

weiter bilden

DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung

Lebensweltorientierung

**»Es fällt schwer, wenn
man zurückgewiesen wird.«**
WEITER BILDEN im Gespräch
mit REGINE HERBRIK und
DANIELA HOLZER

Passungsverhältnisse
Lebenswelten von Lernenden
und Lehrenden

**Lebensweltorientierung in
Sozialraumansätzen**
Ein ganzheitlicher Blick auf
Adressatinnen und Adressaten



**WEITER BILDEN
geht in den Open
Access**

Ab dem kommenden Jahrgang 2023 wird die WEITER BILDEN im Open Access (OA) erscheinen. Alle Inhalte der Zeitschrift können dann über www.weiter-bilden.de und www.wbv.de/weiter-bilden kostenlos als PDF heruntergeladen, gelesen und geteilt werden. Das DIE verfolgt damit seine OA-Strategie konsequent weiter, wissenschaftlich relevante Inhalte einem möglichst breiten Publikum zukommen zu lassen.

Zugleich wird es die WEITER BILDEN weiterhin als gedruckte Zeitschrift geben, damit das Schmökern in einer haptisch ansprechenden, hochwertig gesetzten Zeitschrift möglich bleibt. Und eines wird gleich bleiben, ob in der gedruckten oder der elektronischen Variante: viermal im Jahr spannende Themen, tiefgehende Artikel, mit Freude und Liebe zum Detail bespielte Rubriken, die das Feld der Erwachsenen- und Weiterbildung eingehend beleuchten und zum Nachdenken, zur Reflexion und zum professionellen Austausch anregen.

Wir wünschen Ihnen weiterhin eine spannende Lektüre mit der WEITER BILDEN und freuen uns auf Ihre Rückmeldungen.

JOSEF SCHRADER
Herausgeber

PETER BRANDT
Herausgeber

JAN ROHWERDER
Redaktionsleiter



Unsere nächsten Themenschwerpunkte

AUSGABE 1 — 2023

Blendend lernen?

Wie der Trend zum blended und hybriden Lernen die Weiterbildung verändert

AUSGABE 2 — 2023

Grüne Transformation

Welche Rolle Weiterbildung in der sozial-ökologischen Transformation spielt

AUSGABE 3 — 2023

Bildung Macht Kultur

Wie die Debatte um kulturelle Aneignung auch die EB/WB betrifft

AUSGABE 4 — 2023

Weiterbildungspolitik in Zeiten der Ampel

Welche weiterbildungspolitischen Vorhaben die EB/WB besonders beeinflussen

WBV PUBLIKATION INFORMIERT

Preisanpassungen der WEITER BILDEN

Im Zuge von Preiserhöhungen bei Papier und Energie in der Druckbranche müssen wir die Preise der WEITER BILDEN anpassen: Ab der Ausgabe 1/2023 erhalten Sie ein Einzelheft für 19,90 € und das Jahresabonnement für 54,— € (für Studierende ermäßigt 40,— €) zzgl. Versandkosten. Alle Preise enthalten 7 % MwSt. Wir freuen uns, WEITER BILDEN weiterhin im ressourcenschonenden Druck mit angenehmer Haptik und farbenfrohen Abbildungen zu ermöglichen!



JOSEF SCHRADER

Herausgeber

Liebe Leserinnen & Leser,

dass dieses Themenheft zur Lebensweltorientierung erst zum Jahreswechsel fertiggestellt wird, war ursprünglich nicht geplant, lässt sich aber als ein glücklicher Zufall nutzen. An Weihnachten und zwischen den Jahren nehmen sich viele Erwachsene eine Auszeit vom Alltag, der von Beruf und Arbeitswelt bestimmt wird, und wenden sich den Menschen und oft auch den Orten zu, wo sie anderen nicht erklären und zeigen müssen, wer sie sind und was sie denken. Eben das war mit »Lebenswelt« bei Edmund Husserl einmal gemeint: eine Art des Wissens und des Denkens, die in konkreten Weltzusammenhängen als sinnhaft erfahren und für selbstverständlich gehalten wird, dem Bild vorgeordnet, das Forschung und Wissenschaft von der Welt zeichnen.

Als in den 1980er Jahren auf dieser Grundlage Konzepte einer lebensweltorientierten Erwachsenenbildung entwickelt wurden, waren damit zumeist Emanzipations- und Aufstiegsambitionen für bildungsferne Gruppen verbunden. Sie sollten mit den Mitteln der Erwachsenenbildung unterstützt werden, Begrenzungen ihrer Lebenswelt zu überwinden. Heute, da vielen der gesellschaftliche Zusammenhalt angesichts eines gewachsenen kulturellen, ethnischen und religiösen Pluralismus zu erodieren scheint, wird häufiger die stabilisierende Funktion von Erwachsenenbildung betont.

Folgt man den vorliegenden Beiträgen aus Wissenschaft und Praxis, dann ist lebensweltorientierte Erwachsenenbildung als eine professionelle Handlungsform heute selbstverständlich, wenn auch vermutlich nicht allgegenwärtig. Dies zeigt sich in der Orientierung der

Angebote an alltäglichen Herausforderungen und Denkweisen potenzieller Teilnehmender, oft in enger Zusammenarbeit mit ihnen und ihren Bezugspersonen entwickelt; an der Bereitschaft, auf Adressatengruppen aktiv zuzugehen und nicht bloß auf ihr Kommen zu warten; an der Anerkennung der Relevanz des Vorwissens und der Denkstrukturen für die Fähigkeit und die Bereitschaft zu lernen, aber auch am Wissen um die Herausforderungen, die sich aus unterschiedlichen Lebenswelten ergeben, aus denen Lernende und Lehrende zumeist stammen; schließlich an der Sensibilität für Sprache als Medium des Lernens, zumal in einer mehrsprachigen Gesellschaft mit großer Heterogenität sprachlicher Kompetenzen, in die immer bereits spezifische Weltansichten eingelassen sind.

Wie, das heißt in welchen Formen sprachlicher und nicht-sprachlicher Kommunikation, Verständigung zwischen Menschen aus unterschiedlichen Lebenswelten tatsächlich gelingen kann, darüber wissen wir noch wenig. Unverzichtbar ist dafür wohl, Uneindeutigkeit und Widersprüchlichkeit auszuhalten. Das macht es leichter zu entscheiden, was man bereits besprechen kann und was man noch beschweigen muss, um das Selbstverständliche weiterzuentwickeln und sich das Neue anzuverwandeln, ohne Stabilität zu gefährden. Dass dies möglich ist, wissen wir alle bereits. Denn das Weihnachten der Kindheit ist nicht das Weihnachten des Erwachsenenalters. Notwendig sind zudem intersubjektiv geteilte Prinzipien, anhand derer wir uns um Verständigung bemühen, auch wenn wir anderer Meinung sind, gestützt auf die Übernahme von Perspektiven der anderen. Lebenslanges Lernen ist ein solches Prinzip. Es fördert wechselseitige Suchbewegungen im Spannungsfeld von Modernisierung und Tradition, jetzt und immer schon, kann ihr Gelingen aber nicht garantieren.

VORSÄTZE

3

TICKER

6–8

ANBLICK

10–11



STICHWORT

12–13

Lebenswelt

SABINE SCHWARZ

GESPRÄCH

14–17

»Es fällt schwer, wenn man zurückgewiesen wird.«

WEITER BILDEN spricht mit
REGINE HERBRIK und DANIELA HOLZER

BEITRÄGE

18–21

Passungsverhältnisse
Lebenswelten von Lernen-
den und Lehrenden

HELMUT BREMER

22–25

Lebensweltorientierung
in Sozialraumansätzen
Ein ganzheitlicher Blick auf
Adressatinnen und Adressa-
ten von Bildungsangeboten

EWELINA MANIA

26–29

Stabilisieren und Irritieren
Bewährte Theorie-Antwor-
ten für heutige Probleme
mit Lebensweltorientierung

PETER BRANDT

TAFELBILD

30–31

Lebensweltorientierung

BEITRAG

32–36

Differenzierte Gleichheit
Lebenswelten und soziale
Milieus als Grundlage von
Veranstaltungsplanung

RUDOLF TIPPELT

EINBLICKE

37

Integrierte Ansätze
für die Grundbildung
Impulsmaterialien für
die Arbeit mit gering
literalisierten Menschen

ANNELIE CREMER-FREIS

38

Lebensweltorientierung
in der Erwachsenenbildung
Rahmung der Fallbeispiele

REGINE HERBRIK

39

In den Dialog treten
Deutschförderung für
Menschen der jesidischen
Gemeinschaft in Bielefeld

SABINE STALLBAUM

39–40

Im Spannungsfeld von
Diversität und Exklusivität
Integrative und inklusive
Angebote der VHS Völk-
lingen

JENNY UNGERICH

TAGUNGSMAPPE

46

Tagung der Sektion Erwachsenenbildung

47

50-jähriges Jubiläum der Sektion Erwachsenenbildung

48

Jahreskonferenz der regionalen Zukunftszentren

NEUE MEDIEN

49–52

KALENDER

52

IMPULS

53–56

Nachhaltige Bildung gewünscht Die Erwartungen der Hochqualifizierten der Generation Y an die Erwachsenenbildung

BRIGITTE WAFFENSCHMIDT

FINGERÜBUNG

57

David Weigend

NACHRUF

58

Prof. Dr. Horst Siebert

40–41

Präsenz oder online? Seniorenstudium zwischen Teilnehmendenerwartungen und organisationalen Praktiken während und nach Corona

THOMAS BERTRAM

41–42

»Auf Deutsch bitte« Volkshochschule und sprachliche Vielfalt

MANJIRI PALICHA

43

Das andere Ende des Spektrums Inklusion der ›oberen Zehntausend‹ durch ex- klusive Angebote?

REGINE HERBRIK

NACHFRAGE

44

»Lebenswelt gibt es auch in der Religion nur im Plural.«

4 Fragen an STEFAN ALTMAYER

LERNORT

45

Sozialdorf Herzogsägmühle

weiter bilden. DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung
29. 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 (PB)

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)

MAREN OTTO (MO)

REDAKTIONSGRUPPE

DR. MARIE BATZEL (vhs Neuss)

PROF. DR. HELMUT BREMER (Universität
Duisburg-Essen)

SONJA GRUNAU (Ford Aus- und Weiterbildung e.V.)

DR. JOHANNES SABEL (Katholisches
Bildungswerk Bonn)

DR. SABINE SCHWARZ (Lernende Region –
Netzwerk Köln e.V.)

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): € 54,–
ermäßigtes Abonnement für Studierende: € 40,–
(jew. zzgl. Versandkosten), bitte gültige Studien-
bescheinigung beilegen. Das Abonnement wird für
12 Monate geschlossen und verlängert sich danach
stillschweigend auf unbestimmte Zeit, sofern dieses
nicht mit einer Frist von 1 Monat zum Ablauf der
zunächst vorgesehenen Vertragsdauer gekündigt
wird. Um das Abonnement zu beenden, kann es
ab dem 2. Jahr jederzeit mit einer Frist von einem
Monat gekündigt werden.

ANZEIGEN

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

HERSTELLUNG, VERLAG UND VERTRIEB

©wbv Publikation

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

Best.-Nr. WBDIE2204, ISSN 2568-9436

DOI 10.3278/WBDIE2204W

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



Weiterentwickelte Nationale Weiterbildungsstrategie

Mit der Fortsetzung der Nationalen Weiterbildungsstrategie (NWS) haben sich Bund, Länder, die Bundesagentur für Arbeit (BA) sowie Sozial- und Wirtschaftspartner eine Weiterbildungsbeteiligung von 65 Prozent und eine gesteigerte Teilnahme Geringqualifizierter an Weiterbildungen zum Ziel gesetzt. Angestrebt wird zudem eine adressatengerechte Unterstützung heterogener Zielgruppen und der Aufbau digitaler Kompetenzen. Dazu wurden folgende Querschnittsthemen identifiziert: Zugänge zu Beratung, Förderung und Weiterbildungsangeboten erleichtern, Kooperationen in Branchen und Regionen vertiefen, Konzepte weiterentwickeln zu Kompetenzen der Zukunft, Qualifizierungsplanung im Betrieb sowie tarifliche und betriebliche Ansätze zur Stärkung der Weiterbildung, und zuletzt die digitale Weiterbildung stärken. Diese Bestrebungen stehen wie das Updatepapier unter dem Motto »Gemeinsam für ein Jahrzehnt der Weiterbildung – Aufbruch in die Weiterbildungsrepublik«.

Die Neuerungen im Detail:

→ [HTTPS://BIT.LY/3XJ1LOU](https://bit.ly/3XJ1LOU)

»Lesen & Schreiben – Mein Schlüssel zur Welt«

Damit möglichst viele Menschen mit Förderbedarf beim Lesen und Schreiben erreicht werden, hat das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) zum Weltalphabetisierungstag die Informationskam-

pagne »Lesen & Schreiben – Mein Schlüssel zur Welt« gestartet und in Wartezimmern von Hausärztinnen und Hausärzten ausgelegt. Denn 6,2 Millionen Erwachsene in Deutschland haben Schwierigkeiten bei alltäglichen Herausforderungen wie beispielsweise dem Lesen eines Beipackzettels. Mit der Kampagne sollen Ärzte und Mitarbeitende in den Praxen dafür sensibilisiert werden, Erwachsene mit Lese- und Schreibschwierigkeiten zu erkennen, und sie dazu befähigt werden, Betroffene über Lernangebote zu informieren. Hierzu wird entsprechendes Material zur Verfügung gestellt (zur Informationskampagne: → <https://bit.ly/3AA2nBL>).

Der Weltalphabetisierungstag gibt zudem Anlass dazu, die Förderung von Grundbildung und Alphabetisierung zu hinterfragen und ungenutztes Potenzial künftig anders einzusetzen. Während die Teilnahme an Kursen zum Lesen, Schreiben oder Rechnen nur unter bestimmten Voraussetzungen finanziert wird, bleiben Menschen, die auf solche Kurse angewiesen sind und die keine finanzielle Förderung erhalten, Zugänge zu Jobs und Ausbildung verwehrt. Dazu fordert der Deutsche Volkshochschul-Verband (DVV) ein Förderprogramm von Bund und Ländern zur Grundbildung, um gezielt dem Arbeitskräftemangel entgegenzuwirken (→ <https://bit.ly/3AtmNMz>). Eine große Rolle bei der vollen Entfaltung der Potenziale von Grundbildungsangeboten spielt auch der didaktisch sinnvolle Einsatz digitaler Elemente. Zum Weltalphabetag wurden zwei Studien des UNESO-Instituts für Lebenslanges Lernen (UIL) zum Einsatz innovativer Technologien in Alphabetisierungsprogrammen für Migrierte und Geflüchtete veröffentlicht, die weltweit beispielhafte Projekte zur Inspiration vorstellen, darunter auch das vhs-

Lernportal. Das Online-Tool gehört zu den drei ausgewählten Projekten, die zur Bekanntmachung der Studie in Videoformat vorgestellt werden.

→ [HTTPS://BIT.LY/3GUKXYZ](https://bit.ly/3GUKXYZ)



Volkshochschulen in der Energie-Krise

Wie auf die Energie-Krise am besten reagiert werden kann, ist eine zentrale Frage dieses Winters. Welchen Beitrag die Volkshochschulen hierbei leisten können und warum Bildung auch in Krisenzeiten unerlässlich ist, formuliert der DVV in einem Positionspapier. So müsse gesichert sein, dass Volkshochschulen ihre Angebote auch in Krisenzeiten weiter anbieten können – entsprechend werden Bund und Länder aufgefordert, die Kommunen bei der Bewältigung steigender Energiekosten und Einnahmeausfällen der vhs zu unterstützen. Zudem steige gerade die Nachfrage nach kostenlosen Veranstaltungen rund um das Thema Energie, daher wird die Ausweitung bestehender Förderprogramme gefordert, sodass mehr gebührenfreie Kurse zu dem Thema angeboten werden können. Somit könnten die Volkshochschulen helfen, für Entlastung zu sorgen, da Weiterbildung dazu beitragen kann, handlungsfähiger zu werden – besonders in Krisenzeiten kann dies eine große Stütze sein.

Weitere Erklärungen unter:

→ [HTTPS://BIT.LY/3OPNMOt](https://bit.ly/3OPNMOt)

Learning the Digital

Lernen für, über und durch die Digitalisierung: Mit dem Handbuch »Learning the Digital« für Erwachsenenbildnerinnen und -bildner werden Methoden und Beispiele aus der digitalisierten Praxis als Teil des lebenslangen Lernens vorgestellt. Im Rahmen des Projekts DIGIT-AL – Digital Transformation in Adult Learning for Active Citizenship, das vom Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten (AdB) koordiniert wurde, wird digitale Transformation aus der Perspektive von Bildung für demokratische Bürgerschaft und Menschenrechte betrachtet. Dabei geht die Vermittlung von Digitalkompetenzen über Anwendungskennntnisse hinaus und befähigt Lernende dazu, sich an gesellschaftlichen Debatten über Digitalisierung zu beteiligen.

