen für die Erstellung von Videos und das einfache Publizieren über (zumeist sogar kostenfreie) Plattformen haben dazu beigetragen, dass Videos als immer wichtigerer Baustein von Selbststudium und Weiterbildung angesehen werden. Schon seit 2009 ist beispielsweise YouTube unter den Top 3 der jährlich erhobenen »Top Tools for Learning« und wurde 2018 im dritten Jahr in Folge auf Platz 1 gewählt (www.toptools4learning.com). Nun haben Forscher der Universität von Chicago herausgefunden, dass das Schauen von Anleitungsvideos zwar das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten stärkt, aber nicht die Fähigkeiten selbst. Gerade das wiederholte Schauen führe zu einem übermäßigen Selbstvertrauen (»overconfidence«), dem die Resultate des späteren Handelns nicht entsprächen.

In insgesamt sechs Experimenten ließen Michael Kardas und Ed O'Brien Versuchspersonen Videos anschauen, in denen Menschen unterschiedliche Fähigkeiten präsentierten, z.B. Jonglieren, Darts werfen, den »Moonwalk« machen oder das Tuch eines eingedeckten Tisches entfernen, ohne dass das Geschirr herunterfällt (»Tischtuch-Trick«). Anschließend sollten die Zuschauenden einschätzen, wie gut sie die jeweilige Aufgabe selbst lösen würden. Schauten die Personen

beispielsweise das Video eines erfolgreichen »Tischtuch-Tricks« mehr als einmal an, schätzten sie ihre Fähigkeit, das Gezeigte selbst durchführen zu können, deutlich höher ein als bei einmaligem Sehen (3,91 zu 3,12 auf einer Skala von 1 = »Ich denke, dass ich diese Aufgabe auf keinen Fall lösen kann« bis 7 = »Ich denke, dass ich diese Aufgabe ohne jeden Zweifel lösen werde«). Beim Lesen einer schriftlichen Anleitung oder beim Nachdenken über die Aufgabe brachte eine längere Zeit zum Lesen oder Nachdenken keinen signifikanten Unterschied hervor (→ ABB. 1). Diejenigen, die ein Video nur einmal anschauten, schätzten ihre eigenen Fähigkeiten überdies deutlich realistischer ein: Eine Versuchsgruppe sollte nach einmaligem bzw. mehrmaligem Anschauen eines Videos den Tanzschritt »Moonwalk« selbst versuchen; dies wurde von einer externen Gruppe bewertet (auf einer Skala von 1 = »ziemlich schlechter Versuch« bis 10 = »ziemlich guter Versuch«). Dabei war der Abstand zwischen Erwartung und Realität bei denjenigen deutlich höher, die das Beispielvideo öfter gesehen hatten (→ ABB. 2). Das Anschauen von Videos, so eine der Schlussfolgerungen der Forscher, sei zwar durchaus hilfreich, führe aber ohne entsprechendes praktisches Üben eher zu einer Illusion des Könnens als zum Können selbst. Denn, so die Forscher: Egal, wie häufig man anderen zuschaut – das Gefühl, es zu tun, fehlt. (JR)

Die Zeit war reif

Eine neue Lehrbuchreihe
für die Erwachsenen- und
Weiterbildung

THOMAS JUNG (DIE)



Andere Disziplinen haben ihre Lehrbücher. Auf diese Bücher können sich Lernende wie Lehrende im Studium berufen. Oftmals sind sie verbindlich für die universitäre Ausbildung von Flensburg bis Chemnitz. Und selbst noch nach dem Studium kann man in ihnen jederzeit Grundlagenwissen nachschlagen. Auch in der Erwachsenen- und Weiterbildung gab es seit Jahrzehnten Selbststudienmaterialien, Studientexte und vereinzelt Lehrbücher. Doch eine mehrbändige Lehrbuchreihe, die zum einen die Modularisierung des Studiums und zum anderen die Erwartungen einer sich an der Praxis orientierenden Ausbildung unter einen Hut bringt, fehlte bislang. So wurde vor mehr als fünf Jahren am DIE die Idee für eine solche Buchreihe geboren. Es war an der Zeit.

Und dann? Rahmenkonzepte wurden geschrieben. Exposés für einzelne Bände entwickelt. Ein beratendes Herausgebergremium, das aus anerkannten Hochschullehrenden besteht, wurde berufen. Eine Verlagskooperation ausgehandelt.

Gestaltungsentwürfe, die für jeden einzelnen Band in der Reihe gelten sollten, wurden eingeholt. Schließlich eröffnete der Verlagspartner wbv Publikation einen weiteren Vertriebsweg über die Kooperation mit UTB, die mit ihren leuchtend roten Covern Aufmerksamkeit für die Bücher auch im Buchhandel gewinnen werden.

Nachdem viel Arbeit in Gestaltungsentwürfe, Manuskripte und schließlich Satzfarben investiert wurde, war es im Oktober dieses Jahres endlich soweit. Die ersten beiden Bände konnten auf der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE präsentiert werden: Josef Schraders Band 1 »Lehren und Lernen in der Erwachsenen- und Weiterbildung« sowie der gemeinsam von Marion Fleige, Wiltrud Gieseke, Aiga von Hippel, Bernd Käßlinger und Steffi Robak verfasste Band 2 »Programm- und Angebotsentwicklung«.

Die Bücher werden nun sowohl als die klassisch roten UTB-Bände über die einschlägigen Kanäle vertrieben; sie werden aber auch als E-Books angeboten. Die UTB-Plattform bietet

Lehrenden wie Lernenden zudem die Möglichkeit, digitale Zusatzmaterialien kostenlos zur Verfügung zu stellen und zu kommentieren.

Jedes Jahr sollen zwei bis drei weitere Bände erscheinen. So sind demnächst die Bände zu Organisation und Management, zur Professionalisierung, zum informellen Lernen und zu Lerntheorien angekündigt. Und in drei oder vier Jahren werden hoffentlich alle zwölf Bände im (digitalen) Bücherregal eines jeden Studierenden der Erwachsenen- und Weiterbildung stehen.

→ WWW.UTB-SHOP.DE

→ WWW.DIE-BONN.DE/INSTITUT/DIENSTLEISTUNGEN/PUBLIKATIONEN/LEHRBUECHER.ASPX

Schrader, J. (2018). *Lehren und Lernen in der Erwachsenen- und Weiterbildung* (Erwachsenen- und Weiterbildung. Befunde – Diskurse – Transfer, Bd. 1). Bielefeld: wbv.

Fleige, M., Gieseke, W., Hippel, A. von, Käßlinger, B. & Robak, S. (2018). *Programm- und Angebotsentwicklung in der Erwachsenen- und Weiterbildung* (Erwachsenen- und Weiterbildung. Befunde – Diskurse – Transfer, Bd. 2). Bielefeld: wbv.



Fake News

Mit ihrem Buch »Fake News« möchten Armin Himmelrath und Julia Egbers Lehrende dabei unterstützen, Jugendliche an das Thema Medienkompetenz heranzuführen und das Erkennen von Fake News zu fördern. Das Buch liefert neben einer Einführung in das Thema zahlreiche Anregungen und Übungsvorschläge für den Unterricht.

Himmelrath, A. & Egbers, J. (2017). *Fake News*. Bern: hep.

Professionelles Selbstverständnis im Wandel der Generationen

Aktuell vollzieht sich in der Erwachsenen- und Weiterbildung ein personeller Wechsel, der sich durch fast alle Weiterbildungsorganisationen zieht. Mitarbeitende, die in den 1970er und 1980er Jahren infolge der Professionalisierungs- und Institutionalisierungsphase der öffentlich geförderten EB/WB eingestellt wurden, verlassen nun altersbedingt die Organisationen. Jüngere, die deren Positionen übernehmen, haben eventuell ein anderes professionelles Selbstverständnis als noch ihre Vorgänger. Der Autor Frank Pfszter geht der Frage nach, in welcher Weise sich professionelle Orientierungen und Leitvorstellungen aufgrund generationspezifischer Erfahrungen verändern. Am Beispiel von Leitenden und Programmplanenden an Volkshochschulen nimmt er den berufsspezifischen »Generationenwechsel« in den Blick.

Pfszter, F. (2018). *Professionelles Selbstverständnis im Wandel der Generationen. Intergenerationelle Veränderungen im Selbstverständnis von Leitenden und Programmplanenden an Volkshochschulen*. Hamburg: Kovac.

Lebenslanges Lernen zwischen Bildungspolitik und pädagogischer Praxis

Wie die Idee des Lebenslangen Lernens Praktikerinnen und Praktiker beeinflusst, untersucht Johannes Wahl in seiner Dissertation. Sein Augenmerk richtet er dabei vor allem auf die Gruppe der Lehrenden im Elementarbereich, in der beruflichen Bildung sowie der Erwachsenenbildung. In seiner Studie verknüpft er qualitative und quantitative Methoden, um die pädagogischen Wissensbestände zu erfassen und miteinander zu vergleichen. Die Analyse leistet einen wichtigen Beitrag zur Weiterentwicklung von Theorie und Empirie des lebenslangen Lernens und verbindet den bildungspolitischen Diskurs mit der pädagogischen Praxis.

Wahl, J. (2017). *Lebenslanges Lernen zwischen Bildungspolitik und pädagogischer Praxis. Die Verankerung in pädagogischen Arbeitsfeldern*. Bielefeld: wbv.

Lernen Erwachsener

Durch die zunehmende Verbreitung des Begriffs »Lebenslanges Lernen« wird deutlich, wie vielfältig das Lernen Erwachsener in der heutigen Zeit ist, nicht allein durch die Varianz von Lernorten, -formen und -kontexten. In der Folge müssen auch die Vorstellungen von Erwachsensein und Lernen angepasst werden. Der Autor Jörg Dinkelaker gibt einen Überblick über den aktuellen Stand im Feld des Lernens Erwachsener und geht auf die Fragen ein, die sich in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion in diesem Zusammenhang stellen.

Dinkelaker, J. (2018). *Lernen Erwachsener*. Stuttgart: Kohlhammer.

Organisationsentwicklung mit QES^{plus} (2017)

Seit über zehn Jahren findet das Qualitätsmanagementsystem QES^{plus} in Einrichtungen der Erwachsenen- und Weiterbildung Anwendung. Im vorliegenden Handbuch werden die Erfahrungen im Umgang mit dem System sowie neue Erkenntnisse aus dem Bereich der Organisationsentwicklung dokumentiert. Im Vordergrund stehen dabei Techniken des Steuerns von Qualitätsentwicklung durch partizipative Führung. Das Buch soll als Leitfaden zur Implementierung des Systems in den entsprechenden Institutionen dienen.

Wiesner, G., Egler, R., Heidrich, K. & Schenk, K. (Hrsg.) (2018). *Organisationsentwicklung mit QES^{plus} (2017). Partizipatives Führen in Weiterbildungseinrichtungen stärken*. Ulm: Klemm + Oelschläger.



Democracy – App für transparentere Demokratie

Seit Oktober 2018 gibt es eine App für Android und iOS, mit der Interessierte die Möglichkeit haben, einen Echtzeit-Einblick in die Gesetzesfindung des Bundestags zu bekommen. Nutzer der App können sich nicht nur über Anträge der Fraktionen informieren oder den Stand von Gesetzesvorhaben verfolgen, sondern selbst ihre Stimme abgeben und mitdiskutieren. Die aus der Teilnahme resultierenden Ergebnisse werden in der App veröffentlicht und auch den Abgeordneten vor der offiziellen Entscheidung als anonymisiertes Stimmungsbild vorgelegt.

→ WWW.DEMOCRACY-DEUTSCHLAND.DE



Lesen und Schreiben lernen als Erwachsener

Um dem funktionalen Alphabetismus weiter entgegenzuwirken, fördert das BMBF seit 2009 unterschiedliche Projekte, die sich des Problems aus verschiedenen Perspektiven annehmen. Das Trierer Bündnis für Alphabetisierung und Grundbildung hat es sich zur Aufgabe gemacht, Lernangebote unterhalb der Kursebene zu entwickeln, die durch ehrenamtliche Lernpaten begleitet werden. Zu unterschiedlichen Themenfeldern können auf der Seite des Trierer Bündnisses Arbeitsmaterialien heruntergeladen werden, die die Arbeit der Paten und Lernenden unterstützen.

→ GRUNDBILDUNG.TRIER.DE/AKTUELLES/TRANSFERPRODUKTE-AUS-DEM-PROJEKT-APAG-ONLINE

Wahre Welle

Verschwörungstheorien gibt es immer wieder; gerade in Krisenzeiten sind sie hoch im Kurs. Doch warum glauben manche Menschen an Verschwörungstheorien und andere nicht? Die Bundeszentrale für politische Bildung hat sich dieser und weiterer Fragen zum Thema angenommen. Unter dem Projektnamen »Wahre Welle« werden Verschwörungstheorien erklärt und einige von ihnen genauer durchleuchtet. Daneben gibt es mit wahrewelle.tv zusätzlich einen »Nachrichtensen-der«, der die verschiedenen Theorien aufgreift und auf humorvolle Weise veranschaulicht.

→ BPB.DE/LERNEN/PROJEKTE/270404/WAHRE-WELLE
→ WAHREWELLE.TV

29–31 JANUAR 2019

Karlsruhe

Learntec

Die wachsende Bedeutung von digitaler Bildung sowie die Integration neuer Technologien in Lernprozesse nehmen nicht nur in Schule oder Hochschule, sondern auch in Unternehmensprozessen immer mehr Raum ein. Auf der Learntec, der digitalen Bildungsmesse, werden die aktuellen digitalen Lerntrends vorgestellt. Neben der Fachmesse gibt es die Möglichkeit, aktuelle Fragestellungen im Bereich Digitale Bildung zu diskutieren.

→ WWW.LEARNTEC.DE

25–27 FEBRUAR 2019

Köln

Jahrestagung GEBF

Die Jahrestagung der Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung beschäftigt sich 2019 mit dem Thema »Lehren und Lernen in Bildungsinstitutionen«. Die Teilnehmenden schauen auf institutionelle Rahmenbedingungen, Lernumgebungen, Lernprozesse und deren Wirkungen und lassen auch Fragen zu methodischen Anforderungen an die Erforschung des Lehrens und Lernens nicht außer Acht.