→ WWW.DTTOOLS.EU



ifo Bildungsbarometer 2022 zu beruflichen Weiterbildungen

Berufliche Weiterbildung als Schlüssel im Umgang mit dem Strukturwandel? Im Rahmen der repräsentativen Meinungsumfrage des ifo-Instituts werden jährlich Erwachsene zu wechselnden bildungspolitischen Themen befragt. 2022 stand die berufliche Weiterbildung im Fokus. Dabei zeigt sich, dass 72 Prozent der über 4000 Befragten berufliche Weiterbildungen für gute Maßnahmen in der Begegnung mit dem Strukturwandel halten. Zudem befürworten 64 Prozent eine Ausweitung staatlicher Informationskampagnen, um besser über Weiterbildungsangebote

informiert zu werden. Weiterhin sprechen sich über drei Viertel sowohl für eine einheitliche Zertifizierung von Qualifikationen (76 %) als auch für einen Rechtsanspruch auf Weiterbildung aus (77 %). Den Ergebnissen zufolge scheint die Bereitschaft grundsätzlich hoch, dem Fachkräftemangel und Strukturwandel durch umfangreichere Weiterbildung entgegenzutreten.

→ [HTTPS://BIT.LY/3TUVUBX](https://bit.ly/3tUVUBX)



40-jähriges Jubiläum der Universität des 3. Lebensalters

Ohne Altersgrenzen oder Bildungsvoraussetzungen zur Uni gehen, das geht nun bereits seit 40 Jahren: Die Universität des 3. Lebensalters (U3L) gilt heute als eine der größten Universitäten für Seniorinnen und Senioren. Zum Wintersemester 1982/83 war es zum ersten Mal möglich, an den Veranstaltungen der U3L nach freiem Interesse und Zeitplan sowie ohne jeglichen Prüfungsdruck teilzunehmen. Jetzt beginnt mit dem Wintersemester 2022/23 das Jubiläumsssemester, welches mehr als 100 Seminare, Arbeitsgruppen oder Vorlesungen umfasst. Thematische Schwerpunkte sind Geschichte, Kunstgeschichte, Literaturwissenschaft, Kulturanthropologie, Philosophie, Gesellschaftswissenschaften, Musikgeschichte, Psychologie oder naturwissenschaftliche Themen. Nachdem die vergangenen Semester aufgrund der Corona-Pandemie digital durchgeführt wurden, finden die Veranstaltungen aktuell etwa jeweils zur Hälfte in Präsenz und digital statt. Auch die Zahl der eingeschriebenen Studierenden

steigt, nach einem Pandemieeinbruch um die Hälfte, wieder an, vor der Pandemie zählten 4000 Seniorinnen und Senioren dazu. Zum Abschluss des Jubiläumsemesters wird mit der Festtagung »Lust an der Bildung« das 40-jährige Jubiläum gefeiert.

→ [HTTPS://BIT.LY/3TQDLWT](https://bit.ly/3TQDLWT)

Teilnahme an Weiterbildung abhängig vom sozialen Hintergrund

Im Jahr 2021 haben sich laut einer repräsentativen Umfrage von KfW Research 40 Prozent der deutschen Erwachsenen im Alter zwischen 18 bis 67 Jahren beruflich weitergebildet. Hierbei zeigt sich ein Zusammenhang zwischen den Teilnehmenden und ihrem bereits erreichten Bildungsstand: Die Teilnahme an weiteren Bildungsmaßnahmen wächst, je höher der Berufsabschluss ist. Während die Weiterbildungsquote bei Universitätsabsolventinnen und -absolventen 59 Prozent ausmachte, lag sie bei Menschen ohne (in Deutschland anerkannten) Ausbildungsabschluss bei 29 Prozent. Eine solche Schiefelage spiegelt sich auch im Einkommen und Erwerbsstatus wider. Wie sehr die Teilnahme an Weiterbildung von sozio-ökonomischen Faktoren abhängt, wird zudem bei Betrachtung der Weiterbildungsquote von nach Deutschland eingewanderten Menschen und ihren direkten Nachkommen deutlich, denn diese beträgt nur 31 Prozent. Als Reaktion auf diese Ergebnisse werden drei zentrale Aktionsbereiche genannt, um die Weiterbildungsquoten zu erhöhen: mehr Zeit durch Betreuungsinfrastruktur und digitales Lernen, erweiterte finanzielle Förderung, und bessere Qualität durch Standardsetzung.

Für ein umfangreiches Bild aller Daten:

→ [HTTPS://BIT.LY/3XHXJQY](https://bit.ly/3XHXJQY)



MIKA-Weiterbildungskonzept startklar

»Medien- und IT-Kompetenz für Ausbildungspersonal«, abgekürzt MIKA, ist ein bundesweites Seminarkonzept, das vom Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) entwickelt und vom BMBF gefördert wurde. Ab sofort kann betriebliches Ausbildungspersonal an den MIKA-Seminaren, die im Blended-Learning-Format angeboten werden, teilnehmen und im Rahmen der berufsbegleitenden Weiterbildung die eigenen digitalen sowie medienpädagogischen Kompetenzen fördern. Die hier erworbenen Kompetenzen sollen dazu beitragen, Ausbildungen ansprechend und auf dem aktuellen Stand der Technik zu gestalten. Dazu wird im Laufe des zwölfwöchigen Kurses eine digitale Toolbox entwickelt, die in der Praxis unmittelbar Anwendung finden kann.

Mehr zum Projekt sowie der Lernplattform:

→ [HTTPS://BIT.LY/3XVZPP4](https://bit.ly/3xvzpp4)



Microlearning und Learning Nuggets

Eine schnellere Welt erfordert auch schnelleres Lernen. Die Aufmerksamkeit gezielt auf das Wesentliche richten, ohne zu viel drum herumzuschweifen, das bieten Microlernen oder so genannte »Learning Nuggets«, Lerneinheiten, mit denen in kürzester Zeit »häppchenweise« gelernt wird. Es ist ein Trend, der

sich immer weiter durchsetzt – doch wie sieht der Einsatz in der Praxis tatsächlich aus? In der eLearning BENCHMARKING Studie 2021 »Corporate Learning in Zeiten der Pandemie«, an der sich 441 Unternehmen beteiligten, bejahten 51 Prozent den Einsatz von Microlearning, während 27,9 Prozent der Befragten angaben, diesen zu planen. Insbesondere die Integration der Lerneinheiten in den Arbeitsalltag spreche aus Sicht der Befragten für die Lernhappen (79,1 % bestätigten dies) und knapp 70 Prozent gehen davon aus, dass die Motivation der Lernenden durch die anwendungsfreundlichen Lerneinheiten gesteigert werden kann.

Zur Studie:

→ [HTTPS://BIT.LY/3EMP7BH](https://bit.ly/3emp7bh)



Hermann-Schmidt-Preis 2022: Auszeichnung für Innovative Berufsbildung

Digitalisierung und Nachhaltigkeit sind die großen Treiber des Wandels in Gesellschaft und Wirtschaft. Der Berufsbildung kommt an der Schnittstelle zwischen Arbeitswelt und Bildung eine entscheidende Rolle für die Gestaltung einer digitalen und nachhaltigen Transformation zu. Daher wurde der Hermann-Schmidt-Preis des Vereins »Innovative Berufsbildung« unter dem diesjährigen Wettbewerbsthema »Nachhaltigkeit und Digitalisierung in der Aus- und Weiterbildung: Neue Konzepte und Umsetzungen« an vier Projekte vergeben, die beispielhafte Modelle zur Verbindung der beiden Megathemen entwickelt und erfolgreich umgesetzt haben. Auf dem Jahres-

kongress Berufliche Bildung wurden die Gewinnerprojekte »HANDWERK-hochN – Nachhaltigkeit in Handwerksbetrieben stärken!«, »Sicherung der fachpraktischen Reha-Ausbildung durch Virtual Reality«, »EDEKA AzubiGuide« und »NETZWERK Q 4.0 – Netzwerk zur Qualifizierung des Berufsbildungspersonals im digitalen Wandel« ausgezeichnet.

Mehr zur Preisverleihung und den Projekten:

→ [HTTPS://WWW.BIBB.DE/DE/165688.PHP](https://www.bibb.de/de/165688.php)



Personalia

DR. MATTHIAS ALKE hat seit September 2022 die Professur für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Eberhard Karls Universität Tübingen inne.

Am 22.09.2022 wurde in der Generalversammlung der »Österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen« (ÖFEB) mit UNIV.-PROF. DR. ELKE GRUBER eine Professorin der Erwachsenenbildung in den neuen Vorstand gewählt.

Am 09.12.2022 ist der Zeitforscher, langjährige Professor für Wirtschaftspädagogik an der Universität der Bundeswehr in München und Autor, KARLHEINZ A. GEISLER, im Alter von 78 Jahren verstorben. Ihn beschäftigten insbesondere Fragen nach der Qualität von Zeit und Zeitlichkeit in Lehr-/Lernsettings und darüber hinaus.



**WOCHEN
SCHAU
VERLAG**

Ihr Fachverlag für politische Bildung

Non-formale politische Bildung

Bildungsfreistellung als bildungspolitisches Instrument wird kontrovers diskutiert. Diese Studie weist erstmals aus einer subjektwissenschaftlichen Forschungsperspektive Effekte der Mehrfachteilnahme an politischen und beruflichen Bildungsfreistellungsveranstaltungen nach. Befragt wurden 25 Personen, die Veranstaltungen der politischen und beruflichen Bildung besuchten. Wirkungen zeigen sich in veränderten Einstellungen und Haltungen zum (lebenslangen) Lernen ebenso wie in erweiterter Urteils- und Kritikfähigkeit und in Bildungsaufstiegen einiger Teilnehmenden.

von Christine Zeuner und Antje Pabst
ISBN 978-3-7344-1382-7, 616 S., € 59,90
PDF: ISBN 978-3-7344-1383-4, € 58,99



ISBN 978-3-7344-1540-1
ca. 200 S., € 25,00



ISBN 978-3-7344-1198-4
280 S., € 32,90



ISBN 978-3-7344-1148-9
208 S., € 22,90



ISBN 978-3-7344-0412-2
176 S., € 19,80



ISBN 978-3-7344-0071-1
288 S., € 24,80



ISBN 978-3-7344-0012-4
160 S., € 19,80



ISBN 978-3-89974995-3
176 S., € 19,80



ISBN 978-3-7344-0013-1
368 S., € 39,80



ISBN 978-3-7344-0069-8
192 S., € 24,80

Die Reihe

NON-FORMALE POLITISCHE BILDUNG

wird herausgegeben von Ina Bielenberg, Benno Hafener, Barbara Menke, Wibke Riekman und Benedikt Widmaier.

Alle Titel sind auch als E-Book erhältlich.



Die Lebenswelt der Anderen



Foto © Peter Brandt

Mit »Lebenswelt« ist nicht nur die physische Welt gemeint, die uns umgibt, sondern vor allem unsere »Sinnwelt«. Diese umfasst unsere soziale Alltagswelt, in die wir hineinsozialisiert werden, die uns mit ihren Regeln, Normen und Institutionen prägt, die uns und unser Handeln in ihr bestimmt, die uns hilft, Handlungsrouninen auszubilden, die durch unser Handeln bestätigt und manchmal auch verändert wird. Doch durch ihre Selbstverständlichkeit – sie ist einfach da – leben wir oftmals in ihr, ohne sie zu reflektieren.

Entsprechend schwierig scheint es, die Lebenswelt anderer Menschen zu erfassen. Ist es möglich, sich fremden Lebenswelten in einem ersten Schritt über deren physische Umwelt zu nähern? Gelingt der Einblick in die nicht-physischen Sinnwelten – medial vermittelt, besser aber über einen persönlichen Austausch – dann leichter? Entwickelt sich durch diesen Austausch möglicherweise ein anderer Blick – reflektierend, fragend – auf die eigene Lebenswelt? (JR)

Stichwort Lebenswelt

SABINE SCHWARZ

Lebenswelt Orientierung

Begriffe zur Lebensweltorientierung tauchen in der Sozialen Arbeit und der Erwachsenenbildung seit den 1960er Jahren auf und wurden vor allem ab den 1980er Jahren verstärkt in professionelle Handlungskonzepte und Prinzipien der beiden Professionen übertragen. Zentral war dabei, dass die »Wirklichkeit« der Adressatinnen und Adressaten und deren Expertise, Deutungsmuster und Problembewältigungsstrategien zum Ausgangspunkt von Bildungs- und Unterstützungsprozessen gemacht wurden. Das Konzept der Lebenswelt beschreibt dabei keine individuellen, sondern vielmehr »Welten gemeinsamer Erfahrungen« (Schütz, 1975). Sowohl die Soziale Arbeit als auch die Erwachsenenbildung knüpfen in ihren jeweiligen Diskursen an die phänomenologische Soziologie und an das 1975 erschienene Grundlagenwerk »Strukturen der Lebenswelt« an, welches von Alfred Schütz begonnen und von Thomas Luckmann fertiggestellt wurde. Den Begriff der Lebenswelt übernahm Schütz dabei von dem Philosophen Edmund Husserl. Lebenswelt wird als etwas beschrieben, zu dem wir eine »relativ natürliche Einstellung« haben, d. h. sie besteht aus uns vertrauten kulturellen und sinnhaften Selbstverständlichkeiten, die wir in der Regel nicht hinterfragen, da sie uns Routine und Sicherheit bieten (Bendel, 2022, S. 25).

In der Sozialen Arbeit trug dann vor allem Hans Thiersch dazu bei, dass ein theoretisch begründetes Konzept einer Alltags- oder Lebensweltorientierung entstand, welches bis heute höchst aktuell ist. In vielen Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit geht es darum, den jeweiligen (auch eigensinnigen) Alltag der Adressatinnen und Adressaten ernst zu nehmen und dabei deren alltägliche subjektive Lebenswelten zu erfassen und zu rekonstruieren. Dabei ist eine begleitende Reflexion auch über die eigenen Deutungs- und Erfahrungsmuster ein ebenso wichtiges Instrument professionellen Handelns, wie der Verstehens-Versuch der Lebenswelt(en) des Gegenübers. Ziel einer lebensweltorientierten Sozialen Arbeit ist es, den Adressatinnen und Adressaten einen gelingenderen Alltag zu ermöglichen (Thiersch, 2002, S. 164; Engelke, 2009, S. 437).



DR. SABINE SCHWARZ

ist Leiterin des Bereichs Grundbildung
und Alphabetisierung für Erwachsene bei der
Lernenden Region – Netzwerk Köln e. V.

sabine.schwarz@bildung.koeln.de

In der Erwachsenenbildung lassen sich grob drei Felder unterscheiden, in denen die Lebensweltorientierung eine Relevanz hat. Zum einen beeinflusst eine Orientierung am Lebensweltkonzept den Blick auf das Lernen und die spezifische Ausgestaltung von Lehr- und Lernprozessen (Didaktik), des Weiteren bestehen Zusammenhänge mit dem für die Erwachsenenbildung bedeutsamen Diskurs zu Milieus, zudem sind lebensweltorientierte Denkmuster eng mit sozialräumlichen Bildungsansätzen verwoben.

Eine teilnehmerorientierte Didaktik befasst sich immer auch mit den »Lebenswelten« der jeweiligen Adressatinnen und Adressaten. Bei der Ansprache, der Auswahl der Lerngegenstände oder der Ausgestaltung der Lehr-/Lernsituation soll eine Passung zwischen der Lebenswelt der Teilnehmenden und den Lernsituationen hergestellt werden. Dabei ist nicht der Lernstoff, sondern seine (mögliche) Bedeutung für die Teilnehmenden der Angelpunkt didaktischer Planung und Gestaltung (Bastian, 1989, S. 89). Verbunden mit der Lebensweltorientierung ist auch eine bestimmte Vorstellung von »Lernen«. Lernen wird als ein selbstreferenzieller Prozess begriffen und grundsätzlich als »Anschlusslernen« eingeordnet, insofern Menschen nur das lernen, was sie als relevant, bedeutsam und integrierbar erleben (Siebert, 1996, S. 19). Wittpoth betrachtet Lernen in der Tradition der Schütz'schen Lebenswelt in unterschiedlichen Qualitäten. So findet etwa das »Lernen als (Selbst-)Bestätigung« eher in der Komfortzone des eigenen Deutungshorizontes statt, während das »Lernen als Widerfahrnis« erst möglich wird, wenn eine Irritation hervorgerufen wird (Wittpoth, 2014, S. 267 ff.). Erwachsenenbildnerische Interventionen können aus diesem Verständnis heraus dafür sorgen, solche Irritationen bewusst zu erzeugen.

Während sich die Teilnehmerorientierung vor allem auf Subjekte bezieht, fasst eine milieuorientierte Erwachsenenbildung Menschen zu Gruppen (Milieus) zusammen, die sich in ihren Auffassungen und Lebensstilen ähneln. Für die Erwachsenenbildung relevant ist dabei u.a. die Feststellung, dass Bildungsverständnisse aufgrund milieuspezifischer Logiken unterschiedlich sind. Das Wissen um milieuspezifische Logiken beeinflusst etwa die mikro- und makrodidaktische Veranstaltungsplanung. Da Lehrende der Erwachsenenbildung und Teilnehmende oftmals unterschiedlichen Milieus angehören, erfordert dies von den Lehrenden u.a. auch, die eigene Milieuzugehörigkeit zu reflektieren und Bezüge herzustellen, was dies für die Gestaltung der Bildungssituationen und die Interaktion mit Teilnehmenden bedeutet (Habitus- und Milieusensibilität).

Ab den 1970er Jahren ist eine starke Verbindung zwischen sozialräumlichen Konzepten und dem Lebensweltbegriff zu erkennen. Stadtgebiete werden in diesem Verständnis nicht (nur) als physisch manifestierte oder ad-

ministrative Einheiten, sondern als Lebensräume begriffen. Eine lebensweltliche Betrachtung der verschiedenen Menschen und Gruppen, die zusammen in einem Stadtgebiet leben, führt konsequenterweise dazu, dass es viele unterschiedliche Räume gibt, auch am selben Ort. Der Fokus von Interventionsprozessen verlagert sich von einzelnen Adressatinnen und Adressaten hin zu deren räumlicher Einbindung (Bendel, 2022, S. 27). Infrastrukturen und Ressourcen der jeweiligen Sozialräume werden etwa für die Teilnehmendengewinnung und Angebotsentwicklung genutzt. Die meisten Ansätze versuchen dabei vor allem, niedrigschwellige Zugangswege zu bisher wenig oder kaum erreichten Adressatengruppen zu erschließen und durch sozialräumlich vernetztes Agieren die Distanz zu Angeboten zu verringern (Mania, 2014).

Eine Bezugnahme auf theoretische Konzepte der Lebensweltorientierung ist sowohl für sozialarbeiterische als auch erwachsenenbildnerische Praxisfelder gewinnbringend. Sie bieten u.a. einen Reflexionsraum, der gleichzeitig zu einer Professionalisierung beiträgt. Reflektiert werden können eigene Werthaltungen etwa gegenüber Klientinnen und Klienten oder Teilnehmenden. Eine Orientierung an Lebenswelt beeinflusst auch auf die Art und Weise, wie Lerninhalte und -ziele entwickelt, wie Orte als Lernorte ausgewählt und wie Zugänge gestaltet werden können.



Bastian, H. (1989). Teilnehmerorientierung in der Kulturellen Bildung. In M. Müller-Blattau (Hrsg.), *Kulturelle Bildung an der Volkshochschule. Positionsbesinnung – Positionsbestimmung* (S. 89–102). Frankfurt/M.: PAS.

Bendel, J., Schneider, J. & Schwarz, S. (2022). Lebensweltorientierte Alphabetisierung und Grundbildung im Sozialraum – ein professioneller Verständigungsversuch. In U. Johannsen, B. Peuker, S. Langemack & A. Bieberstein (Hrsg.), *Grundbildung in der Lebenswelt verankern: Praxisbeispiele, Gelingensbedingungen und Perspektiven* (S. 21–35). Bielefeld: wbv Publikation.

Engelke, E., Borrmann, S. & Spatscheck, C. (2009). *Theorien der Sozialen Arbeit. Eine Einführung* (5. Auflage). Freiburg i. Br.: Lambertus.

Mania, E. (2014). Lernen im Quartier. Sozialraum in der Erwachsenenbildung: Ein Blick in die Praxis und Wissenschaft. *EB Erwachsenenbildung*, 2014 (3), 14–17.

Schütz, A. & Luckmann, T. (1975). *Strukturen der Lebenswelt*. Neuwied: Luchterhand.

Siebert, H. (1996). *Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung: Didaktik aus konstruktivistischer Sicht*. Neuwied: Luchterhand.

Thiersch, H., Grundwald, K. & Köngeter, S. (2002). Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. In W. Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch* (S. 161–178). Opladen: Leske & Budrich.

Wittpoth, J. (2014). Bedingtheiten, Formen und Reichweiten des Lernens. In: P. Faulstich (Hrsg.), *Lerndebatten. Phänomenologische, pragmatische und kritische Lerntheorien in der Diskussion* (S. 259–282). Bielefeld: transcript.

»Es fällt schwer, wenn man zurückgewiesen wird.«

WEITER BILDEN spricht mit REGINE HERBRIK und DANIELA HOLZER

Wie wird der Begriff der Lebenswelt in der Erwachsenen- und Weiterbildung verwendet, wie geht man mit eigenen Vorstellungen von der Relevanz von Bildung um? Redakteur Jan Rohwerder spricht mit Assoz. Prof. Dr. Daniela Holzer von der Universität Graz und Dr. Regine Herbrink, außerplanmäßige Professorin an der Leuphana Universität Lüneburg, über die normative Frage, wer welche Bildung benötigt und was passiert, wenn man Lebensweltorientierung bis zur letzten Konsequenz ernst nimmt.

WEITER BILDEN: Die Lebensweltorientierung in der Erwachsenen- und Weiterbildung ist das Thema unseres heutigen Gesprächs. Lassen Sie uns beginnen, indem wir uns dem Kern der Theorie der »Lebenswelt« nähern.

REGINE HERBRIK: Der Begriff Lebenswelt stammt aus der philosophischen Tradition der Phänomenologie. Alfred Schütz hat ihn in die Soziologie übertragen und sich in seinen soziologischen Betrachtungen von der Lebensweltphilosophie leiten lassen. Die Grundidee der Phänomenologie war, wegzukommen vom Idealismus, von einem idealistischen Überbau, und sich dem Leben der Menschen zuzuwenden. Die große Herausforderung für Schütz war, dies in einer soziologischen Theorie des Handelns, des Wissens, des sich-Bewegens in der Welt handhabbar zu machen. Er hat verschiedene sogenannte Sinnbezirke identifiziert, von denen alltägliche Lebenswelt die *paramount reality*, also die Hauptwirklichkeit ist, in der wir uns bewegen. Das ist das, was soziologisch gut zugänglich ist, wo man beobachten kann, wie sich Handeln manifestiert und auswirkt. Dort findet Kommunikation statt, es wird intersubjektiv hergestellt. Schütz grenzt diese alltägliche Lebenswelt von anderen Sinnbezirken bzw. Lebenswelten ab, wie z. B. Traum, Phantasie, Spiel, die bei ihm aber ein bisschen farblos bleiben, nicht so gut ausformuliert wie die alltägliche Lebenswelt. Das ist schade, denn damit bleiben sie, wenn wir sein Konzept für die Bildungsforschung nutzen, völlig unterbelichtet.

Wenn ich nun lebensweltorientierte Bildungsangebote unterbreiten möchte, sehe ich mich – vielleicht anders als bei einem milieuspezifischen Zugang – mit einer unendlichen Vielzahl an Lebenswelten konfrontiert?

DANIELA HOLZER: Vielleicht plural, aber ganz so offen, dass ich immer so-

fort mit tausend unterschiedlichen Lebenswelten konfrontiert bin, ist es nicht. Ich sehe mich ganz vielen unterschiedlichen Subjekten gegenüber, aber nicht unendlichen Lebenswelten. Die Milieuorientierung bzw. umfassendes milieuspezifisches Wissen ist dabei für das Zugehen auf Adressat:innen oder Zielgruppen eine wesentliche Grundlage, um Annäherungen zu schaffen, Lebensverhältnisse zu verstehen und einzuordnen. Gerade bei der aufsuchenden Bildungsarbeit öffnet die Lebensweltorientierung dann den Blick auf das ge-

»Oftmals wissen die Menschen ja gar nicht, was sie eigentlich alles lernen könnten.«

samte Umfeld, während beispielsweise die Adressat:innenorientierung stark am Subjekt hängenbleibt. Ich bin aber auch sicher, dass bei der Verwendung des Begriffs häufig nicht genau darüber nachgedacht wird, welches Verständnis von Lebenswelt tatsächlich zum Einsatz kommt – wie so oft bei Begriffen.

HERBRIK: Das ist auch mein Eindruck, dass mit dem Begriff nicht immer sauber gearbeitet wird. Aber wenn man genauer auf die Lebenswelten schaut und unterschiedliche Sinnbezirke identifizieren kann, bekommt man schon eine spezifische Perspektive, die man mit den anderen »Orientierungen« – Adressat:innenorientierung, Teilnehmendenorientierung etc. – nicht hat. Es braucht ein fast ethnologisches Interesse, hinzugehen und zu schauen, was in

einer spezifischen Lebenswelt eigentlich der Fall ist. Das vermeidet auch, mit zu starken normativen Vorstellungen zu arbeiten. Denn zum Beispiel heißt Adressat:innenorientierung ja: Ich weiß, wen ich ansprechen will und was diese Gruppe braucht. Wenn ich mich aber an Lebenswelten orientiere, muss ich überlegen, was die Bildungsinteressen der Menschen in ihrer alltäglichen Lebenswelt sind, oder – und das ist das Allerschwierigste – mit ihnen gemeinsam herausfinden, was sie brauchen, in welche Richtung Bildung gehen soll. Oftmals wissen die Menschen ja gar nicht, was sie eigentlich alles lernen könnten. Das ist ein partizipativer Prozess, der schwierig ist.

Haben Lehrende oder Planende nicht zumeist schon eine normative Vorstellung davon, was Menschen brauchen könnten? Oder sollte man immer partizipativ vorgehen?

HOLZER: Das Sollen ist sicherlich schwerer zu beantworten als das Können: Selbst mit dem Anspruch, partizipativ und lebensweltorientiert arbeiten zu wollen oder zu sollen, wäre eine Umsetzung nicht in allen Sphären der Weiterbildung machbar oder von Anbieter:innen erwünscht. Hinter partizipativer Bildungsarbeit, beispielsweise in der Stadtteilarbeit, liegen gänzlich andere Interessen von Planenden und Lehrenden als bei beruflichen Qualifizierungsmaßnahmen. Lebensweltorientierung drückt also ein bestimmtes Interesse aus, das in ganz vielen Bereichen der Erwachsenenbildung gar nicht thematisiert wird – bzw. eine Thematisierung unerwünscht ist. Im Großteil der Erwachsenen- und Weiterbildung wird normativ vorgegeben, dass jetzt Qualifizierung stattzufinden hat, dass diese oder jene Kompetenz aufgebaut werden müsse. Und dann haben wir einen – leider – kleineren Teil der Erwachsenenbildung, der versucht, auch anders zu funktionieren und an Interessen und

Bedürfnissen von Erwachsenen anzuknüpfen. Aber auch Erwachsenenbildung, die Interesse für bestimmte Themen oder reflexive Auseinandersetzungen wecken will, hat ihre Funktion und Bedeutung.

HERBRIK: Die Frage spielt ja auch auf die Unterscheidung von Lehrenden und Lernenden an. Das stellt sofort ein asymmetrisches Machtgefüge her. Kann es nicht Angebote geben, bei denen diese Unterscheidung aufgelöst wird? In meiner Zeit als vhs-Leiterin haben wir darauf hingearbeitet, Lerngruppen einzurichten oder *search groups*, die ein gemeinsames Interesse haben oder einfach nur zusammen Zeit verbringen wollen und dabei gemeinsam entwickeln, was sie interessiert.

HOLZER: Und doch ist es in Ihrem Beispiel die Volkshochschule, die etwas organisiert. Auch das ist kein völlig freies Gestalten, denn es ist an eine Institution gebunden, was wieder neue Fragen aufwirft, zum Beispiel, welche Leitlinien die Organisation vertritt, wem sie verpflichtet ist, in wessen Interesse sie arbeitet, aber auch, welche Menschen sich von der Einrichtung überhaupt angesprochen fühlen. Die Frage der Macht und der Hierarchie verschiebt sich vielleicht ein bisschen, aber sie löst sich nicht ganz auf.

Das führt zur Frage, worum es bei lebensweltorientierter Bildung überhaupt geht. Oder, normativ gewendet, worum es gehen sollte: darum, dass sich die Menschen in ihrer Lebenswelt zurechtfinden, diese gut bewältigen, Routinen ausbilden können? Oder darum, Perspektiven aufzuzeigen, die über die Lebenswelt hinausweisen?

HERBRIK: Beides. Auch bei Bildungsprozessen, die über die eigene Lebenswelt hinausweisen, die die Routinen irritieren, geht es ja nicht darum, die Menschen völlig zu destabilisieren. Es geht darum, die Destabilisierung der Routinen so einzubetten, dass man die Sinnhaftigkeit

erkennt. Es ist eine gerahmte Destabilisierung, die aber sehr wertvoll ist, gerade in der Erwachsenenbildung, weil man als Erwachsene:r ja schon viele Routinen ausgebildet hat – auch Wissensroutinen oder Methodenroutinen – und sich dabei den Blick verstellt auf Alternativen. Ich finde nicht – jetzt komme ich zur normativen Frage –, dass Bildung das sollte, aber ich finde, dass es ungemein hilfreich ist, wenn man Lust hat, eine weitere Perspektive zu entwickeln. Aus der normativen Frage, ob wir das alle brauchen oder nicht, halte ich mich erstmal raus.



APL.-PROF. DR. REGINE HERBRIK

hat in ihrer Zeit als vhs-Leiterin Lernangebote geschaffen, in denen die Unterscheidung Lehrende – Lernende aufgelöst wird.

Plädieren Sie also für intrinsische Motivation?

HOLZER: Eher nicht, denn intrinsische Motivation ist zu individualistisch gedacht und lässt wiederum Möglichkeiten und Begrenzungen durch Gesellschaft und Lebenswelten außer Acht und wie diese auf die Motivation einwirken. Erwachsenenbildung braucht zwar das Lustvolle, das sich nur entwickelt, wenn der Lerngegenstand mit mir und meinen Vorerfahrungen zusammenhängt. Aber Bildungsansätze unterscheiden sich dennoch stark in ihren Methoden, Zielen, aber auch ihren Inhalten. Kritisch-emanzipatorische Bildung hat einen explizit normativen Anspruch: Sie will bestimm-

te gesellschaftliche Problematiken aus einer bestimmten Perspektive sichtbar machen und dafür auch Irritationen auslösen. Es bleiben aber Erkenntnis- und Diskussionsangebote. In anderen Bildungsverständnissen, noch mehr aber bei der Rede von Kompetenzen, werden hingegen ganz andere Ansprüche – wenn auch nicht weniger normative – vertreten. Erwachsenenbildung sehe ich also immer als hochgradig normativ! Die Frage ist eher, ob dies als solches sichtbar gemacht wird. Ich vertrete einen bestimmten Bildungsbegriff und verteidige ihn, stehe für ihn ein, auch gegen andere Bildungs- oder Kompetenzbegriffe, die andere Interessen verfolgen, die ich aus meiner kritischen Haltung für höchst problematisch halte, wenn es z.B. das Interesse ist, nur die Verwertbarkeit zu fördern, Anpassung herzustellen und die Menschen zu »brauchbaren« Mitgliedern der Gesellschaft zu machen. Da treffen unterschiedliche normative Vorstellungen aufeinander.

Welche Konsequenzen hat das für die Lebensweltorientierung?

HOLZER: Wenn man das lebensweltlich orientierte Interesse an potenziell Teilnehmenden ernstnimmt, dann müssen wir auch akzeptieren, dass unsere Irritation, unser Bildungsangebot zurückgewiesen wird.

HERBRIK: Vielleicht müssen wir an dieser Stelle nochmal auf den »Sinn« zurückkommen. Lebensweltorientierung bedeutet, Bildungsangebote zu unterbreiten, die in der jeweiligen Lebenswelt »Sinn« ergeben. Aber: Sinn ist in der Tradition der verstehenden Soziologie nicht mit Relevanz gleichzusetzen oder dass etwas sinnvoll ist im moralischen Sinne. Sinn bedeutet hier, dass etwas mit Bedeutung versehen ist. Die Frage ist, wer diese Bedeutungszuschreibung vornimmt. Nehmen wir sie als Bildungsanbieter vor, dann reißen wir die Deutungsmacht an uns. Oder lassen wir uns von der Lebenswelt darü-

ber informieren, was die Menschen dort selbst mit Bedeutung versehen? Bei letzterem wird es richtig spannend.

HOLZER: Da fehlt es großen Teilen der Erwachsenenbildung an selbstkritischer Reflexion. Aus meiner Sicht wird zu wenig hinterfragt, dass Bedeutung zugeschrieben wird, dass Deutungen übertragen werden, dass angenommen wird, zu wissen, was das Wichtige und Richtige ist. Eine unumgängliche, aber überaus schwierige Aufgabe für Erwachsenenbildung wäre es, sich selbst zu entmächtigen, Privilegien zu verlieren. Denn, was im Hintergrund jedes Ansatzes mitschwingt – und das möchte ich problematisieren –, ist, dass wir als Bildungswissenschaftler:innen und Erwachsenenbildungspraktiker:innen kaum von der Grundhaltung lassen können, dass Bildung immer und überall irgendwie gut ist: Es fällt uns schwer, auszuhalten, dass das nicht immer und nicht in jedem Fall, nicht in jeder Lebenssituation und nicht für jede:n so ist. Da trete ich auf die Seite der potenziell Teilnehmenden, der Adressatinnen und Adressaten, auch infrage zu stellen, warum unterstellt wird, dass es einen Lernbedarf gibt, und wer diesen Lernbedarf unterstellt. Wenn ich die Lebenswelt bei der Planung vollständig ernst nehme, muss ich auch akzeptieren, dass der unterstellte Bildungsbedarf zurückgewiesen wird.

HERBRIK: Es fällt natürlich schwer, wenn man zurückgewiesen wird. Wenn ich auf jemanden treffe, der sagt, ich habe jetzt meine Weltsicht, die ist fertig und nachgewiesen durch YouTube, da komme ich an meine Grenzen, das anzuerkennen. Gerade, wenn es nicht vereinzelt auftritt, sondern in bestimmten Gegenden gehäuft, quer durch alle Schichten.

Zeigt sich hier eine Grenze der Lebensweltorientierung?