→ WWW.GEBF2019.DE

31 JANUAR 2019

Zürich

Beratung in der Erwachsenen- und Weiterbildung

Neben Leitung, Planung und Lehre ist auch Beratung ein wesentlicher Bestandteil der Erwachsenen- und Weiterbildung. Die Fachtagung »Beratung in der Erwachsenen- und Weiterbildung – Forschungsperspektiven« widmet sich Fragen zu aktuellen Herausforderungen von Beratung. Dabei steht u.a. die Frage im Fokus, welche Erwartungen an professionelle Beratung gestellt werden und wie Beratung gestaltet sein muss, um wirksam zu sein.

→ ALICE.CH/DE/DIENSTLEISTUNGEN/VERANSTALTUNGEN/DETAIL/BERATUNG-IN-DER-ERWACHSENEN-UND-WEITERBILDUNG

15–16 MÄRZ 2019

Bonn

Erwachsenenbildung und Raum

Im Zentrum der Veranstaltung steht die Frage, welchen Einfluss der Raum auf Lernen und Bildung Erwachsener hat. Der Begriff Raum bezieht sich dabei nicht nur auf dessen architektonisches Verständnis, sondern meint auch sein Verständnis im Sinne eines territorialen und sozialräumlichen Begriffs.

→ WWW.DIE-BONN.DE/WEITERBILDUNG/VERANSTALTUNGSKALENDER/DETAILS.ASPX?ID=1843

Ethische Aspekte der Forschung

Lokale Ethikkommission am DIE nimmt Arbeit auf

MARKUS HUFF (DIE)

Ein Gedankenexperiment: In einer pädagogisch-psychologischen Studie sollen zwei verschiedene Interventionen auf ihre Lernwirksamkeit hin untersucht werden. Dabei stellen sich folgende Fragen: Muss den Teilnehmenden vorab mitgeteilt werden, in welcher Untersuchungsgruppe sie sich befinden, wie die Instruktionen gestaltet sind, was die Hypothesen sind? Aus Sicht des Forschenden spricht hier einiges dagegen. So gibt es gut dokumentierte Effekte, dass die Teilnehmenden nach einer Aufklärung kein natürliches Verhalten mehr zeigen und entweder gegen die Hypothesen oder in ihrem Sinne agieren. Aus ethischer Sicht sollten die Teilnehmenden jedoch zu keiner Zeit über die Ziele der Untersuchung im Unklaren gelassen oder gar getäuscht werden. Um zwischen diesen beiden Positionen zu vermitteln, haben sich einschlägige Fachgesellschaften (z. B. die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft und die Deutsche Gesellschaft für Psychologie) mit der Implementation von forschungsethischen Handlungsempfehlungen beschäftigt, die immer dann zur Anwendung kommen sollten, wenn Forschung mit personenbezogenen Daten durchgeführt wird.

Im Sommer 2018 hat am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebens-

langes Lernen e. V. (DIE) eine lokale Ethikkommission die Arbeit aufgenommen, um die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in solchen forschungsethischen Fragen zu beraten. Im Zentrum stehen die Teilnehmenden, die mit ihrer Bereitschaft zur Studienteilnahme die Forschung erst möglich machen. Den verantwortlichen Forschenden kommt dabei eine entscheidende Rolle zu. Sie müssen zum einen mit den Teilnehmenden in der Situation der Datengewinnung und zum anderen mit den gewonnenen Daten verantwortungsbewusst umgehen. Die Teilnehmenden sollten vor der Teilnahme an einer Studie vollständig über deren Ziel aufgeklärt werden. Dies ist, wie im einleitenden Beispiel aufgezeigt, nicht in jedem Fall möglich. Aufgabe der Ethikkommission ist es, in dieser Hinsicht Vorteile und Nachteile einer unvollständigen Aufklärung von Teilnehmenden im Einzelfall gegeneinander abzuwägen, um Forschung auf dem aktuellen Stand der Kunst unter Einhaltung grundlegender ethischer Prinzipien zu gewährleisten. Das Wohl der Teilnehmenden steht dabei an erster Stelle – was auch bedeutet, dass die Teilnahme an der Datenerhebung jederzeit und ohne Nachteil für die Teilnehmenden beendet werden kann oder dass Daten auf Wunsch der Teilnehmenden auch nach Erhebung zurückgezogen werden können.

Die Arbeit von lokalen Ethikkommissionen dient der wissenschaftlichen Qualitätssicherung. Durch die enge Verzahnung von ethischen und datenschutzrechtlichen Aspekten spielen lokale Ethikkommissionen eine wichtige Rolle bei der Gestaltung

eines nachhaltigen und transparenten Forschungsprozesses. Dies spiegelt sich nicht zuletzt auch bei wissenschaftlichen Publikationsorganen und Forschungsförderorganisationen wider. So nimmt der Anteil an wissenschaftlichen Zeitschriften, die standardmäßig bei der Einreichung eines wissenschaftlichen Artikels die Vorlage eines Ethikvotums verlangen, kontinuierlich zu. Damit ist die lokale Ethikkommission ein wichtiger Baustein einer forschungsgeleiteten Zukunftsperspektive am DIE.

Professionelle Kernkompetenzen DEMAL-Abschlusskonferenz in Bonn

SUSANNE LATTKE (DIE)

Am 25. September fand die Abschlusskonferenz des europäischen Projektes »Designing, monitoring and evaluating adult learning classes – Supporting quality in adult learning« (DEMAL) statt.

Im Zentrum des Projekts standen zwei professionelle Kernkompetenzen von Lehrkräften in der Erwachsenenbildung: Kursplanung sowie Evaluation und Begleitung von Lernprozessen. Das Potenzial digitaler Medien zur Unterstützung des professionellen Kompetenzerwerbs und der professionellen Praxis von Weiterbildnern lotete Hannes Schröter (DIE) in seiner Keynote aus. In einem Workshop wurde das Thema u.a. anhand der in DEMAL entwickelten Kursplanungs-App weiter vertieft.

Zwei weitere thematische Workshops befassten sich mit der Frage, welchen Beitrag Kompetenzstandards und Validierungsrahmen einerseits sowie europäische Fortbildungsformate andererseits jeweils zur Professionalisierung der Lehrkräfte leisten können. Zu beiden Aspekten hat das DEMAL-Projekt Angebote entwickelt, die auf der Konferenz vorgestellt und für eine differenziertere Betrachtung mit vergleichbaren Praxisbeispielen aus anderen Kontexten kombiniert wurden. Teilnehmende aus elf europäischen Ländern traten dabei in einen engagierten Erfahrungsaustausch ein.