HERBRIK: Eigentlich geht es hierbei nicht um die Grenze der Lebensweltorientierung. Ich nehme diese Lebenswelten ja sehr ernst. Und gerade weil ich sie

erkunde und mich mit ihnen beschäftige, sehe ich dort einen großen Bildungsbedarf. Aber ob Angebote dann angenommen werden, ist eine andere Frage. Ich kann dort keine Kurse unter der Überschrift »Darf ich Verschwörungstheorien glauben?« anbieten. Sobald ich das Wort »Verschwörungstheorie« verwende, kommt niemand, der dran glaubt. Eigentlich müsste ich eine Veranstaltung zum Thema »Chemtrails – was steckt wirklich dahinter?« machen, um damit einen neuen Diskurs anzufangen. Aber ich finde es sehr spannend, zu sagen, eine Lebenswelt



ASSOZ. PROF. DR. DANIELA HOLZER

vertritt vehement einen kritisch-emazipatorischen Bildungsbegriff.

kann mich zu Bildung inspirieren, indem ich mich mit ihr auseinandersetze, ohne dass ich diese Lebenswelt dadurch unterstütze oder zementiere. Wenn ich Kurse zur Ermächtigung von Frauen in Abhängigkeitsverhältnissen veranstalte, dann schaue ich mir ja auch deren Lebenswelt an, gerade um Auswege über die Bildungsarbeit zu ermöglichen.

Verstehe ich Sie richtig, dass es schon Grenzen der Lebensweltorientierung gibt, weil ich manche Menschen in ihrer Lebenswelt mit Bildungsangeboten einfach nicht erreiche – zumindest nicht mit meiner Vorstellung von Welt und mit meinen Interessen?

HERBRIK: Ja, aber das entlastet mich nicht davon, nochmal auf diese Lebens-

welt zuzugehen und zu schauen: Was ist hier der Fall? Worum geht es hier eigentlich? Habe ich eine normative Idee dazu, die ich verfolge, oder erkenne ich, dass ich keine Möglichkeit habe, keinen Hebel, an dem ich mit Bildungsangeboten ansetzen kann?

Aber es wäre immer ein Zugang zu der Lebenswelt, der darauf aus ist, Routinen zu durchbrechen, zu zeigen, dass es andere Sichtweisen gibt.

HERBRIK: Nein, das wäre mir zu kurz gegriffen. Ich muss mir die Lebenswelt anschauen und dann entwickelt sich etwas – oder auch nicht. Generell zu sagen, Irritation führt aus der Lebenswelt heraus, wäre mir zu kurz gegriffen.

Geht es dann bei Lernprozessen eher um das Infragestellen von Wertesystemen als von routinisiertem Handeln?

HERBRIK: Nun ja, es ist schon hilfreich, sich auch routinisiertes Handeln ins Bewusstsein zu holen. Es geht schon darum, zu überlegen, wie ich etwas mache. Es gibt ja fast immer unterschiedliche Wege, und es macht uns reicher, diese unterschiedlichen Wege zu kennen und auswählen zu können. Das ist Ermächtigung.

HOLZER: Es geht nicht nur um die Handlungsebene oder nur um die Werte- bzw. Bewusstseinsebene. Die sind zu eng miteinander verknüpft. Der Versuch, die Welt anders zu sehen, zu verstehen, Urteilkraft ausbilden zu können – klassische Begriffe, die mit Bildung verbunden sind –, sind ein Teil. Ein anderer ist, das in Handlung umzusetzen. Das kann nie voneinander losgelöst sein. Schauen Sie sich das Thema Nachhaltigkeit an: Wir wissen, wie man nachhaltig handeln könnte, handeln aber nicht so. Über verschobene oder irritierte Handlungsrouninen kann auch eine andere Wahrnehmung von Welt gelingen.

Ich danke Ihnen für das Gespräch!

Passungsverhältnisse

HELMUT BREMER

Lebensweltorientierung von Erwachsenen- und Weiterbildung bedeutet auch, sich der Unterschiede der Lebenswelten von Lernenden und Lehrenden gewahr zu werden. Die reflektierte Auseinandersetzung mit dieser Unterschiedlichkeit ist pädagogisch voraussetzungsreich, dennoch aber, so der Autor, ein notwendiger Schritt einer weitergehenden Professionalisierung in der Erwachsenen- und Weiterbildung.

Die Beschäftigung mit den sozialen und kulturellen Voraussetzungen, die die Teilnahme an Erwachsenenbildung eher befördern oder erschweren, hat in der Erwachsenenbildung eine lange Tradition. Das Freiwilligkeitsprinzip der Teilnahme verweist darauf, dass Erwachsene selbst für sich Sinn in den Angeboten finden müssen. Das wird etwa im didaktischen Prinzip der Teilnehmerorientierung ausgedrückt, bei dem es um die »Berücksichtigung von Voraussetzungen, Lernfähigkeiten und Erwartungshorizonten der Teilnehmer im Hinblick auf Didaktik und Auswahl der Kursinhalte« geht (Barz & Tippelt, 2018, S. 164). Realität ist gleichwohl, dass Angebote der Erwachsenenbildung zwar allen offen stehen, aber nicht alle hingehen.

In diesem Zusammenhang ist auch früher schon das Konzept der »Lebenswelt« aufgegriffen worden, als in den 1980er Jahren die Bedeutung von Alltags- und Subjektperspektiven in Zusammenhang mit Teilnahmeproblemen diskutiert wurde (etwa Alheit, 1983; Müller, 1993; Schmitz, 1984). Gegenwärtig erlebt es eine gewisse Renaissance, besonders, wenn es um das Verstehen von Motivlagen schwierig zu erreichender Adressatinnen und Adressaten geht. Ein Beispiel dafür ist der Bereich der Alphabetisierung und Grundbildung (Bendel et al., 2022), wo die Gewinnung von Teilnehmenden auch bildungspolitisch hohe Relevanz bekommen hat (sichtbar etwa auch daran, dass eine praxisbezogene Förderlinie der Alphadekade »Lebensweltorientierung« im Titel hat) und der »Verankerung« von Grundbildung in der Lebenswelt verstärkt nachgegangen wird (Johannsen et al., 2022).

Die Relevanz von »Lebenswelt« für die Erwachsenenbildung

Die Relevanz für die Erwachsenenbildung leuchtet unmittelbar ein, wenn man an das auf Alfred Schütz zurückgehende Verständnis von »Lebenswelt« zurückgreift (s.a. die Beiträge von Peter Brandt und Rudolf Tippelt in diesem Heft). Lebenswelt rückt die alltäglichen Handlungskontexte der Individuen in den Mittelpunkt. Die »Lebenswelt des Alltags«, so Schütz (Schütz & Luckmann, 1975, S. 23), ist das, was subjektiv als Wirklichkeit unmittelbar wahrgenommen wird. Sie wird als »schlicht gegeben« vorgefunden, in der Regel nicht hinterfragt und erscheint als »unproblematisch« (ebd.). Insofern haben Menschen zu dieser Lebenswelt eine quasi »natürliche Einstellung«.

In den Fokus gerückt wird demnach, wie sich die Menschen in der Lebenswelt orientieren, sie mit Sinn besetzen, Routinen ausbilden und wie sie im Alltag mit Handlungsproblematiken umgehen. Legt man zugrunde, dass pädagogisches Handeln immer eingreifen will in Lebensweisen und Lebensführung von Menschen, die aber offenbar eng mit den lebensweltlichen Erfahrungen zusammenhängen, dann kann dies nur »gelingen«, wenn an diese Lebenskontexte angeknüpft wird.

Nimmt man das Beispiel der Grundbildung und Alphabetisierung (vgl. Bremer, 2022), dann hieße das: Inwiefern und wie genau sind Lerngegenstände der Grundbildung, also etwa Schriftsprache, Rechnen, aber auch Gesundheit, Finanzen und

Politik, in die Alltagszusammenhänge, -routinen und das Alltagswissen von Menschen integriert? Wie sind sie mit Sinn besetzt? Wie werden sie relevant für die Bewältigung von lebensweltlichen Problemlagen? Und welche Art von erwachsenenpädagogisch gestalteten Settings und Formaten können das gut aufnehmen? Gleiches ließe sich auch für andere Themen- und Inhaltsbereiche formulieren.

Enno Schmitz (1984) hat Erwachsenenbildung als »lebensweltbezogenen« Erkenntnisprozess konzipiert. Vereinfacht gesagt stößt Erwachsenenbildung demnach ins Leere, wenn Lern- und Bildungsangebote nicht auf lebensweltliche Problemlagen bezogen sind oder von den Lernenden nicht darauf bezogen werden können. Gleichwohl sei es der Anspruch, das auf Bewältigung gerichtete lebensweltliche Alltagswissen der Individuen zu erweitern und insofern über die subjektive Wirklichkeit der Lebenswelt hinauszudeuten.

Damit ist auf ein Verhältnis zwischen Pädagogik und den Lebenswelten von Adressaten und Adressatinnen verwiesen. Orientierung an der Lebenswelt ist nicht automatisch gegeben, oder der Bezug dazu ist abhandengekommen. Es bedarf jedenfalls einer spezifischen pädagogischen Arbeit, um Lern- und Bildungsangebote so zu gestalten, dass sie stärker oder überhaupt die »Lebenswelt« der Adressatinnen und Adressaten mit aufnehmen, pädagogisches Handeln also so ausrichten, dass diese Relevanzen herstellen können.

Zum pädagogischen Umgang mit »Lebenswelten«

Zu fragen ist auch danach, welche Rolle die lebensweltlichen Einbindungen der pädagogisch Tätigen selbst dabei spielen. Die Dominanz »fachdidaktischer Methoden der Wissensvermittlung« soll ergänzt werden »durch ein systematisches Verstehen der lebensweltlichen Problemlagen, aus denen Motive und Bildungsinteressen der Teilnehmer entspringen« (Schmitz, 1984, S. 96). Geradezu radikalisiert findet sich diese Forderung bei Paulo Freire in der »Pädagogik der Unterdrückten« (1971). Er stellt – ohne sich explizit auf »Lebenswelt« zu beziehen – die Vorstellung einer mit curricularen Vorgaben daherkommenden Pädagogik gewissermaßen vom Kopf auf die Füße: »Wir können nicht einfach zum Arbeiter – in der Stadt oder auf dem Land – gehen, um ihm im Bankiers-Stil Kenntnisse zu vermitteln oder ihm das Modell des guten Menschen aufzunötigen, das in einem Programm enthalten ist, dessen Inhalt wir selbst organisiert haben« (Freire, 1971, S. 77). In der von ihm entwickelten »problemformulierende[n] Methode« geht es darum, das Aufsuchen der Menschen in ihren Quartieren und Lebenswelten zu verbinden mit dem Finden ihrer »generativen Themen«, die an ihre alltäglichen Erfahrungen und Problemstellungen geknüpft sind. Diese werden in einem Prozess des »dialogischen Lernens an der Lebenswirklichkeit« (Lange,

1971, S. 15) zum Ausgangspunkt der Bildungsarbeit. Hier weist Freire in die Richtung, dass sich die Erwachsenenbildung gerade in Bezug auf das Erreichen von Menschen, die kaum Berührungen mit Bildungseinrichtungen und den darin Tätigen haben, »ethnographischer« Strategien bedienen muss: eine Art »Eintauchen« in die Lebenswelten von Adressatinnen und Adressaten, um diese von innen heraus zu verstehen. Teilweise wird dies in Ansätzen »aufsuchender Bildungsarbeit« durch die Verbindung von »Komm- und Gehstrukturen« umgesetzt (Bremer et al., 2015; Bendel et al., 2022).

Lebenswelten und Passungsverhältnisse von Lehrenden und Lernenden

Das »systematische Verstehen« (Schmitz, 1984) der Innensicht gewinnt besondere Bedeutung. Folgt man Barbara Friebertshäuser (2001, S. 181), bildet »das Verstehen des anderen und seiner Lebenswelt [...] die Basis jeder pädagogischen Intervention«.

»So weit – so gut«, könnte man also sagen, »was hindert uns daran?«

Hier ist daran zu erinnern, dass auch Lehrende, ebenso wie Lernende, ihre lebensweltlichen Einbindungen und Erfahrungen haben, Routinen ausbilden, eine Alltagswelt als »fraglos gegeben« (Schütz & Luckmann, 1975) vorfinden, als selbstverständlich hinnehmen und in der Regel nicht hinterfragen. Sie neigen daher dazu, auch die pädagogische Welt aus der Perspektive ihrer Lebenswelt zu betrachten. Insofern schließt der pädagogische Verstehensprozess »die Selbstreflexion der Professionellen über ihre Lebenswelt ein« (Friebertshäuser, 2001, S. 181). Es geht dann darum, »die Welt einmal vom Standpunkt eines anderen Menschen aus mit dessen Augen zu sehen und dabei Neues zu erfahren, den eigenen Horizont eingeschränkter Denk-, Wahrnehmungs- und Deutungsmuster zu erweitern« (ebd.). Da lebensweltliche Erfahrungen als Denk-, Wahrnehmungs- und Deutungsmuster verinnerlicht – in der Begrifflichkeit Pierre Bourdieus (1987) »habitualisiert« – sind, ist das kein leichtes Unterfangen. Schon Kurt R. Müller (1993, S. 40) vermutete in seiner sozialisationstheoretischen und bildungspraktischen Auseinandersetzung mit dem Lebensweltbezug, dass dies möglicherweise »immer nur ansatzweise gelingen« kann. Und auch er sah, dass Lehrende dabei ihre eigene »Sichtweise der Welt« hinterfragen müssen, um nicht den Teilnehmenden die »eigenen Deutungsmuster überzustülpen« (ebd.).

Sich der Alltags- und Lebenskontexte derjenigen zu vergegenständlichen, für die man Bildungsarbeit macht, ist insbesondere dann wichtig, wenn sie sich stark von den Lebenswelten der Pädagoginnen und Pädagogen unterscheiden. Und das ist – in unterschiedlicher Ausprägung – häufig so, da Pädagogen und Pädagoginnen und Lernende unterschiedlichen sozialen Milieus angehören.

Hier lässt sich das Lebensweltkonzept an das auf Pierre Bourdieu zurückgehende Paradigma der »kulturellen Passung« anschließen (Kramer & Helsper, 2010). Demnach wird im Herkunftsmilieu ein bestimmter Habitus erworben, der Affinität zu institutioneller Bildung aufweist – oder eben nicht. Jürgen Wittpoth (2013, S. 43) hat das mit der Metapher von »Heimspiel« bzw. »Auswärtsspiel« anschaulich auf den Punkt gebracht. Milieu- bzw. lebensweltspezifische »Passungsverhältnisse« zwischen Lehrenden und Lernenden sowie damit verbundene Institutionskulturen, pädagogische Settings, Ansprachestrategien usw. erleichtern oder erschweren bestimmten Adressatinnen und Adressaten, Zugang zu finden.

»Im Herkunftsmilieu wird ein bestimmter Habitus erworben, der Affinität zu institutioneller Bildung aufweist – oder eben nicht.«

Andersherum haben sich privilegierte Milieus die (Weiter-) Bildungsinstitutionen quasi zu eigen gemacht und drücken ihnen ihren Stempel auf. Insbesondere für bildungsungewohnte Milieus erscheint dann die institutionelle Bildung und Weiterbildung oft als eine »fremde Welt«, der sie sich nicht zugehörig fühlen und in die sie sich mit ihren Alltags- und Problemlagen auch schlecht einbringen können. Mit Bezug auf die Schwierigkeiten der Volkshochschulen bei der Gewinnung von Industriearbeiterinnen und -arbeitern sprach Tietgens (1978, S. 165) in den 1960er Jahren von »Gesprächen für Eingeweihte«, die »ein Vertrauensverhältnis voraussetzen« scheinen, in das sich Arbeiterinnen und Arbeiter »nicht einbezogen« fühlen.

Für die in der Erwachsenenbildung Tätigen heißt das wiederum, zu hinterfragen, inwiefern sie an der Konstruktion dieser differenten Welten beteiligt sind, möglicherweise sogar gegen die eigene Intention.

Habitus von Lehrenden

In einer empirischen Untersuchung fanden wir Hinweise darauf. Zugrunde gelegt war, dass das Entwickeln von Beruflichkeit und professionellem erwachsenenpädagogischen Handeln mit dem biografisch und milieuspezifisch ausgebildeten Habitus in Verbindung steht (Bremer et al., 2020). Dabei zeigte sich, dass viele der von uns befragten Professionellen in der Erwachsenenbildung Bildungsaufstiege vollzogen haben. Gerade aufgrund der eigenen Erfahrungen des Aufstiegs, der oft aus widrigen Verhältnissen erfolgte und mit Disziplin und erheblicher Anstrengung verbunden war, bestand einerseits eine besondere Sensibilität für Ungerechtigkeiten und Benachteiligungen, die sich auch in entsprechenden pädagogischen Intentionen niederschlugen: Dem Herstellen von Bildungsgerechtigkeit wurde hohe Bedeutung beigemessen. Dies fand andererseits gleichwohl eine Grenze darin, dass der eigene Aufstiegserfolg zur »Messlatte« wurde, indem etwa bei Adressaten und Adressatinnen sowie Lernenden in benachteiligten Lebenslagen ein bestimmter, von Motivation, Selbstdisziplin und Anstrengungsbereitschaft geprägter »weiterbildungsaffiner Habitus« erwartet wird. Das entspricht der von Müller (1993, S. 40) benannten Gefahr, den Teilnehmenden die »eigenen Deutungsmuster überzustülpen«.