→ WWW.DEMALPROJECT.EU

Projekt GRETA II bewilligt Pilotierung von Verfahren zur Validierung erwachsenenpädagogischer Kompetenzen

ANNE STRAUCH (DIE)
PETER BRANDT (DIE)

Im Projekt GRETA wurden in den vergangenen vier Jahren wesentliche Grundlagen für eine Anerkennung von Kompetenzen Lehrender in der Erwachsenen- und Weiterbildung entwickelt. Dies erfolgte in den letzten Jahren in enger Abstimmung mit acht Dachverbänden, die die Heterogenität des Feldes sehr gut abbilden und die gemeinsam mit dem DIE das Ziel verfolgen, eine trägerübergreifende Professionalitätsentwicklung der Erwachsenen- und Weiterbildung voranzubringen. Nun geht es mit GRETA II unter dem offiziellen

Projektnamen »Pilotierung der GRETA-Anerkennungsinstrumente und -Verfahren« in eine zweite Projektphase, in der in den kommenden drei Jahren die Praxistauglichkeit der entwickelten Instrumente getestet wird. Die Erprobung der GRETA-Produkte wird dabei unter möglichst »alltäglichen« Arbeitsbedingungen der Praxis erfolgen. Die Instrumente werden nicht standardisiert als one-fits-all-Lösung eingesetzt, sondern sie werden sich adaptiv an den Bedarfen der Praxis orientieren. Das bis zum Jahr 2021 laufende Projekt wird vom Bundesministerium für Bildung und Forschung finanziert und unter Beteiligung folgender Verbände durchgeführt: Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten e. V. (AdB), Bundesarbeitskreis Arbeit und Leben (AuL), Bundesverband der Träger beruflicher Bildung e. V. (BBB), Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e. V. (DGWF), Deutscher Volkshochschul-Verband e. V. (DVV), Dachverband der Weiterbildungsorganisationen e. V. (DVWO), Verband Deutscher Privatschulverbände e. V. (VDP). Als Nutzungspartner nehmen Einrichtungen aus allen Teilfeldern der Erwachsenenbildung/Weiterbildung teil.

→ WWW.DIE-BONN.DE/GRETA

Lebenslanges Lernen im digitalen Zeitalter — Das DIE auf der didacta 2019 in Köln

Die »didacta – die Bildungsmesse« ist die größte Fachmesse für Lehrkräfte aller Bildungsbereiche in Europa

und die wichtigste Weiterbildungsveranstaltung der Branche. Das DIE wird 2019 mit einem eigenen Messestand dabei sein und am Freitag, den 22. Februar ganztätig auf dem »Forum Weiterbildung« seine wichtigsten Projekte für die Praxis der Erwachsenenbildung vorstellen. Wir präsentieren die Suchmaschine KANSAS, fragen, welche Kompetenzen Lehrkräfte im Zeitalter der Digitalisierung benötigen, stellen den Einsatz von Open Educational Resources (OER) in der Weiterbildung vor, präsentieren das Online-Angebot wb-web.de und sein neues Lernportal und zeigen, wie man mit dem ProfilPASS seine Stärken und Kompetenzen sichtbar machen kann. Die didacta findet 2019 vom 19. bis zum 23. Februar statt. Besuchen Sie uns in Halle 6, »Berufliche Bildung/Qualifizierung«.

→ WWW.DIDACTA-KOELN.DE

DIE wirkt am Nationalen Bildungsbericht 2020 mit

Josef Schrader wurde für das DIE in seiner Funktion als Wissenschaftlicher Direktor eingeladen, in der Autorengruppe für den Nationalen Bildungsbericht 2020 mitzuwirken. Auch für die Bildungsberichte 2022–2026 wird das DIE in der Autorengruppe mitarbeiten. Der Nationale Bildungsbericht mit einem Veröffentlichungsturnus von zwei Jahren ist ein indikatorengestützter Bericht, der das deutsche Bildungswesen als Ganzes abbildet und von der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung bis zur Weiterbildung im Erwachsenenalter reicht.

DIE-Bibliothek modernisiert: Neue Arbeitsumgebung lädt ein zu kreativem Denken



© DIE / Esther Stouten

Seit September 2018 präsentiert sich die DIE-Bibliothek auf allen Ebenen in modernem und farbenfrohem Gewand. Durch Verdichtung des Bestands und Umgestaltung des Interieurs wurden einerseits Lern- und Arbeitsbereiche erhalten, gleichzeitig sind aber auch wandelbare Besprechungsinselfen und offene Konferenzräume entstanden. Mit diesen Co-Working-Spaces kommt die Bibliothek einem flexiblen Arbeitsmodell der Zukunft wieder ein Stück näher.

ESREA-Sekretariat am DIE

Die European Society for Research on the Education of Adults (ESREA) wird ihren Sitz ab Januar 2019 von der Universität Linköping in Schweden ins DIE verlagern. Neue Geschäftsführerin wird Alexandra Ioannidou (DIE).

DIE Neuerscheinungen

Horn, H., Lux, T. & Ambos, I. (2018). *Weiterbildungsstatistik im Verbund. 2016 – Kompakt* (DIE-Survey). Bielefeld: wbv. 86 S., open access

→ WWW.DIE-BONN.DE/DOKS/2018-WEITERBILDUNGSSTATISTIK-02.PDF

Mania, E. & Thöne-Geyer, B. (2018). *Spezifika der Angebotsentwicklung in der Alphabetisierung und Grundbildung* (texte.online). Ca. 20 S., open access

Reichart, E., Lux, T. & Huntemann, H. (2018). *Volkshochschul-Statistik. 56. Folge, Arbeitsjahr 2017* (DIE-Survey). Bielefeld: wbv. Ca. 100 S., open access

Neu auf *wb-web*

Dossier Alten- und Altersbildung
Die Anzahl von Menschen im Alter 50+ steigt mit der Generation *Baby Boomer* in den kommenden Jahren steil an; der demografische Wandel bietet viel Potenzial für Bildungseinrichtungen zur Angebotsentwicklung und -durchführung. Dieses Dossier bietet Informationen rund um die Themen Alten- und Altersbildung sowie Lehrmaterialien und eine Vielzahl von Ansprechpartnern und Netzwerken.

→ [HTTPS://WB-WEB.DE/DOSSIERS/ALTEN-UND-ALTERSBILDUNG.HTML](https://wb-web.de/DOSSIERS/ALTEN-UND-ALTERSBILDUNG.HTML)

Personalia intern

Am 15. September haben CHRISTINA BLISS und MYRIAM SCHLUPP-WINKLER ihre Stellen als Mitarbeiterinnen für die Entwicklung und Erprobung digitaler Lernangebote im Projekt »EULE« angetreten.

DR. ANNABEL JENNER arbeitet seit dem 1. Oktober als wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Abteilung »Organisation und Management«.

Seit dem 1. November arbeitet STEPHANIE HEID als Abteilungsassistentin in der Abteilung »Forschungsinfrastrukturen«.

Am 15. November 2018 trat CHRISTOPH HELLMICH seine Stelle als Webentwickler im Projekt »EULE« an.

DR. FRIDERIKE SPANG arbeitet ab dem 1. Dezember als Referentin des Wissenschaftlichen Direktors.

Am 31. Oktober ist INGRID AMBOS nach langjähriger Tätigkeit aus dem Institut ausgeschieden.

Kooperation für den Erfolg von Beratung in kommunalen Bildungsregionen

Diversität in der Professionalität

ANNE SCHLÜTER

Bildungsberatung wird immer stärker in kommunale Bildungsstrategien eingebunden. Dabei ist die Praxis von Bildungsberatung ebenso divers wie die berufliche Herkunft der Beratenden. Wie ihr Selbstverständnis aussieht, welche Gemeinsamkeiten in der Beruflichkeit trotz der Diversität der Beratenden bestehen und inwiefern eine weitergehende Vernetzung der Beratungsakteure sinnvoll ist, zeigt eine Studie der Universität Duisburg-Essen zur Bildungsregion Duisburg.

Beratung ist ein Thema, das auf kommunaler Ebene als Strategie im Rahmen des kommunalen Bildungsmanagements zur Gestaltung der Bildungsregionen seit Jahren diskutiert und angewandt wird. Verbunden mit der Erwartung, dass Bürgerinnen und Bürger von Beratung häufiger Gebrauch machen, wenn sie wissen, an welche Beratungsstelle sie sich wenden können, hat beispielsweise die Stadt Duisburg Transparenz über Beratungsmöglichkeiten am Ort hergestellt. Um die Perspektive der Beratungsakteure auf ihr Feld für die Akteure in der Politik zu spiegeln, hat das Fachgebiet Erwachsenenbildung/Bildungsberatung der Universität Duisburg-Essen Beraterinnen und Berater in der Bildungsregion Duisburg befragt, die in unterschiedlichen Institutionen tätig sind und Beratung für spezifische Stationen und Situationen im Lebenslauf anbieten. Die Ergebnisse sind als Beitrag der entwicklungsbezogenen Praxisforschung für die Bildungsregion zu verstehen. Sie bieten die Möglichkeit für weiteren Austausch in der Region, die institutionenübergreifend im bestehenden Netzwerk bearbeitet werden können.

Von besonderem Interesse war, damit über die strukturellen und inhaltlichen Vorgaben und Bedingungen sowie über das berufliche Selbstverständnis von Beratenden in der Region

zu informieren, um bestehende und fehlende Supportstrukturen im Feld der Beratung aufzeigen zu können. Dies entspricht dem Anliegen des Bildungsbüros in Duisburg (ausführlicher: Schlüter, 2016), das Teil des regionalen Weiterbildungs-Netzwerks und zugleich Ausgangspunkt für weitere Initiativen in der Bildungsregion ist.

Einblick in die Situation von Beratung in der Kommune Duisburg

Um zu erfahren, mit welchem Selbstverständnis die Beratungsakteure tätig sind, haben wir im Fachgebiet Erwachsenenbildung/Bildungsberatung in den Jahren 2016 und 2017 Leitfaden-Interviews in 18 Beratungsstellen in der Bildungsregion Duisburg durchgeführt, teilweise mit zwei Berater/innen und teilweise mit zwei Interviewerinnen¹. Die Beratungsakteure wurden nach dem Kriterium strukturell

¹ Die Interviews wurden von Sarah Künne als wissenschaftliche Mitarbeiterin und der Autorin durchgeführt und ausgewertet.

und potenziell zu durchlaufender Stationen im Lebenslauf – vom Kindergarten bis zum Altersheim – ausgesucht. Die Auswahl der Einrichtungen spiegelt die Breite der Möglichkeiten von Beratung für Ratsuchende, die in der Kommune vorhanden sind. Beratung kann – das wird deutlich – präventiv für die Anforderungen im Lebenslauf oder in aktuellen Bedarfssituationen zur Bewältigung von Krisen bzw. zum Selbstmanagement genutzt werden. Sie wird nicht allein für die eigene Orientierung und individuelle Entwicklung in Anspruch genommen, sondern sehr häufig stellvertretend für andere. Dies wird insbesondere an der hohen Zahl der Beratungsgespräche deutlich, die als Elternberatung einzuordnen sind. Eltern fragen stellvertretend nach, welche Möglichkeiten ihre Kinder für Bildungswege und Beschäftigungschancen nutzen können. Aus den Antworten der Beratenden lässt sich ableiten, dass die primären Motivationen von Ratsuchenden sich unterscheiden zwischen Suche nach Orientierung, Nachfragen zur Kompetenzentwicklung, Informationsnachfragen und Fragen zu Möglichkeiten finanzieller Förderung von Weiterbildung.

Zur Beruflichkeit des Beratungsfeldes

Die Gespräche bestätigen den in der Erwachsenenbildung häufig beklagten und als Problem in der Profession der Beratenden theoretisierten Befund, dass die Berater/innen aus sehr unterschiedlichen Berufen zu ihrer Tätigkeit im Beratungsfeld gekommen sind. Kaum ein erlernter Beruf oder ein Studium wiederholen sich in den Interviewangaben. Es gibt eine ausgebildete Erzieherin, eine Heilpädagogin, eine Beraterin mit kaufmännischem Abschluss, eine Betriebswirtin, eine IT-Systemkauffrau, eine staatlich geprüfte Wirtschaftlerin, Studienabschlüsse in Soziologie und Ethnologie, Wirtschaftswissenschaft, Sozialwissenschaft, Romanistik, Sprachwissenschaft, Kommunikationswissenschaft, Pädagogik, Erziehungswissenschaft, Soziale Arbeit, aber auch Lehramt oder Bachelor-Abschluss Touristik.

In ihren Aussagen zur jeweiligen praktischen Arbeit zeigt sich jedoch auch, dass die Beratenden gleichwohl über beraterische Qualifikationen bzw. Beratungskompetenzen verfügen. Für ihre praktische Tätigkeit verfügen sie über Qualifikationen in Allgemeiner oder Weiterbildungsberatung, Studien- und Berufsberatung, Kollegialer Beratung, als Systemische Familiensteller/in, Beratungslehrer/in, Potenzialanalyse, Supervision, Psychotherapie; sie besitzen Zertifizierungen eines Regionalen Qualifizierungszentrums oder eine Zertifizierung durch MAIS-Programme². Als Zusatzqualifikationen führten die Befragten an: Systemische Ausbildung, Klientenzentrierte

Gesprächsführung, Traumatherapie, Neurolinguistisches Programmieren (NLP), Gemeindepsychiatrische Zusatzausbildung, aber auch Wissen über Psychopharmaka und Erste Hilfe.

Somit wird aus den Interviews deutlich, dass vorhandene Beratungsqualifikationen meistens auf der Basis von grundständiger und arbeitsplatzbezogener Ausbildung erworben und ausdifferenziert wurden. So wie sie über Beratung sprechen, lässt sich schlussfolgern, sie verfügen über Beratungskompetenz. Schließlich ist die sprachliche und damit fachliche Ausdrucksfähigkeit in der Beratungssituation für den Erfolg wesentlich. Trotz ihrer unterschiedlichen beruflichen Herkunft und der unterschiedlichen (Zusatz-)Qualifikationen thematisierten alle Interviewten mehr oder weniger ausführlich, dass die Beratungshaltung ein zentraler Bestandteil der Beratungskompetenz ist. Zur Beschreibung der Beratungshaltung werden Stichworte geliefert wie Personenzentrierung, zuhören, erzählen lassen, auf Augenhöhe sprechen, Wertschätzung geben, empathisch sein, Vertrauen vermitteln, sich an die Ratsuchenden anpassen, Neutralität wahren und sich mit der eigenen Meinung zurückhalten, sich Zeit nehmen, an Lösungen orientiert sein, aber auch Informationen geben und generell auf die Gestaltung des Beratungssettings achten usw.