Ähnlich stießen wir bei einigen Befragten, die in der Alphabetisierungsarbeit tätig waren, darauf, dass bei diesen aufgrund eigener biografischer Erfahrungen Lesen ausgeprägt positiv besetzt und als soziale und emanzipatorische Praxis geradezu aufgeladen war. Indem dies »gesetzt« wurde, konnte ein tieferes Verstehen der lebensweltlichen Einbindung von Schriftsprache bei Lernenden mit Lese- und Schreibschwierigkeiten auch erschwert sein und zu einem hierarchischen, latent beinahe »paternalistisch« anmutenden Blick auf Teilnehmende führen. Ein ähnliches Muster deutete sich auch im Bereich der Integrationsarbeit bei professionell Tätigen mit Migrationsgeschichte an. Bei ihnen war der Spracherwerb biographisch hoch aufgeladen. Wir fanden hier einerseits eine hohe Empathie für Zugewanderte und deren Sprachprobleme, andererseits auch Unverständnis, wenn deren Motivation zur Teilnahme am Sprachkurs (scheinbar) gering war.

Solche implizit ausschließenden pädagogischen Handlungsmuster waren nicht intendiert und den Befragten zu meist nicht bewusst. Sie lassen sich als lebensweltlich ausgeprägte, »habitualisierte« Weltansichten verstehen, die in das pädagogische Handeln hineinragen. Sie verdeutlichen, dass da, wo durchaus lebensweltliche Nähe und Berührungen zu Teilnehmenden vorhanden ist, zwar einerseits ein systematisches Verstehen der Lebenswelten von Lernenden erleichtert ist, andererseits aber auch nicht quasi automatisch Passung hergestellt wird. Deutlich wird insgesamt die Notwendigkeit einer spezifischen Professionalisierung des Personals. Das



pädagogische Verstehen »fremder« Lebenswelten muss davon begleitet sein, »die eigene Milieuzugehörigkeit als Planende und Lehrende zu reflektieren« (Fleige et al., 2019, S. 126) und mit dem Entwickeln von Habitus- und Milieusensibilität verbunden werden (Bremer, 2022, S. 47f.). Dazu gehört eine realistische Einschätzung der Erwartungen an und Zielen an die Lernenden. In aller Regel führt das erwachsenenpädagogisch gestaltete Erweitern des Alltagswissens der Lernenden nicht zu sprunghaften Veränderungen, sondern wird in den lebensweltlichen Alltag integriert und ermöglicht, so schon Schmitz (1984, S. 108), »zumeist allmählich sich verfestigende neue Erfahrungen«, die gekennzeichnet sind durch ein »fast unmerkliches Hineinleben in neue Lebensabschnitte«. Die Lernenden legen »nicht laufend [...] eine bewußte Rechenschaft« darüber ab, »ob ihre subjektive Wirklichkeit heute noch die von gestern, von vor einem Monat oder von vor zwei Jahren ist« (ebd.).

Insgesamt erweist sich lebensweltorientierte Erwachsenenbildung in jedem Fall als ein voraussetzungsreicher Ansatz mit verschiedenen Implikationen. Dazu gehört neben der erwähnten Reflexions- und Professionalisierungsarbeit auch, dass das Interesse an der Nutzung der Lebensweltperspektive unterschiedlich gelagert sein kann. Denn es ist durchaus relevant, ob das Interesse an »Lebenswelt« eher von emanzipatorischen Intentionen unterlegt ist und dazu führen soll, Gestaltungsspielräume der Lernenden in Bezug auf ihre Lebenswelt zu erweitern (so etwa Alheit schon 1983). Oder inwiefern das Nutzbarmachen der Lebenswelt zur Teilnahme an Angeboten im Vordergrund steht, die dem Erwerb gesellschaftlich oder ökonomisch relevanter Kompetenzen dienen. In der Praxis wird es dabei oft weniger um ein kategorisches »Entweder – Oder« gehen. Aber es berührt das erwachsenenpädagogische Selbstverständnis und kann Spielräume des Handelns bewusst machen.



DR. HELMUT BREMER

ist Professor für Erwachsenenbildung/
Politische Bildung an der Universität Duisburg-Essen.

helmut.bremer@uni-due.de

Alheit, P. (1983). »Lebensweltorientierung« – Symptom einer Krise in der Weiterbildung? In E. Schlutz (Hrsg.), *Erwachsenenbildung zwischen Schule und sozialer Arbeit* (S. 155–167). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Barz, H. & Tippelt, R. (2018). Lebenswelt, Lebenslage, Lebensstil und Erwachsenenbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 161–184). Wiesbaden: v.s.

Bendel, J., Schneider, J. & Schwarz, S. (2022). Lebensweltorientierte Alphabetisierung und Grundbildung im Sozialraum – ein professionskultureller Verständigungsversuch. In U. Johannsen, B. Peuker, S. Langemack & A. Bieberstein (Hrsg.), *Grundbildung in der Lebenswelt verankern. Praxisbeispiele, Gelingensbedingungen und Perspektiven* (S. 21–36). Bielefeld: wbv Publikation.

Bourdieu, P. (1987). *Sozialer Sinn*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Bremer, H. (2022). Lebensweltorientierung und Grundbildung. In S. Botters & M. Glatz (Hrsg.), *Mit gutem Grund – Alphabetisierung und Grundbildung in Evangelischer Erwachsenenbildung*. Münster: Waxmann (i.E.).

Bremer, H., Kleemann-Göhring, M. & Wagner, F. (2015). *Weiterbildung und Weiterbildungsberatung für »Bildungsferne«*. Ergebnisse, Erfahrungen und theoretische Einordnungen aus der wissenschaftlichen Begleitung von Praxisprojekten in NRW. Bielefeld: Bertelsmann.

Bremer, H., Pape, N. & Schlitt, L. (2020). Habitus und professionelles Handeln in der Erwachsenenbildung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 1/2020, 57–70.

Fleige, M., Gieseke, W., von Hippel, A., Käßlinger, B. & Robak, S. (Hrsg.). (2019). *Programm- und Angebotsentwicklung (Reihe Erwachsenen- und Weiterbildung. Befunde – Diskurse – Transfer, Bd. 2.)* (2. Aufl.). Bielefeld: wbv Publikation.

Freire, P. (1971). *Pädagogik der Unterdrückten*. Stuttgart: Klett.

Friebertshäuser, B. (2001). Feldforschung im Praktikum. Ein Konzept für das studienbegleitende Praktikum im Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft? In J. Schulze-Krüdener & H. G. Homfeldt (Hrsg.), *Praktikum – eine Brücke schlagen zwischen Wissenschaft und Beruf* (S. 181–204). Neuwied u. a.: Luchterhand.

Johannsen, U., Peuker, B., Langemack, S. & Bieberstein, A. (Hrsg.). (2022). *Grundbildung in der Lebenswelt verankern. Praxisbeispiele, Gelingensbedingungen und Perspektiven*. Bielefeld: wbv Publikation.

Kramer, R.-T. & Helsper, W. (2010). Kulturelle Passung und Bildungsungleichheit – Potentiale einer an Bourdieu orientierten Analyse der Bildungsungleichheit. In H. Krüger, U. Rabe-Kleberg, R. Kramer & J. Budde (Hrsg.), *Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule* (S. 103–125). Wiesbaden: Verlag.

Lange, E. (1971). Einführung. In: P. Freire.: *Pädagogik der Unterdrückten* (S. 9–23). Stuttgart: Klett.

Müller, K. (1993). Teilnehmerorientierung und Lebensweltbezug im sozialisationstheoretischen und bildungspraktischen Zusammenhang. In H. Tietgens (Hrsg.), *Vermittlungsprobleme und Vermittlungsaufgaben* (S. 26–50). Frankfurt/M.: p.v.v.

Schmitz, E. (1984). Erwachsenenbildung als lebensweltbezogener Erkenntnisprozess. In E. Schmitz & H. Tietgens (Hrsg.), *Erwachsenenbildung (Reihe Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 11.)* (S. 95–123). Stuttgart: Klett-Cotta.

Schütz, A. & Luckmann, T. (1975). *Strukturen der Lebenswelt*. Neuwied: Luchterhand.

Tietgens, H. (1978 [1964]). Warum kommen wenig Industriearbeiter in die Volkshochschule? In: W. Schulenberg (Hrsg.), *Erwachsenenbildung* (S. 98–174). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Wittpöth, J. (2013). *Einführung in die Erwachsenenbildung*. Opladen: Budrich.

Ein ganzheitlicher Blick auf Adressatinnen und Adressaten von Bildungsangeboten

Lebensweltorientierung in Sozialraumansätzen

EWELINA MANIA

Im Bereich der Sozialen Arbeit werden Diskussionen um Lebenswelt- und Sozialraumansätze seit langem geführt. Die Autorin überträgt die Erkenntnisse dieser Diskussionen auf die Erwachsenen- und Weiterbildung und zeigt auf, wie diese für die Veranstaltungsplanung und Ansprache von schwer zu erreichenden Zielgruppen eingesetzt werden können.

Lebensweltorientierung gilt als Leitprinzip der Erwachsenenbildung, das oft synonym mit den Begriffen Teilnehmendenorientierung oder Alltagsorientierung genutzt wird, um die Spezifika der Erwachsenen- und Weiterbildung im Vergleich zu schulischen Settings hervorzuheben. In der Weiterbildungspraxis gilt der Anspruch, lebensweltorientiert zu arbeiten, als »selbstverständlich« (Bendel et al., 2022, S. 29). Um den Begriff »Lebensweltorientierung« theoretisch auszulegen, werden vielfältige Bezüge hergestellt. Der vorliegende Beitrag präzisiert und konzeptualisiert Lebensweltorientierung aus der Perspektive der Sozialraumansätze. Die Diskussion zum »(Sozial-)Raum«¹ wird in den letzten Jahren verstärkt geführt, wobei sich verschiedene Rezeptionsstränge systematisieren lassen (Mania et al., 2015). Dabei kann Sozialraumorientierung als »eine Ressource bei der Herstellung von Lebensweltbezug« (Bremer & Trumann, 2019, S. 585) oder auch als eine »Weiterentwicklung des didaktischen Prinzips der Lebensweltorientierung« (Hof, 2014, S. 6) gesehen werden.

Im Folgenden wird eine Begriffsbestimmung von Lebenswelt und Sozialraum vorgenommen, die vor allem an Diskussionen aus dem Bereich Sozialer Arbeit anschließt, in welchem die Auseinandersetzung mit beiden Begriffen bereits weit fortgeschritten ist. Anschließend werden Anknüpfungspunkte für eine lebenswelt- bzw. sozialraumorientierte Erwachsenenbildung abgeleitet und die Potenziale für das Erreichen sog. »bildungsferner Gruppen« diskutiert.

Lebensweltorientierung in Sozialraumansätzen in der Sozialen Arbeit

Der sozialräumliche Ansatz wird im Bereich der Sozialen Arbeit in verschiedenen Kontexten diskutiert. So gilt er als Antwort auf Planungs- und Steuerungsprobleme, aber auch als Fortschreibung und Reformulierung von Ansätzen der Gemeinwesenarbeit. Im Anschluss an das SONI-Modell von Früchtel, Cyprian und Budde (2010) berücksichtigt Sozialraumorientierung sowohl die Bedingungen des Systems (Dimensionen »Sozialstruktur« und »Organisation«) als auch die Bedingungen der Lebenswelt (Dimensionen »Netzwerk« und »Individuum«). Mit Blick auf die Dimension »Sozialstruktur«

¹ In den letzten Jahren wird auch die Bedeutung der Digitalisierung für den Sozialraumdiskurs in den Blick genommen. S. dazu u. a. das Projekt »Ansprachewege für Angebote der Alphabetisierung und Grundbildung in digitalen Räumen« (<https://cris.uni-muenster.de/portal/project/77499203>) oder das Informationsportal zur digitalen Quartiersentwicklung (<https://quartierdigital.hs-furtwangen.de/>).

geht es etwa um die kommunale Verwaltung oder die Infrastrukturausstattung in einem Raum, während die Dimension »Organisation« beispielsweise Organisationsstrukturen sowie das Einrichtungs- und Angebotsprofil umfasst. Die sozialraumorientierte Betrachtung von »Netzwerken« fokussiert die Verbindungen und Austauschprozesse zwischen den Individuen. Geht man vom Individuum aus, so stehen die subjektiven Interessen, Lebensstile, Erfahrungen, Einstellungen, Erwartungen sowie die individuelle Ausstattung mit Ressourcen und die Lebenslage im Mittelpunkt. Der Wohnort mit seinen institutionellen Arrangements wird dabei als Teil der Lebenswelt der jeweiligen Bewohnerinnen und Bewohner begriffen (Rahn, 2010). Die Lebenswelt ist jedoch »keine Privatwelt, sondern intersubjektiv: Sozialwelt« (ebd., S. 143). Somit verweist Lebenswelt nicht ausschließlich auf das Individuelle, sondern vor allem auch auf die »überindividuellen Aspekte menschlichen Alltagslebens wie die Interaktion in sozialen Beziehungen oder die gesellschaftlichen Anforderungen« (ebd., S. 145). Sozialraum kann daher als »Bündelung subjektiver Lebenswelten« (Hopmann, 2006, S. 124; zit. nach Rahn, 2010) betrachtet werden. Dabei kann man sich den Wohnort mitunter als gemeinsamen »Anker der Lebenswelt der BewohnerInnen« vorstellen (Rahn 2010, S. 142). Der Wohnort ist jedoch »in seinen institutionellen Arrangements (Familie, Nachbarschaft, Schule), immer nur ein Teil der Lebenswelt« (ebd., S. 142). Somit steht die Lebensweltorientierung also für einen ganzheitlichen Blick auf die Adressatinnen und Adressaten, der erlaubt, individuelle Phänomene in ihrer strukturellen und situationsspezifischen Einbettung zu betrachten (Bendel et al., 2022).

Theoretischer Bezugspunkt ist vor allem die Theorie der Lebensweltorientierung nach Thiersch. Lebensweltorientierte Soziale Arbeit setzt nach Thiersch (2005, S. 111) bei den Menschen in ihren Verhältnissen an, »ebenso in den subjektiven Verständnis- und Handlungsmustern wie in deren sozialstrukturellen Bedingtheiten«. Im Anschluss an die phänomenologische Soziologie wird »Lebenswelt« stark an den Begriff des Alltags gekoppelt und beschreibt »ein Interesse an der Konkretheit menschlichen Lebens, dem praktischen Handeln der Individuen und ihrer Lebensführung« (Rahn, 2010, S. 143). Im Rahmen kritischer Alltagskonzepte wird neben der entlastenden Funktion der Alltagsroutinen auch die »Enge und Begrenztheit« (ebd., S. 145) des Alltags herausgearbeitet.

Vor dem beschriebenen Hintergrund können für die Lebensweltorientierung in sozialräumlichen Konzepten folgende Prinzipien konkretisiert werden: Orientierung an den Interessen und an den Bedürfnissen der Menschen, Unterstützung der Eigeninitiative und Selbsthilfe, Nutzung der Ressourcen der Menschen und des Sozialraums, zielgruppen- und bereichsübergreifende Sichtweisen sowie Kooperation und Koordination (Fehren & Hinte, 2013).

Handlungsebenen der Lebensweltorientierung in Sozialraumansätzen

In der Erwachsenenbildung werden sozialräumliche Ansätze vor allem dann thematisiert, wenn es darum geht, sog. bildungsferne Gruppen oder schwer erreichbare Zielgruppen wie gering Literalisierte zu erreichen (Mania et al., 2022; Mania, 2021). Bei diesen Gruppen zeigt sich eine Distanz zu Bildung, die die gesamte Lebensweise und Lebenserfahrung der Individuen betrifft (Bremer, 2007). Gleichzeitig muss aber auch eine mögliche Distanz der Bildungseinrichtungen zu diesen Adressatinnen und Adressaten in Rechnung gestellt werden, sodass von einer »doppelten Verankerung von Bildungsdistanz« ausgegangen werden kann (Bremer et al., 2015). Sozialraumorientierte Ansätze, die sich an der Lebenswelt der anvisierten Zielgruppe orientieren, bieten das Potenzial, diese Distanzen auf beiden Seiten abzubauen und so neue, niedrigschwellige Zugänge zu Bildung zu ermöglichen. Um bisherige Nicht-Teilnehmende zu erreichen, könnten Weiterbildungseinrichtungen beispielsweise Angebote bereitstellen, die in erster Linie lebenspraktische Nutzenerwartungen bedienen, jedoch graduell immer mehr Bildungsinhalte anbieten. Bremer, Kleemann-Göhring und Wagner (2015, S. 31) sprechen in diesem Zusammenhang von »konzentrischen Kreisen«, durch welche ausgehend von Angeboten mit einem stärkeren Fokus auf Lebenshilfe eine schrittweise Annäherung der Teilnehmenden an institutionalisiertes Lernen stattfindet. Da Bildung auch für ein »Herauslösen aus dem Alltag« (Bremer & Trumann, 2019, S. 582) steht, wären nach dem Ermöglichen eines ersten Zugangs zu Bildung weitere Lernangebote in anderen Formaten anschlussfähig.