Als in der Praxis angewandte Methoden werden Kreativmethoden, Fragebögen und Visualisierung, auch spezielle Methoden wie Bildkarten, Bodenanker, Lebensrad, Rollenspiel, Landkarten, Skalierungsmethoden, Methoden aus dem Talentkompass angegeben:³ ein Repertoire, das als Indiz für differentes Wissen gedeutet werden kann.

Selbstevaluationen in der Praxis

Die Interview-Frage, wann man von gelungenen Beratungsgesprächen reden kann, wird in Abhängigkeit von der Institution eher allgemein oder sehr konkret in Bezug auf das Format der Beratung beantwortet. So heißt es etwa: Eine Kursberatung ist dann gelungen, wenn der Ratsuchende am Ende weiß, welcher Kurs für ihn der richtige ist: eine Beratung über potenzielle Fördermöglichkeiten ist dann gelungen, wenn finanzielle Barrieren als überwindbar erscheinen; eine Beratung zur beruflichen Entwicklung ist dann gelungen, wenn der Ratsuchende einen Weg zu seinem beruflichen Ziel kennt und weiß, wie er diesen verfolgen kann (In4: 145–157).

Die allgemeineren Aussagen drücken ein Erleben von interaktiver Wirksamkeit aus. Man kann von Gelingen dann ausgehen, wenn beispielsweise eine Ebene gefunden wurde, auf der miteinander gesprochen worden ist (In2: 162–163); wenn der Kunde »sich gut beraten fühlt« und mit einigen Informati-

² MAIS-Programme sind durch das Ministerium für Arbeit, Integration und Soziales des Landes NRW geförderte Programme

³ Die Besonderheiten einzelner Methoden lassen sich nachlesen in Schlüter und Kress, 2017.

onen nach Hause geht (In5: 157). Als sehr gelungen wird eingeschätzt, wenn im Gespräch ein erstrebenswertes Ziel gefunden wurde und die verschiedenen Möglichkeiten zum Erreichen dieses Ziels abgewogen werden konnten (In6: 800–804). Von gelungener Beratung sprechen die Befragten auch, »wenn alle mit dem Ergebnis zufrieden sind und ne Perspektive haben« (In7: 514); wenn Beratende sagen, »so ist es gut« (In9: 492); wenn der Beratende am Ende des Prozesses sagt: »OK – jetzt weiß ich, welches mein Weg ist« (In11: 207); wenn die Beratenen am Ende glücklich gehen (In13: 202), wenn sich »das Gefühl des Mehrgewinns« beim Kunden einstellt (In16: 412–413). Resümierend findet sich auch folgende Formulierung: »wenn der Mensch das Wichtigste im Gespräch war« (In10: 389–390).

Ihre Aussagen zeigen auf, dass Beratende ihre eigenen Kriterien für die Evaluation ihrer Arbeit gefunden haben. Dies ist für ihren beruflichen Alltag relevant, schließlich brauchen sie Reaktionen für ihren Einsatz in Gesprächssituationen, um weiterhin hilfreich agieren zu können. Das Erleben von wirklicher Beratung u.a. durch die Resonanz der Beratenen als Echo ist offensichtlich nicht allein ein individuelles Bedürfnis von Beratenden, sondern auch für ihre Kommunikation im Rahmen von institutioneller Evaluation unentbehrlich. Die Selbstevaluation ist auch für die eventuelle Erweiterung ihrer Kenntnisse für die Praxis sinnvoll und daher nützlich.

Was fehlt in der Praxis?

Die Frage, welche Wissensbestände ihnen als Berater/inne/n fehlen, wird generell eher zurückhaltend beantwortet, weil es um die eigene Institution geht. Daher finden sich eher Einschätzungen allgemeiner Art zur Weiterbildung. Eine Ausnahme bildet das Antwortverhalten der Vertreterin der Regionalagentur, deren Aufgabenfeld die Koordination von Beratungsstellen ist, die Klein- und mittelständische Unternehmen beraten. Sie hat im Vorfeld des Interviews bei regionalen Beratungsstellen nach möglicherweise fehlenden Wissensbeständen gefragt. Daher kann sie ausführlich thematisieren, wo es Desiderate gibt. Die Weiterbildungsbedarfe der regionalen Beratungsstellen liegen in neuen Lerntechniken im Zuge der Digitalisierung und im Einsatz von sozialen Medien im beruflichen Kontext für Ratsuchende. Gewünscht werden fachliche Weiterbildungen z.B. zum Themenbereich Resilienz und zur Beratung von Geflüchteten (Traumaaarbeit) sowie im kreativ-künstlerischen Bereich. Obwohl regionale Ansätze dazu existieren, wird deutlich, dass die Beratungsstellen generell mehr Erfahrungsaustausch zur gemeinsamen Ideenfindung und zur Netzwerkarbeit gebrauchen könnten. Betont wird auch, dass der interdisziplinäre Austausch von Bildungsberatenden sinnvoll sei, insbesondere mit Kooperationspartnern wie dem Auslandsamt, dem Studierendenwerk oder auch Konsulaten.

Auch wenn die Vertreter/innen anderer Einrichtungen zurückhaltender antworten, zeigt sich, dass Beratende weiterlernen wollen. Es findet sich sogar explizit die Position, dass Berater/innen selbstverantwortlich weiterlernen müssen, da sich der »Markt ständig verändert«. Mit dem Verweis auf schnelle wirtschaftliche und rechtliche Innovationen folgt die Einschätzung, dass eine ständige Fortbildung richtig sei, es sei ein »lebenslanger Prozess, in den jeder rein muß, zu gucken, was gibt es aktuell, wo finde ich ein Angebot« (In9: 117–118).

Problematisiert wird die Frage nach fehlenden Wissensbeständen vor allem, was den zeitlichen Aufwand betrifft: »man darf sich als Berater nicht außer Acht lassen, sonst ist man schlecht. Also die Qualität bei sich selber, auch die Ausgeglichenheit bei sich selber zu suchen, ist wichtig, nur dann kann ich Leistungen erbringen« (In7: 491–496). Diese Aussage verweist auf ein beraterisches Selbstverständnis, das auch die Beratenden als Personen nicht vernachlässigt. Beruflichkeit beinhaltet, sich nicht total zu verausgaben und auf die Balance zwischen beruflichem, familiärem und persönlichem Engagement zu achten.

Institutionelle Rahmenbedingungen und beraterisches Selbstverständnis

Das berufliche Selbstverständnis der Beratenden differenziert sich in Abhängigkeit von den Aufgaben und Rollen im Team und den sozialen Bedingungen und inhaltlichen Vorgaben im jeweiligen Kontext der Einrichtungen, in denen sie agieren. Führen sie Einzelgespräche durch oder haben sie als Leitungspersonen beratende Funktionen für Kolleginnen? Sind sie Impulsgeber/innen für Weiterbildung? Begleiten sie als Beratungslehrer/innen Schüler/innen durch den Alltag und führen Laufbahnberatung durch, damit Schule funktioniert? Diese Unterschiede bilden den jeweils institutionellen Rahmen für ihre Aufgaben und Rollen. Sie begleiten Jugendliche langfristig, damit sie ihren Weg finden. Sie organisieren und beraten Beratungsstellen (Regionalagentur); sie vermitteln Eigenstabilität im Alter in Begegnungs- und Beratungszentren nach dem Motto »Hilfe zur Selbsthilfe«; sie helfen Krisen zu bewältigen. Die engagierten Ausführungen der Beratenden zeugen – nicht nur implizit – von einer hohen Identifikation mit der Beratungstätigkeit. Die Sinnhaftigkeit ihres Tuns ist für sie offensichtlich – und über die Selbstevaluation sofort nachvollziehbar. Ein Berater betont explizit, dass er seinen Beruf dann als Erfüllung ansieht, wenn er Sinnvolles insbesondere für bildungsungewohnte Menschen tun kann. An dieser Stelle klingt ein Bewusstsein an, dass Beratung individuelle und soziale Bildungsgerechtigkeit befördert.

Für das berufliche Selbstverständnis sind die Konzepte relevant, nach denen Berater/inne/n in der Praxis handeln. Nicht alle sind individuell frei gewählt. Häufig sind Vorgaben

wie Entwicklungsbögen oder Beratungsinstrumente vorhanden, die als Gesprächsgrundlage dienen. Die Entwicklungsbögen geben Auskunft, inwieweit andere Institutionen hinzuzuziehen sind, wenn beispielsweise ein Kind eine besondere Unterstützung braucht. Betont wird bei der Beratung von Jugendlichen, dass der Erfolg davon abhängig ist, inwieweit die Ratsuchenden (!) sich selbst vorbereiten. Beratung geht von reiner Informationssuche bis zur längerfristigen Begleitung in Ausbildungsmaßnahmen, also bis zum so genannten Case-Management. Für Letzteres ist es erforderlich, mit den Eltern der Jugendlichen zusammenzuarbeiten. Kooperation mit dem jeweiligen Umfeld der Betroffenen gehört zum konzeptionellen Selbstverständnis von Beratung. Auch wenn Beratungskonzepte zum Teil durch Fördergeber festgelegt sind, enthalten sie doch die Erkenntnisse der Diskurse, wie Beratung gelingen kann. Solche inhaltlichen und damit auch strukturellen Rahmenbedingungen finden sich z.B. im Programm »Beratung zur beruflichen Entwicklung«. Von daher bestimmen Leitfäden und Instrumente – hier beispielsweise der Talentkompass oder der ProfilPASS zur Kompetenzfeststellung der Ratsuchenden – den Beratungsverlauf.

Ausblick

Der Einblick in die Praxis von Beratung zeigt einerseits verantwortliches Engagement von Berater/inne/n und andererseits institutionelle Abhängigkeiten von Fördergebern, denn Beratung im öffentlichen Raum wird selten von Ratsuchenden bezahlt. Generell sind Beratungsinstrumente institutionell eingeführt, sie standardisieren manchen Beratungsprozess und erfordern Evaluationen eigener Art.

Ein Handlungsimpuls für die Praxis ist – den Ergebnissen zufolge –, dass sich Institutionen, die Beratung anbieten, noch intensiver als bisher schon praktiziert austauschen. Einerseits um Kooperationen zwischen den betreffenden Institutionen zu eröffnen und für erfolgreiche Beratung im Sinne der Ratsuchenden zu verstetigen, andererseits um ein professionelles gemeinsames Selbstverständnis zu erringen, das die unterschiedlichen beruflichen Hintergründe von Berater/inne/n einbezieht. Denn die große Herausforderung an Gemeinsamkeit für die Professionalisierung bedeutet nicht, auf die diversen Erfahrungen aus verschiedenen Berufsfeldern inklusive ihrer zuständigen Institutionen zu verzichten. Beratungskompetenz weist sich mindestens in zwei breit gefächerten Handlungsdimensionen aus: im Bereich der Formate der Bildungsberatung⁴ in Relation zum Bereich der lebensweltlichen oder beruflichen Kontexte⁵, für die Beratung stattfindet.

⁴ Die unterschiedlichen Formate sind dargestellt in Schlüter, 2010.

⁵ Beispiele dazu finden sich in Schlüter, 2014.



Schlüter, A. (2010). *Bildungsberatung. Eine Einführung für Studierende*. Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich.

Schlüter, A. (Hrsg.) (2014). *Beratungsfälle – Fallanalysen für die Lern- und Bildungsberatung*. Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich.

Schlüter, A. (2016). Lernkulturwandel über die Herstellung von Transparenz für Bildungsberatung? Strategien im Rahmen des kommunalen Bildungsmanagements zur Gestaltung der Bildungsregionen. In O. Dörner u.a. (Hrsg.), *Differente Lernkulturen – regional, national, transnational* (S. 29–39). Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich.

Schlüter, A. & Kress, K. (Hrsg.) (2017). *Methoden und Techniken der Bildungsberatung*. Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich.



DR. ANNE SCHLÜTER

ist Professorin für Weiterbildung und Frauenbildung an der Universität Duisburg-Essen.

anne.schlueter@uni-due.de

Joachim Höper

Während Studien die Bedeutung des Handschreibens für Intelligenz, Sprachentwicklung oder Bildungsverläufe ermessen, stirbt Handschrift im Alltag der Erwachsenen mehr und mehr aus. Kein Wunder, man kann sie meistens ohnehin nicht lesen. In WEITER BILDEN dürfen Protagonisten der Erwachsenen- und Weiterbildung oder Personen des öffentlichen Lebens eine Schriftprobe abliefern. Sie geben damit Un-erwartetes von sich preis. Nicht nur weil sie schreiben, was sie schreiben, sondern auch wie. Zum Vervollständigen liefern wir fünf Satzanfänge – für jeden Finger eine.

Gute Bildung ist ...

Wenn neben Wissen und Können
Vor allen Dingen die Neugierde weiter wächst.

Wenn ich Bildungsminister wäre, ...

gäbe es schnelles Internet bis zur letzten Mißlermaße
und ein festes – frei verfügbares – Weiterbildungsbudget
pro Person und pro Lebensjahr zehnt.

In der Erwachsenenbildung und Weiterbildung habe ich gelernt, ...

dass das Beste manchmal
in den Pausen passiert.

Mein berufliches Steckpferd ...

hungrig sich und Fragen zu stellen,
interessante Menschen zu treffen und zusammen zu bringen,
Analoges und Digitales zusammen zu denken.

Ich bin der geborene Dozent für ...

die Geschichte der Briefe,
immer wieder open Access zu xRäumen – und: Schönschrift!