Zusammengefasst richtet eine Lebensweltorientierung für die Weiterbildungsorganisationen den Fokus auf die Adressatinnen und Adressaten mit ihren spezifischen Lebenswelten, Handlungsroutinen, Handlungsmustern, Lernstrategien, Kompetenzen, Bildungsinteressen, (Bildungs-)Erfahrungen und Ressourcen. Aus der Organisationsperspektive geht es darum, eine Passung zwischen dem Angebot der Weiterbildungseinrichtungen und den Lebenswelten der Individuen herzustellen. Diese Passung lässt sich anhand folgender Aspekte konkretisieren, die auf verschiedenen Handlungsebenen angesiedelt sind (Mania, 2018).

Niedrigschwellige Zugangsportale

Die Gestaltung des Zugangs und die spezifischen Wege der Teilnehmendengewinnung sollten sich möglichst nach den Routinen und Suchstrategien der anvisierten Adressatinnen und Adressaten richten. Beispielsweise sind für die Zielgruppe der gering Literalisierten schriftsprachliche Kommunikationskanäle wie Programmhefte, Webseitentexte oder Flyer nicht angemessen, sodass alternative Ansprachemöglichkeiten

gefunden werden müssen. Bei der Gewinnung neuer Grundbildungsadressatinnen und -adressaten ist vor allem die persönliche Ansprache über Vertrauenspersonen und Brückenmenschen sowie die interdisziplinäre Zusammenarbeit im Sozialraum vielversprechend (Tröster et al., 2018). Ergänzend kann ein persönliches Informations- und Beratungsangebot hilfreich sein, um der Präferenz für mündliche Kommunikation gerecht zu werden und aus der Vielfalt der Programmpalette passende Lernangebote auszuwählen. Auch eine Probestunde oder sog. kurze »Schnupperangebote« sind gute Möglichkeiten, die Zugangsschwelle niedrig zu gestalten. Im Hinblick auf die Wahl der Veranstaltungsorte sind möglichst wohnort- oder arbeitsplatznahe Räume zu bevorzugen, die bereits bekannt und vertraut sind und zur Lebenswelt der Zielgruppe gehören. Das können je nach Zielgruppe Arbeitgeber, Kirchengemeinden, Familienzentren, Vereine, Seniorenresidenzen usw. sein.

Einrichtungs- und Angebotsprofil

Im Hinblick auf das Einrichtungs- und Angebotsprofil stellt sich die Frage, welche Zielgruppen eine Einrichtung erreichen möchte bzw. ob Einzelne sich überhaupt als Teil einer Zielgruppe verstehen, die von einer Einrichtung angesprochen bzw. explizit adressiert wird. Die Passung der Lernangebote einer Bildungseinrichtung kann somit danach beurteilt werden, inwiefern sie auf die Bildungsinteressen und Nutzererwartungen der Adressatinnen und Adressaten Bezug nimmt. So wird mitunter im Bereich der Familienbildung eine »Mittelschichtsorientierung« in den Bildungseinrichtungen problematisiert (Mengel, 2007). Folgt man dem Leitprinzip der Lebensweltorientierung, könnten perspektivisch bei der Programm- und Angebotsentwicklung kritische Lebensereignisse stärker als mögliche Lernanlässe in den Blick genommen werden. Als kritische Lebensereignisse gelten Umbrüche und Statuswechsel im Lebenslauf oder biografische Übergänge (s. a. Heft 4/21 der WEITER BILDEN). So bietet beispielsweise das Ereignis »Elternschaft« eine Vielzahl an möglichen Anknüpfungspunkten, weil durch die Änderung der familiären Situation neue Bildungsinteressen entstehen oder latent vorhandene sich verstärken können.

Lehrende

Richtet man den Fokus auf die Lehrenden, ist vor allem die Bedeutung der positiven Beziehung zwischen ihnen und den Teilnehmenden zu betonen. Eine »gute« Beziehung kann den »drop-out« reduzieren und auch allgemein zu positiven (Weiter-)Bildungserfahrungen führen, die wiederum die zukünftige Teilnahme an Weiterbildungsveranstaltungen positiv beeinflussen kann. Für den Umgang mit den Lernenden sind partizipative Formate und Methoden hilfreich, welche die Aktivität und Eigenständigkeit der Lernenden fördern. Für die

Rekrutierung der Lehrenden ist nach Möglichkeit auf Diversität sowie Kooperation und Vernetzung im Sozialraum zu achten, um so vorhandene Ressourcen des Sozialraums zu nutzen und Synergieeffekte zu erzeugen.

»Lebensweltorientierung setzt bei den Menschen in ihren Verhältnissen an.«

Angebotsgestaltung

Der Aspekt Angebotsgestaltung bezieht sich auf die organisatorischen und didaktischen Rahmenbedingungen von Weiterbildungsveranstaltungen. Dabei ist vor allem die Wahl der Kurszeiten und -termine zu beachten. Mit Blick auf die individuellen Vorstellungen, Tagesroutinen und Zeitressourcen zeigt sich, dass eine Pluralität von zeitlich flexiblen Angebotsformaten bzw. Optionen von Lernangeboten einen eher positiven Einfluss auf die Weiterbildungsteilnahme haben. Auch die Möglichkeit einer Kinderbetreuung während der Dauer der Bildungsveranstaltung kann für bestimmte Zielgruppen entscheidend für die Teilnahme sein. Bezüglich der didaktischen Ausgestaltung der Angebote zeigt sich bei vielen Teilnehmenden, ausgehend von oft negativen Bildungserfahrungen, die Ablehnung schulähnlicher Settings, sodass alternative Angebotsformate zu alltagsorientierten Themen einen möglichen ersten niedrigschwelligen Zugang bieten könnten. Als alltagsorientierte Themen bieten sich z. B. Angebote zu Ernährung, Umgang mit Geld, Erziehungskompetenz oder handwerkliche kreative Themen wie Nähen und Bewegungsangebote wie Tanzen an.

Lebensweltorientierung kann auch konzeptionell anhand von Designprinzipien für die Entwicklung von Lehr-/Lernmaterialien konkretisiert werden. Exemplarisch sei hier das Curriculum Finanzielle Grundbildung (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, 2019) genannt, das auf dem Ansatz Anchored Instruction basiert. Zentrales Element ist ein narrativer Anker, der einen authentischen und komplexen Problemaufriss als Ausgangspunkt für das Lernen darstellt. Um die Alltagsorientierung und die Authentizität der Materialien zu gewährleisten, sind zu den Ankergeschichten ergänzende reale Dokumente und Unterlagen wie Rechnungen, Briefe, Verträge und Anträge gesammelt, anonymisiert und zu Mustervorlagen weiterentwickelt worden. Durch die Orientierung an Lebensereignissen, die einen bewussten Umgang mit Geld nach sich ziehen, wie z. B. Familiengründung, Arbeitslosigkeit, erste Berufstätigkeit oder Renteneintritt, lassen sich verschiedene inhaltliche Schwerpunkte setzen und verschiedene Zielgruppen adressieren.

Fazit und Ausblick



Die aus zahlreichen Projekten gewonnenen Erfahrungen zeigen, dass lebenswelt- bzw. sozialraumorientierte Bildungsarbeit, deren Ergebnis niedrigschwellige Angebotsformate sind, eine gute Möglichkeit bietet, bisherige Nicht-Teilnehmende bzw. schwer erreichbare Zielgruppen zu gewinnen (siehe dazu z. B. Johannsen et al., 2022). Forschungsbedarf besteht jedoch zu den Gelingensbedingungen dieser Ansätze: Welche Faktoren sind es genau, die wirksam sind? Ist es die Kooperation und Vernetzung im Sozialraum, sind es die alltagsrelevanten Themen in den Lernangeboten, ist es die persönliche Ansprache über die Vertrauenspersonen oder eher das unkomplizierte Format? Ist ein Faktor entscheidend oder handelt es sich um ein hochkomplexes Zusammenspiel verschiedener Faktoren, die sich gegenseitig bedingen und kumulativ wirken? Zudem wissen wir wenig über die organisationalen Rahmenbedingungen und Strategien der Umsetzung sozialraumorientierter Ansätze in Weiterbildungseinrichtungen: Wovon hängt es ab, ob Weiterbildungseinrichtungen diese Ansätze erfolgreich umsetzen? Wie können diese Ansätze in den Organisationen der Weiterbildung nachhaltig implementiert werden?

Angesichts der Erfolge, die lebensweltliche und Sozialraumansätze in der Ansprache von Zielgruppen und der Durchführung von Bildungsveranstaltungen zeigen, scheinen weitergehende wissenschaftliche Untersuchungen, die sich den hier aufgeworfenen Fragen widmen, äußerst lohnenswert.



DR. EWELINA MANIA

ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Deutschen
Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum
für Lebenslanges Lernen (DIE) e. V.

mania@die-bonn.de

Bendel, J., Schneider, J. & Schwarz, S. (2022). Lebensweltorientierte Alphabetisierung und Grundbildung im Sozialraum – ein professionskultureller Verständigungsversuch. In U. Johannsen, B. Peuker, S. Langemack & A. Bieberstein (Hrsg.), *Grundbildung in der Lebenswelt verankern: Praxisbeispiele, Gelingensbedingungen und Perspektiven* (S. 21–35). Bielefeld: wbv Publikation.

Bremer, H. (2007). *Soziale Milieus, Habitus und Lernen: Zur sozialen Selektivität des Bildungswesens am Beispiel der Weiterbildung*. Weinheim, München: Juventa Verlag.

Bremer, H., Kleemann-Göhring, M. & Wagner, F. (2015). *Weiterbildung und Weiterbildungsberatung für »Bildungsferne«: Ergebnisse, Erfahrungen und theoretische Einordnungen aus der wissenschaftlichen Begleitung von Praxisprojekten in NRW*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Bremer, H. & Trumann, J. (2019). Erwachsenenpädagogik als sozialraumbezogenes Handlungsfeld. In F. Kessl & C. Reutlinger (Hrsg.), *Handbuch Sozialraum: Grundlagen für den Bildungs- und Sozialbereich* (2. Aufl. S. 581–598). Wiesbaden: Springer v.s.

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. (2019). *Curriculum Finanzielle Grundbildung*. www.die-bonn.de/curve/content/POF/Curriculum_Finanzielle_Grundbildung_zur%20webansicht.pdf

Fehren, O. & Hinte, W. (2013). *Sozialraumorientierung – Fachkonzept oder Sparprogramm?* (Reihe Soziale Arbeit kontrovers, Bd. 4). Freiburg: Lambertus.

Früchtel, F., Cyprian, G. & Budde, W. (2010). *Sozialer Raum und Soziale Arbeit: Textbook: theoretische Grundlagen* (2. Aufl.). Wiesbaden: v.s.

Hof, C. (2014). Erwachsenenpädagogische Dimensionen des Sozialraums: Eine Spurensuche. *Erwachsenenbildung. Vierteljahresschrift für Theorie und Praxis*, 60(3), 6–9.

Johannsen, U., Peuker, B., Langemack, S. & Bieberstein, A. (Hrsg.). (2022). *Grundbildung in der Lebenswelt verankern: Praxisbeispiele, Gelingensbedingungen und Perspektiven*. Bielefeld: wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/9783763971510>

Mania, E. (2018). *Weiterbildungsbeteiligung sogenannter »bildungsferner Gruppen« in sozialraumorientierter Forschungsperspektive*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. <https://doi.org/10.3278/14/1139w>

Mania, E. (2021). Sozialraumorientierte Bildungsarbeit für sogenannte »bildungsferne Gruppen«. *Hessische Blätter für Volksbildung* (4), 31–40. <https://doi.org/10.3278/HBV2104W004>

Mania, E., Bernhard, C. & Fleige, M. (2015). Raum in der Erwachsenen-/Weiterbildung. Rezeptionsstränge im wissenschaftlichen Diskurs. In C. Bernhard, K. Kraus, S. Schreiber-Barsch & R. Stang (Hrsg.), *Erwachsenenbildung und Raum: Theoretische Perspektiven – professionelles Handeln – Rahmungen des Lernens* (S. 29–39). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Mania, E., Ernst, S. J. & Wagner, F. (2022). Teilnehmendengewinnung in der Weiterbildung und spezifische Ansprachestrategien in der Alphabetisierung und Grundbildung – ein systematisches Literaturreview. *Zeitschrift für Weiterbildungs-forschung (ZfW)*, 45, 171–190. <https://doi.org/10.1007/s40955-022-00206-w>

Mengel, M. (2007). *Familienbildung mit benachteiligten Adressaten: Eine Betrachtung aus andragogischer Perspektive*. Wiesbaden: v.s.

Rahn, P. (2010). Lebenswelt. In C. Reutlinger, C. Fritsche & E. Lingg (Hrsg.), *Raumwissenschaftliche Basics. Eine Einführung für die Soziale Arbeit* (S. 141–148). Wiesbaden: v.s.

Thiersch, H. (2005). Lebensweltorientierte Soziale Arbeit im städtischen Milieu. In Projekt »Netzwerke im Stadtteil« (Hrsg.), *Grenzen des Sozialraums: Kritik eines Konzepts – Perspektiven für Soziale Arbeit* (S. 109–123). Wiesbaden: v.s.

Tröster, M., Bowien-Jansen, B. & Mania, E. (2018). Zugang über Multiplikatorinnen und Multiplikatoren als Strategie der Teilnehmendengewinnung. *ALFA-Forum* (93), 35–39.

Bewährte Theorie-Antworten für heutige Probleme mit Lebensweltorientierung

Stabilisieren und Irritieren

PETER BRANDT

Welche praktischen Probleme ergeben sich bei der Anwendung der Lebensweltorientierung in der Erwachsenen- und Weiterbildung – und welche Deutungsmöglichkeiten bietet die Literatur? Hierzu beleuchtet der Autor zentrale Passagen eines Originaltextes der phänomenologischen Soziologie zur »Lebenswelt« (Schütz & Luckmann, 1975) sowie ihrer Rezeption durch einen Protagonisten der Erwachsenenbildungsforschung (Wittpoth, 2014).

Die »Lebenswelt« ist ein orientierender Topos in Diskursen der Erwachsenenbildung. Mithilfe der Lebensweltorientierung, so die gängigen Versprechen, gelingen Teilnehmendenansprache im Kurs, aufsuchende Bildungsarbeit im Sozialraum oder eine Programmplanung, die sich an lebenswelttypischen ästhetischen Präferenzen orientiert. Dabei erlebt die Praxis eine lebensweltlich orientierte Arbeit durchaus als schwierig, zuweilen auch als zwiespältig. Führt der Ansatz unter Umständen sogar in Aporien? Hierzu wurden im Vorfeld des 1. Dialog-Raums¹ die Mitglieder des Dialog-Netzwerks des DIE befragt. Sie identifizierten Problemlagen, die Lebensweltorientierung in der Praxis schafft. Diese sind unterschiedlicher Art:

Ein erstes Problemcluster möchte ich als Umsetzungsschwierigkeiten bezeichnen. Hierbei handelt es sich weniger um ein systematisches Problem des Ansatzes, sondern um Gelingensprobleme. Das können handwerkliche Schwächen der Umsetzung sein, beruhend auf zu geringer Kenntnis des Ansatzes oder zu knappen Ressourcen. Manchen Irrwegen der Praxis liegen unzutreffende Annahmen über Zielgruppen zugrunde, Stereotype oder unzulässige Vereinfachungen. In das Cluster gehören auch Passungsprobleme zwischen den Lebenswelten des Personals der Bildungseinrichtung und denen der adressierten Teilnehmenden.

Spannender ist das zweite Problemfeld, bei dem Lebensweltorientierung in Wertekonflikte führt. Üblicherweise taucht der Begriff Lebensweltorientierung auf, wo Bildung Ziele wie Diversität und Inklusivität verfolgt. Mit demselben Ansatz können aber auch gänzlich gegenteilige Ziele wie Exklusivität und Homogenität begründet werden. Zum Beispiel, weil es den lebensweltlichen Alltagsorientierungen von Teilnehmenden entspricht, Lernen in homogenen Gruppen zu bevorzugen oder in einer seit Jahren bestehenden Lerngruppe – ohne Öffnung für neue und andere Teilnehmende. Oder noch unangenehmer: Sollen sich Bildungseinrichtungen – ganz lebensweltnah – auf Vorstellungs- und Wertewelten von Demokratiefeinden einlassen?

Noch grundsätzlichere Fragen sind aufgerufen, wenn wir Lebensweltorientierung vor dem Hintergrund emphatischer Bildungstheorien betrachten. Zugespitzt lautet die Anfrage an die Lebensweltorientierung hier: Kann eine Bildung, deren Vollzug und Ziel es sein will, bestehende Weltverhältnisse der Individuen zu durchbrechen und weiterzuentwickeln, Horizonte neu abzustecken, nur auf Lebensweltorientierung setzen? Befördert sie dadurch nicht den Verbleib in den eigenen, womöglich falschen Alltagsorientierungen und verunmöglicht Bildung?

Es lohnt sich, mit »Strukturen der Lebenswelt« von Alfred Schütz und Thomas Luckmann ein vielzitiertes Grundlagen-

¹ Der vorliegende Beitrag ist die überarbeitete Fassung eines Vortrags beim 1. DIALOG-Raum des DIALOG-Praxisnetzwerks für Wissenstransfer und Innovation des DIE.

werk zu konsultieren, in der Hoffnung, aus der dort entfalten Theorie Deutungsangebote für die dargestellten Herausforderungen zu erhalten.

Lebenswelt als soziologische Theorie ...

Angeregt von der Tradition der Phänomenologie (Husserl, Blumenberg) hat Alfred Schütz (1899–1959) eine Wissenssoziologie entwickelt, die von seinem Schüler Thomas Luckmann weiterentwickelt wurde und in das 1975 gemeinsam publizierte Werk mündete. Ich möchte im Folgenden zentrale Passagen dieses Werks ins Licht rücken und im Spiegel der erwachsenpädagogischen Theorierezeption durch Jürgen Wittpoth in seinem Aufsatz »Bedingtheiten, Formen und Reichweiten des Lernens« (2014) referieren. Beginnen wir mit Schütz/Luckmann und Ausführungen, in denen die »natürliche Einstellung« und der »Wissensvorrat« zentrale Begriffe darstellen:

Die »Lebenswelt des Alltags [...] ist] jene Wirklichkeit [...], die der wache, normale Erwachsene in der natürlichen Einstellung als schlicht gegeben vorfindet.« (S. 53) »Mit ›schlicht gegeben‹ bezeichnen wir alles, was wir als fraglos erleben, jeden Sachverhalt, der uns bis auf weiteres unproblematisch ist. Daß freilich jederzeit das bishin Fraglose in Frage gestellt werden kann, ist ein Punkt, mit dem wir uns noch zu beschäftigen haben werden.« (S. 29)

»Jeder Schritt meiner Auslegung der Welt beruht jeweils auf einem Vorrat früherer Erfahrung: sowohl meiner eigenen unmittelbaren Erfahrungen als auch solcher Erfahrungen, die mir von meinen Mitmenschen, vor allem meinen Eltern, Lehrern usw. übermittelt wurden. All diese mitgeteilten und unmittelbaren Erfahrungen schließen sich zu einer gewissen Einheit in der Form eines Wissensvorrats zusammen, der mir als Bezugsschema für den jeweiligen Schritt meiner Weltauslegung dient.« (S. 33)

»Ich vertraue darauf, daß die Welt, so wie sie mir bisher bekannt ist, weiter so bleiben wird und daß folglich der aus meinen eigenen Erfahrungen gebildete und der von Mitmenschen übernommene Wissensvorrat weiterhin seine grundsätzliche Gültigkeit beibehalten wird.« (S. 34)

»[Die Alltagswelt] erscheint uns als die ›natürliche‹ Wirklichkeit, und wir sind nicht bereit, die darauf beruhende Einstellung aufzugeben, wenn nicht ein besonderes Schockerlebnis die Sinnstruktur des Alltags durchbricht.« (S. 69)

Wissenssoziologisch betrachtet ist demnach die Regel, dass die Menschen mit ihrem Wissensvorrat zufrieden sind. Und umgekehrt die Ausnahmesituation, dass jemand seinen Wissensvorrat aktiv erweitern will. Oder in den Worten von Wittpoth (2014):

»Schütz und Luckmann zeigen [...], dass nicht nur im Blick auf das Leben in der natürlichen Einstellung, sondern auch im

Blick auf mögliche Lernbewegungen vor allem mit Begrenzung zu rechnen ist. Diese Begrenzung bezieht sich [...] auf das Streben nach derselben. Dominant sind Mechanismen der Abwehr des Neuartigen, Normalisierung, Immunisierung, um die Aufgaben, die das Leben stellt, problemlos, gewissermaßen ›ungestört‹, mit eingespielten Routinen bearbeiten zu können.« (S. 265)

»In der Lebenswelt handelnde Menschen greifen in pragmatischer Einstellung auf einen Wissensvorrat zurück, der durch die Ablagerung und Aufschichtung subjektiver Erfahrungen entstanden ist. Ein solcher Wissensvorrat, der den Status von kollektiv ratifizierten Gebrauchsanweisungen, von ›habitualisierten Rezepten‹ hat, reicht für die Bewältigung von Handlungsanforderungen so lange aus, wie zwischen Anforderung und verfügbarem Wissen eine ›routinemäßige Deckung‹ besteht. Erst, wenn ein Problem auftaucht, wenn eine aktuelle Erfahrung nicht in einen im Vorrat abgelagerten Typus hineinpasst, muss die Situation oder die Erfahrung neu ausgelegt werden.« (S. 264)

Was passiert dann, wie beschreibt Schütz das?

»Das bishin Fraglose wird [...] in Frage gestellt. Die lebensweltliche Wirklichkeit fordert mich sozusagen zur Neuauslegung meiner Erfahrung auf und unterbricht den Ablauf der Selbstverständlichkeitskette. Der Kern meiner Erfahrung, den ich auf Grund meines Wissensvorrats ›bis auf weiteres‹ als selbstverständlich an mir vorbeipassieren ließ, ist mir problematisch geworden, und ich muß mich ihm nun zuwenden. Das heißt aber, daß auch die in meinem Erfahrungsvorrat sedimentierten Auslegungen des Erfahrungskerns in eine ›bis auf weiteres‹ ausreichende Horizonttiefe nun nicht mehr als ausreichend angesehen werden können und ich die Horizontauslegung wieder aufnehmen muß.« (S. 38f.)

Hier kommt der aktive Wissenserwerb ins Spiel und damit die für Bildungskontexte relevante Frage von Lernen und diesbezüglichen Einstellungen und Motiven. Das hat Wittpoth (2014) so ausgelegt:

»Lernen in der ›Lebenswelt des Alltags‹ kommt also in verschiedenen Varianten vor: als (immer wieder) Bestätigung der Gebrauchsanweisungen, als unproblematische Integration relativ wenig fremder Elemente in Routinen (die als solche nicht in Frage gestellt werden), schließlich als erfahrungsinduzierter (bewusster) Aufbrechen von Schemata.« (S. 264)

Wie beschreiben Schütz & Luckmann das Aufbrechen von Schemata?

»Nun kann an Hand mancher aktueller Erfahrungen die Unzulänglichkeit der bisher relevanten Auslegungen [...] bewußt werden. Dann wende ich mich einer Auslegung mit Hilfe anderer, bishin nicht unmittelbar relevant erscheinender Bezugsschemata zu. Erst dann kann mir eine etwaige Unverträglichkeit [...] von Bezugsschemata ins Bewußtsein treten. Diese Unverträglichkeit motiviert mich ihrerseits zur Neuauslegung der aktuellen Erfahrung und der fragwürdig

gewordenen Horizonte, die sie umgeben [...]. So kann ich schon in praktischen Problemen, wie sie mir im Alltag begegnen, einen Ansatz zum »theoretischen« Denken [...] finden.« (ebd. S. 42)

»Im theoretischen Denken kann ich den Zweifel zum methodologischen Prinzip machen.« (ebd. S. 42)

Damit ist auch der Gegenbegriff zur natürlichen Einstellung, die theoretische Einstellung eingeführt. Beide beziehen sich auf die alltägliche Lebenswelt. Den beiden Einstellungen lassen sich bei Schütz verschiedene Arten von Wissenserwerb zuordnen, aus denen Wittpoth (2014, S. 267ff.) vier Modi von Lernen ableitet.

... und ihre Rezeption in der Erwachsenenbildungswissenschaft

Im ersten Modus, dem der Selbstbestätigung, spiegeln sich Routinen der Selbstgenügsamkeit, in denen Alltag permanent stabilisiert wird, Gewissheiten möglichst nicht befragt oder irritiert werden, oder wenn doch, maximal reibungsarm Anpassungslernen zur Wiederherstellung des Ausgangszustands erfolgt. Schütz nennt dies die »natürliche Einstellung« zu Lernen und Wissen und entwirft – sicher seiner Zeit geschuldet – als Protagonisten dieser Einstellung den »Mann auf der Straße«.

Im zweiten Modus spiegelt sich besonders die phänomenologische Tradition der Lebensweltorientierung. Das Leben hält Widerfahrnisse bereit, und diese werden erfahren als »Konfrontation des Fraglosen mit dem Unverhofften« (ebd., S. 268). Erfahrung ist dabei – wie es einmal Käte Meyer-Drawe ausgedrückt hat – »Öffnung zu einer Welt, die sich mitunter aufdrängt und fungierenden Erwartungen in die Quere kommen kann« (Meyer-Drawe 2010, S. 8). In der Lebenswelt ist es eben auch möglich, jenseits aller oft selbstgesetzten Begrenzungen, den alltäglich stabilisierenden Wissensvorrat zu erschüttern.

Im dritten Modus, »Lernen als Suchbewegung«, finden wir die Typik eines »gut informierten Bürgers«, der »eingedenk vielfältiger Begrenzungen die Bedingungen seiner Existenz und seines Interesses, die Herkunft seines Wissens thematisiert, »in Frage stellt« (Wittpoth 2014, S. 272f.), um den Herausforderungen des Alltags und der Lebenswelt verantwortlich begegnen zu können, Bürger bzw. Bürgerin sein zu können. Und dies auch auf Vorrat, also nicht nur reaktiv, sondern aus einem theoretischen Interesse an einem verantwortungsbewussten Leben heraus. Das korrespondiert bei Schütz mit der »theoretischen Einstellung« zu Wissen und Wissenserwerb.

Der vierte Modus des »Lernens im Übergang« bezieht sich auf Mischformen der bereits dargestellten Bezüge, denn: »Alltägliches« Leben changiert zwischen der Neigung, in natürlicher Einstellung zu verharren, und der Unmöglichkeit, dieses durchzuhalten« (ebd., S. 274).

Ich möchte nun fragen, was die verschiedenen Bezugnahmen auf Wissen und Wissenserwerb, die im Lebensweltansatz auftauchen, für die Praxis von Weiterbildungseinrichtungen bedeuten können:

Der »Mann auf der Straße«, dem es eigentlich zu viel ist, zu lernen, der mit seinem Vorrat an Wissen und Gewissheiten im Alltag gut zurecht kommt, und der nur manchmal, wenn der Alltag unverhoffte Anforderungen an ihn stellt, lernt: Was benötigt der von einem Bildungsanbieter? Im Allgemeinen zunächst einmal nichts. Aber überall da, wo der Wissensvorrat und die gewohnten Routinen für ein gelingendes Leben nicht ausreichen, zumal unter den Bedingungen einer umfassenden gesellschaftlichen Transformation, die ein Alfred Schütz sich vor fast 70 Jahren nicht ausmalen konnte, da ist es eben doch wichtig, wenn Bildungsangebote die nötige Stabilisierung verschaffen. Und damit sie wahrgenommen werden, damit die Menschen teilnehmen, werden eben genau die Strukturen wichtig, die beschrieben werden als Gehstrukturen, als Hineingehen der Bildungseinrichtung in den Sozialraum, in die alltägliche Lebenswelt all derer, die Schütz »Mann auf der Straße« nannte. Und dann ist es vollkommen sachgerecht, wenn diese Angebote auf ein Funktionieren im Alltag hin angelegt sind, auf Stabilisierung, und nicht den Anspruch erheben, aus der Lebenswelt zu emanzipieren.

In Bezug auf den zweiten Modus, also dem Lernen als Widerfahrnis, sind Kreativität und Verantwortung der Bildungsexpertinnen und -experten gefragt: Während der Mensch in der Lebenswelt manche Situation des Lebens als lernhaltige, irritierende Erfahrung interpretiert, so liegt es an den Bildungsprofis, solche Erfahrungen herbeizuführen, wann immer es ratsam erscheint. Sie sollten dabei aber wissen, dass die Reaktionsweisen der Menschen auf derartige Störungen vielfältig sind, und das bildungstheoretisch wünschenswerte, ernsthafte Auseinandersetzen mit den eigenen Gewissheiten sicherlich die Ausnahme darstellt. Aber wenn es gelingt, verdient das den Namen Bildung.

Der »gut informierte Bürger« des dritten lebensweltlichen Lern-Modus, des Lernens als Suchbewegung, dürfte vielen bekannt vorkommen. Er ist gewissermaßen, auch wenn Schütz diesen Begriff nicht verwendet, als Bildungsbürger/in lebendig und möglicherweise in der einen oder anderen Bildungseinrichtung bereits vorstellig geworden.

Der im Zuge des vierten Modus, also dem des Lernens im Übergang, herausgearbeitete Umstand, dass sich für einzelne Menschen, je nach Wissensdomäne, parallele Einstellungen finden lassen, also z.B. zugleich die natürliche wie die theoretische Einstellung, ist bildungspraktisch ebenfalls ertragreich. Er bedeutet, dass man Schubladen vermeiden sollte, d.h. nicht einzelne Personengruppen ausschließlich als »Männer von der Straße« behandeln sollte und andere als interessierte Bildungsbürger, die mühelos von Kurs zu Kurs bei der Stange

bleiben. Zumindest theoretisch besteht die Chance, Suchbewegungen oder Widerfahrnisse auch bei denen auszulösen, die nicht danach suchen.

Soweit das Schütz'sche Lebensweltkonzept in erwerbspädagogischer Sicht. Welche Deutungen ergeben sich damit für die eingangs identifizierten Probleme der Praxis mit Lebensweltorientierung?

Deutungen der Praxisprobleme mithilfe der Theorie

1. Wenn trotz bester Absichten und professioneller Praxis Lebensweltorientierung nicht zu den erwarteten Erfolgen führen, so liegt dies vielleicht an der »natürlichen Einstellung« potenzieller Zielgruppen, zunächst einmal nichts Neues wissen zu wollen, schon gar nichts Irritierendes. Eine solche Einsicht kann auch Erwartungen der Politik an Weiterbildungsquoten oder Reichweiten korrigieren helfen. Die Theorie rät an der Stelle, eigene Begrenzungen und die der Adressaten zu akzeptieren.

2. Ich erinnere an das eingangs aufgemachte Gegensatzpaar aus Diversity und Homogenität sowie Inklusivität und Exklusivität. Mit dem von Schütz & Luckmann und Wittpoth Gelesenen erscheinen diese Gegensätze nur scheinbar als problematisch. Wenn in den Bildungshäusern Menschen mit Homogenitätserwartungen erscheinen – also z. B. homogene Lerngruppen erwarten oder auf Dauer gestellte, feste Gruppen bevorzugen, so bewegen sie sich womöglich in den Routinen des »Mannes auf der Straße«. Das wird der akzeptable und akzeptierte Normalfall sein. Zugleich können Bildungsprofis gezielt den Diversity- und Inklusionsstachel setzen, Heterogenität fördern – und damit »irritierende« Erfahrungen ermöglichen und Lernen vom stabilisierenden in den irritierenden Modus bringen. Beides geht nebeneinander, zum Teil sogar in Bezug auf ein und dieselbe Person: Uns werden Menschen an einem Tag in der Rolle der gut informierten Bürgerin begegnen, an einem anderen in der Rolle des »Mannes von der Straße«. Bildungseinrichtungen können die verschiedenen Modi, in denen Menschen nach Wissen suchen, alle zugleich ernst nehmen und durchaus nebeneinander zu einem Programm zusammenbinden.

3. Steht lebensweltliche Bildung im Widerspruch zu emphatischen Bildungstheorien? Die Lebenswelt, wie sie bei Schütz theoretisch durchdrungen ist, erfordert eine Alltagsorientierung, die nicht als defizitär qualifiziert werden darf. Überall da, wo Routinen des Alltags nicht mehr funktionieren, sind Unterstützungsstrukturen gefragt, die die Stabilität wiederherstellen, Wissensvorräte auffüllen und somit Voraussetzungen schaffen, um an anderer Stelle persönliche Weiterentwicklung zu ermöglichen. Im Bild des Höhlengleichnisses: Nur wer die Situation in der Höhle vollständig ernst nimmt, kann didaktische

Wege finden, den Bewohner/innen die Höhle begehbar zu machen. Doch das wird nicht alles sein. Wenn Bildungsprofis in einem zweiten Schritt ihre Antennen für Situationen schärfen, in denen sich Menschen weiterentwickeln, also für einen Moment zum gut informierten Bürger werden wollen, oder wenn man ihnen Widerfahrnisse zumutet, die sie zu Suchenden werden lassen, dann weist eine solche Bildungsarbeit über die Höhle hinaus. Sie genügt dann sehr wohl den Ansprüchen einer emphatischen Bildungstheorie, die uns eingangs im Widerspruch zur Lebensweltorientierung zu stehen schien.



Meyer-Drawe, K. (2010). Zur Erfahrung des Lernens. Eine phänomenologische Skizze. *Santalka. Filosofija* 18(3), 6–18.

Schütz, A. & Luckmann, T. (1975). *Strukturen der Lebenswelt* (Soziologische Texte, 82). Neuwied, Darmstadt: Luchterhand.

Wittpoth, J. (2014): Bedingtheiten, Formen und Reichweiten des Lernens. In P. Faulstich (Hrsg.), *Lerndebatten. Phänomenologische, pragmatistische und kritische Lerntheorien in der Diskussion* (S. 259–282). Bielefeld: transcript Verlag.



DR. PETER BRANDT

leitet die Abteilung »Wissenstransfer«
am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung –
Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE) e. V.

brandt@die-bonn.de

Lebensweltorientierung

Damit lebensweltnahes Lernen gelingen kann, müssen bei der Gestaltung lebensweltorientierter Bildungsangebote verschiedenste Aspekte berücksichtigt werden. Dazu können sich Bildungseinrichtungen bei ihrer Planung entlang von Schlüsselfragen orientieren. Beispielhaft sind hier Fragen zu unterschiedlichen Themen aufgeführt.

Auf welche Rahmenbedingungen müssen wir achten?