Letzte Fakten

Name, Geschlecht, Alter – das ist oftmals der faktische Dreiklang, auf den Behörden oder Serviceanbieter Menschen reduzieren. Nun lassen sich Namen ändern (auch wenn es juristisch nicht ganz einfach ist). Und dass es biologisch mehr als zwei Geschlechter gibt und sich ein dichotomes »Männlein/Weiblein« als sozial konstruierte Geschlechtervorstellung nicht aufrechterhalten lässt, ist inzwischen weithin (und auch juristisch) anerkannt. Die heutige Medizin ist sogar so weit, die biologischen Geschlechtsmerkmale dem »gefühlten« Geschlecht anzupassen – auch Geschlecht ist also veränderlich. Das Alter aber stand lange Zeit als letzter Fakt fest: Man wird zu einem bestimmten Zeitpunkt geboren, und auch wenn manche Leute die Unwahrheit sagen, wenn sie über ihr Alter befragt werden, lässt sich der Fakt der »Stunde der Geburt« nicht verändern.

Und jetzt? Medienberichten zufolge klagt ein bekannter niederländischer Motivationscoach vor einem Gericht in Arnheim darauf, offiziell sein Geburtsjahr verändern zu dürfen – um immerhin 20 Jahre. Er wolle damit Altersdiskriminierung vorbeugen: Mit 49, so die Argumentation, seien seine Erfolgsaussichten nicht nur auf dem Arbeitsmarkt, sondern auch auf Dating-Plattformen wie »Tinder« einfach besser als mit 69. Überdies habe sein Arzt ihm bescheinigt, ein biologisches Alter von erst 45 Jahren zu haben. Vor Gericht werden ihm allerdings kaum Chancen eingeräumt. Und so bleibt der letzte Fakt der Geburtsstunde bis auf Weiteres bestehen. (JR)



Le Portrait de Dorian Gray Oscar Wilde (1992, Encre de Chine, 21 x 29 cm) © Drapé (cc BY-SA 3.0)

Unser nächster Themenschwerpunkt

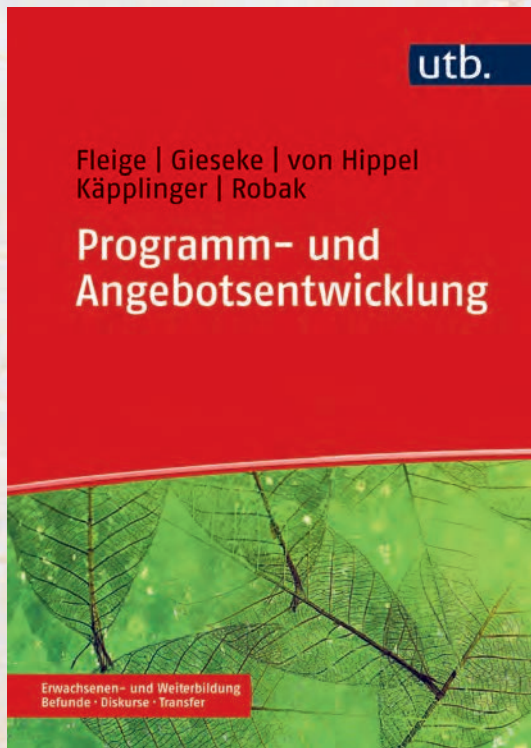
AUSGABE 1 — 2019 (erscheint im März)

Ent-hinderung. Inklusive Praxis in der Erwachsenen- und Weiterbildung

Erwachsenenbildung eröffnet allen Menschen Handlungsspielräume für die Gestaltung sozialer Beziehungen, für ihre berufliche Entwicklung, für die Alltagsbewältigung und für den Umgang mit Belastungen, die sich im Lebenslauf jedes Menschen stellen. Die UN-Behindertenrechtskonvention, die 2008 in Kraft getreten ist, fordert, dass »die verschiedenen gesellschaftlichen Institutionen so zu denken und so zu gestalten [sind], dass Menschen mit Behinderungen selbstverständlich dabei sind« (H. Bielefeldt). Im Anschluss an die Konvention hat sich in der Erwachsenen- und Weiterbildung einiges verändert, aber von einer flächendeckenden Sicherstellung von Zugänglichkeit ist die Praxis noch weit entfernt: Die konkreten Wege zur inklusiven Erwachsenenbildung können und müssen weiter erschlossen werden. Das Heft möchte eine ideologisch aufgeladene Debatte mit ihren aus dem Schulbereich bekannten Auswüchsen vermeiden und den Schwerpunkt auf die konkreten Praktiken legen, mit denen eine inklusive Erwachsenenbildung möglich ist und in breiterem Umfang noch möglich gemacht werden kann.

Einsendungen zu den Themenschwerpunkten sind erwünscht. Bitte nehmen Sie hierzu frühzeitig Kontakt mit der Redaktion auf. Änderungen der Planung vorbehalten. weiter-bilden@die-bonn.de

Erwachsenen- und Weiterbildung im Fokus



Marion Fleige, Wiltrud Gieseke, Aiga von Hippel,
Bernd Käßplinger, Steffi Robak
Programm- und Angebotsentwicklung
in der Erwachsenen- und Weiterbildung
utb 4966 | 978-3-8252-4966-3
wbv. 1. A. 2018. 188 S.
€ 19,99 | € (A) 20,60 | sfr 26,90

Wie werden Programme und Angebote für die Erwachsenenbildung geplant? Dieser Band der Lehrbuchreihe führt durch den kompletten Prozess, von der Bedarfsermittlung über Planung, Marketing und Finanzierung. Ein besonderer Schwerpunkt ist das Thema Programmforschung.

Studierende aus Erwachsenenbildung und Weiterbildung finden in diesem Grundlagenband alles wichtige zum Thema in kompakter, lesefreundlicher Form. Der Band eignet sich sowohl für das Bachelor- als auch für das Masterstudium.



Josef Schrader
Lehren und Lernen
in der Erwachsenen- und Weiterbildung
utb 4967 | 978-3-8252-4967-0
wbv. 1. A. 2018. 188 S.
€ 19,99 | € (A) 20,60 | sfr 26,90

Das Werk ist eine umfassende Einführung in das Thema Lehren und Lernen Erwachsener: Grundlagen, Forschungsstand und Praxistransfer. Es bietet ein Gerüst zur Seminarplanung mit Lernzielen, Beispielen, Arbeitsaufträgen und Lektüreempfehlungen.

Studierende können die Inhalte wiederholen und vertiefen. Das Themenspektrum verbindet Theorie und Praxis. Mit dem Lehrwerk können Unterrichtseinheiten konzipiert und umgesetzt werden.



utb-shop.de | Studienliteratur – wie und wann ich will

»Elvis gesichtet!« Solche Überschriften skurriler Zeitschriften waren früher Randnotizen der Medienwelt. Heute ist die Berichterstattung über Fake News und ihre Auswirkungen längst im Medien-Mainstream angekommen. Leben wir in postfaktischen Zeiten? Wie kann man Fakt von Fake unterscheiden? Zählen Meinungen mehr als Fakten? WEITER BILDEN blickt auf die Bedeutung von Fake und Fakt für Gesellschaft und Erwachsenenbildung.

FAKE