- ? Gibt es finanzielle Einschränkungen bei der Zielgruppe?
- ? Gibt es Mobilitätseinschränkungen?
- ? Wo soll das Lernangebot stattfinden?
- ? Gibt es bestimmte Zeitpunkte, die sich für das Angebot eignen?
- ? Gibt es zeitliche Einschränkungen bei der Zielgruppe z.B. aufgrund von Job oder Kinderbetreuung?



WERTE



FAMILIE



FREUNDE



ARBEITSSTÄTTE



WOHNORT

Worauf müssen wir methodisch-didaktisch achten?

- ? Wie können die Themen alltagsnah vermittelt werden?
- ? Welche Alltagsbereiche sind besonders anschlussfähig für Bildungsthemen?
- ? Sind die Formate und Methoden an die Zielgruppe angepasst (bspw. aktivierend, partizipativ)?

SCHULE / KITA
UNIVERSITÄT

Haben wir die notwendige Expertise im Haus?

- ? Haben wir ein Netzwerk, auf dessen Expertise wir zurückgreifen können?
- ? Können wir uns mit anderen Bildungsträgern, Organisationen oder Behörden abstimmen oder vernetzen, um die Zielgruppe zu erreichen?
- ? Welche Finanzierungsmöglichkeiten gibt es für die Angebote?
- ? Wie unterscheiden sich die Lebenswelten der Teilnehmenden von denen der Lehrenden?

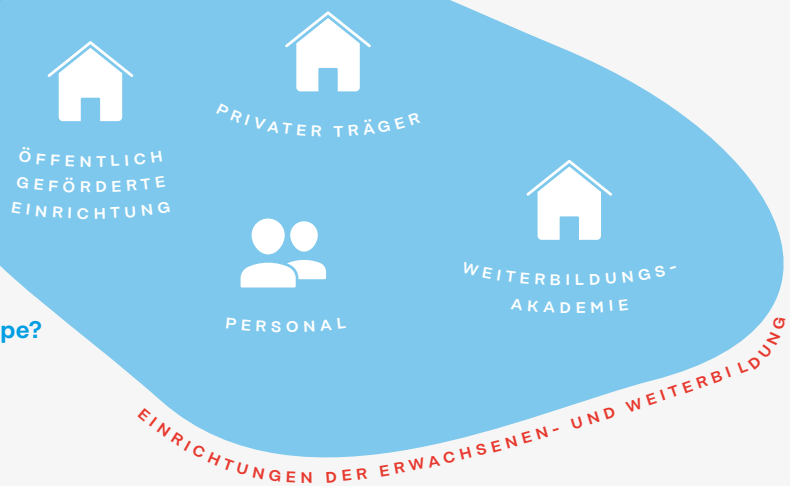
Wie und wo können wir die Zielgruppe erreichen?

- ? Welche Personen oder Organisationen können bei der Ansprache helfen?
- ? Mit welcher Ansprache erreichen wir die Zielgruppe? In welcher Sprache?
- ? Mit welchen Werbematerialien erreichen wir die Zielgruppe (Flyer, Webseite, Programmheft)?
- ? Gibt es besondere ästhetische Elemente, die man im Werbe- oder Lernmaterial oder bei der Gestaltung der Lernräume aufgreifen sollte?



Kennen wir die Lebenswelt der (potenziellen) Teilnehmenden?

- ? Welche Themen und Fragen beschäftigen die Zielgruppe?
- ? Welche Interessen, welche Bedürfnisse hat sie?
- ? Welche Einstellung zum Lernen hat sie?
- ? Welche Erwartungen hat sie an Bildungsangebote?



Differenzierte Gleichheit

RUDOLF TIPPELT

Milieus und Lebenswelten beeinflussen die Haltung der Menschen zu Bildung und Lernen. Deshalb ist es im Sinne der Teilnehmendenorientierung unerlässlich, so der Autor, sich als professionell pädagogisch Handelnde mit diesen Konzepten auseinanderzusetzen, um die unterschiedlichen Sichtweisen und Erwartungen der Adressatinnen und Adressaten in den Blick nehmen zu können.

Eine lebensweltliche Bildungsarbeit und die damit verbundene Teilnehmendenorientierung sind heute zentrale Elemente professionalisierten pädagogischen Handelns. Daher haben die verschiedenen Versuche, die Nachfrage nach Bildung zu strukturieren, eine große Bedeutung für das Planungshandeln und die Wissensbestände von Pädagogen und Pädagoginnen. Angesichts der fortschreitenden Differenzierung von lebensweltlichen Entwürfen kann die soziale Milieuforschung einen wichtigen Beitrag leisten, um soziale Ungleichheit jenseits traditioneller schicht- und klassenspezifischer Konzepte zu erfassen und abzubilden (Barz & Tippelt, 2004). Das Milieukonzept erfasst soziale Ungleichheit, sieht in der Pluralisierung und Individualisierung von Lebenswelten aber keine Hierarchisierung, sondern orientiert sich am aufklärerischen Ideal der Gleichheit. Milieuorientierung zielt aber nicht auf eine Gleichheit im Sinne unreflektierten Gleichseins ab, sondern ist offen für Differenzen von Lebensentwürfen ohne einen allgemeingültigen universellen Begriff des Menschen aufzugeben – differenzierte Gleichheit ist also der konzeptionelle Ausgangspunkt.

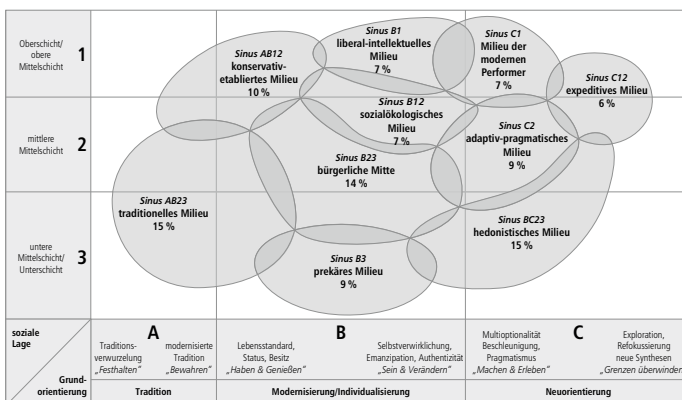
Lebensweltorientierung und die Konstruktion sozialer Milieus

Theoretisch geht die Lebensweltorientierung aus philosophischen Traditionen hervor: Die Lebensphilosophie, die von Husserl vertreten wurde, war bemüht, das Erleben von Menschen, das Emotionale und das Intuitive wie auch das Anschauliche zu betonen. Auf Husserl (1986) geht in der sozialwissenschaftlichen Weiterentwicklung die differenzierend beschreibende Darstellung von sozialen Tatsachen (Schütz & Luckmann, 1990) zurück, wobei lebensphilosophische Deutungen keine abstrakte Wahrheit ergründen, sondern die subjektiven Deutungen der Wirklichkeit von Individuen in ihren sozialen Gruppen verstehen wollen. Es ist vor allen Dingen Schütz (1974) gelungen, eine Sozialphilosophie des Alltagslebens und -wissens zu entwickeln: Als Alltagswissen werden die von den Mitgliedern einer Gesellschaft für selbstverständlich erachteten Kenntnisse, Erfahrungen, Werte und Kulturtechniken verstanden. Das einzelne Individuum entnimmt diesem Alltagswissen im Zuge seiner Sozialisation die für seine spezifische Subjektivität konstitutiven Elemente (Barz & Tippelt, 2018).

Menschen bilden in unproblematischen Alltagssituationen routinisierte und auch automatisierte Denk- und Verhaltensschemata aus, während sich in Grenz- (Berger & Luckmann, 1970, S. 103) und in Krisensituationen das Individuum weiterentwickelt und neue Relevanzstrukturen konstruiert. Milieuforschung geht davon aus, dass das Leben des Einzelnen und seine Identität im Lebenslauf immer komplexer werden, dass Krisensituationen bewältigt werden und es immer wieder darum geht, einen übergeordneten Sinn des eigenen Handelns zu erkennen sowie sich eine konsistente Identität zu erarbeiten. Für lebensweltliche Erwachsenen- und Weiterbildungsfor- schung ist die Einsicht in die Offenheit und die Vieldeutigkeit sowie die Pluralisierung der Sinnbildung einschneidend. Nur wenn sich die Lebensweltorientierung auf die Situation und die Umgebung von Individuen in der Sozialstruktur bezieht, entsteht ein eigener Ansatz in der Sozialstrukturanalyse – die soziale Milieuforschung.

Soziale Milieus sind als Gruppen von Personen zu verstehen, die durch ähnliche Lebensziele und -stile Einheiten innerhalb der Gesellschaft bilden (Hradil, 1987). Die sozialen Milieus in Deutschland werden von Beginn an in Bezug auf die soziale Lage separiert, aber dann auch im Sinne der horizontalen Differenzierung in die Grundorientierungen Tradition, Modernisierung/Individualisierung und Neuorientierung gesplittet, sodass sich seit dem Jahr 2010 Zuordnungen zu zehn Einheiten ergeben, die vom »Traditionellen Milieu« über die »Bürgerliche Mitte« bis hin zum »expeditiven Milieu« reichen (→ Abb. 1; s. a. Sinus in Barz & Tippelt, 2018).

ABB. 1: Soziale Milieus in Deutschland ab 2010



Quelle: Sinus, 2010

Die unterschiedlichen Milieus und Lebenswelten prägen auch den Zugang zu Bildung und Lernen. Differenzierte Bildungsmotive oder Lernbarrieren wirken auf den Umgang mit Wissenserwerb, und lebensweltliche Einstellungen bestimmen maßgeblich den Bezug zu und die Herangehensweise an Weiterbildung (Bremer, 2012). Hinzuweisen ist darauf, dass

auch Migrantinnen und Migranten soziokulturell selbstverständlich keine Einheit bilden. So gibt es ein niedrigeres Weiterbildungsinteresse bei religiös verwurzelten Milieus, bei traditionellen Gastarbeitermilieus, bei entwurzelten Milieus und bei hedonistisch interkulturellen Milieus. Eine besonders hohe Weiterbildungsbereitschaft zeigen dagegen multiethnische Performermilieus und intellektuell kosmopolitische Leitmilieus, die über sehr hohe Bildungsabschlüsse, über eine enorme Sprachkompetenz und über eine starke internationale Orientierung verfügen. Bei der Milieuorientierung tritt die ethnische Herkunft zurück, wichtiger sind die soziokulturellen Orientierungen von Personen und Bevölkerungsgruppen. Von der Herkunftskultur kann nicht unmittelbar auf das Milieu geschlossen werden, obwohl zu konstatieren ist, dass ethnische Zugehörigkeit, Religionszugehörigkeit und Migrationshintergrund wichtige Faktoren für die Ausbildung und Entwicklung von Lebenswelten sind.

Lebenswelt und Milieu in der Erwachsenenbildung

Von Anfang an war das Paradigma der Lebensweltforschung in der Erwachsenenbildung ein Korrektiv sowohl von zu eng gefassten verhaltenstheoretisch orientierten als auch von zu stark subjektivistisch verankerten Theoriemodellen. Individuelle Veränderungen entwickeln sich im jeweiligen sozialen Umfeld von Individuen und entfalten dort ihre Wirkungen auf die Identität jedes Einzelnen. Die Lebensweltorientierung in der Milieuforschung versucht, den traditionellen Anspruch der Teilnehmendenorientierung zu stärken und ist darauf gerichtet, das Anschlusslernen von Teilnehmenden an ihre lebensweltlichen Bezüge zu ermöglichen. Die Orientierung an der Lebenswelt berücksichtigt also die Lernfähigkeit, die Lernbarrieren und vor allem die Erwartungshorizonte von Adressaten und Adressatinnen sowie Teilnehmenden in der Erwachsenenbildung.

Der Lebensweltbezug nimmt dabei – so der theoretische und praktische Anspruch – die Anforderungen eines Individuums im Kontext seiner Arbeit, seiner Familie und seiner Freizeit in den Blick (Barz & Tippelt, 2018). Um Weiterbildungsentscheidungen zu begreifen, berücksichtigt lebensweltorientierte und milieubasierte Erwachsenenbildung also soziodemografische und sozialstrukturelle Einflüsse, geht aber noch einen Schritt weiter und integriert weitere Merkmale wie soziokulturelle und psychografische Kriterien. Dabei fungiert die Milieuforschung als Brücke zwischen der Analyse der soziodemografischen Differenziertheit einer größeren Gruppe an Teilnehmenden und der Berücksichtigung ihrer individuellen biografisch begründeten Lebenswelt (Reich-Classen, von Hippel & Tippelt, 2011). Das Wissen um die Orientierung an der

spezifischen Alltagswelt aktueller und potenzieller Teilnehmenden der Weiterbildung gilt in der erwachsenenpädagogischen Milieuforschung als eine unabdingbare Voraussetzung für eine mikro- und makrodidaktische Veranstaltungsplanung. Damit kann gefragt werden, was für wen angeboten werden sollte, wie und wo es angeboten werden sollte und durch wen.

»Menschen sind dann motiviert zu lernen, wenn sie sich thematisch angesprochen fühlen.«

Was soll für wen angeboten werden?

Die Entscheidung für bestimmte Lerninhalte und Themen ist eng mit dem jeweiligen zielgruppenspezifischen Bedarf sowie den zielgruppenspezifischen Themeninteressen verbunden. Interesse ist dabei als besondere Beziehung einer Person zu einem Lerngegenstand aufzufassen. Menschen sind dann motiviert zu lernen, wenn sie sich thematisch angesprochen fühlen – den inhaltlichen Aspekten der mikro- und makrodidaktischen Veranstaltungsplanung kommt also maßgebliche Bedeutung für die Handlungssteuerung zu, zum Beispiel für die Entscheidung für eine Weiterbildungsteilnahme. Neben der sozialstatistischen Adressatenforschung vermag die Milieuforschung mit ihrer detaillierten Analyse von Werteorientierungen und Interessen noch genaueren Aufschluss über thematische Präferenzen zu geben.

Tietgens (1986) hat darauf hingewiesen, dass die Teilnahme an Veranstaltungen der Erwachsenenbildung immer ein Ergebnis von komplexen, beidseitigen Suchbewegungen ist. Denn einerseits orientieren sich pädagogische Einrichtungen in ihrer Planung an den antizipierten Interessen von Teilnehmenden, und zwar sowohl solchen, die man bereits erreicht hat, als auch solchen, die man noch erreichen möchte. Andererseits gibt es Suchbewegungen der Zielgruppen selbst, die sich an der jeweiligen Kommunikations-, Distributions- und Preispolitik von Trägern und Anbietern orientieren.

Damit sowohl den Suchbewegungen der Zielgruppen entsprochen werden kann als auch diejenigen der Anbieter optimiert werden können, gilt es typische Muster der Orientierung von Teilnehmenden für eine individualisierte oder auch gruppenbezogene Bildungsarbeit zu generieren. Als ein gutes und belastbares Instrument der reflektierten Gewinnung von Teilnehmenden in der Weiterbildung hat sich dabei das Instrument der »Produktklinik« weiterentwickelt: Sobald ein neues Angebot für neue Zielgruppen angeboten werden soll, wird vorher in wenigen Fokusgruppen das Angebot diskutiert und gegebenenfalls verbessert. Dieser explorative Vorgang hat sich in der lebensweltorientierten und milieubasierten Erwachsenenbildung immer wieder bewährt, ist aber allgemein auf Zielgruppenarbeit transferierbar.

In vieler Hinsicht sind soziale Milieus sowie deren Lebenswelten und -ziele, die manchmal im expliziten und manchmal im impliziten Wissen der Planenden zum Ausdruck kommen, auch Anknüpfungspunkte für die makro- und mikrodidaktische Gestaltung der Bildungsarbeit. Mit der Festlegung von Lerninhalten wird automatisch ein Entscheidungsfeld für Methoden, Medien, didaktische Organisationsformen und auch Veranstaltungsorte nahegelegt. Die Passung von Methoden, Medien und Lerninhalten ist empirischen Untersuchungen zufolge wichtig für die Zufriedenheit der Teilnehmenden mit einer Bildungsveranstaltung.

Wie sollte milieuorientierte Erwachsenenbildung angeboten werden?

In Abgrenzung zu anderen Bildungsbereichen ist die Erwachsenen- und Weiterbildung selten auf ein festgelegtes Curriculum angewiesen, sondern durch flexibles Planungs Handeln geprägt. Im Mittelpunkt steht dabei die Herstellung und Aufrechterhaltung einer »Passung« zwischen Weiterbildungsinteressen, Weiterbildungsbedarfen und dem Weiterbildungsangebot, die auch die Eigenleistung der Teilnehmenden wesentlich miteinbezieht. Organisationsformen von Weiterbildungsangeboten beschreiben unterschiedliche Veranstaltungsformate: vom weiterbildenden Studium über das Nachholen von Schulabschlüssen bis hin zu kürzeren Formaten wie mehrtägigen Kursen, Vorträgen oder auch Exkursionen bzw. Reisen. Neben der Dauer der Veranstaltung sind auch die gewählten Zeitfenster ein wichtiges Strukturmerkmal der Organisationsform. Aus der Milieuforschung wissen wir, dass sich die zeitlichen Präferenzen je nach Lebenswelt unterscheiden. So sprechen sich bspw. Angehörige der bürgerlichen Mitte stärker für regelmäßige, »wohl dosierte« Veranstaltungen aus, die die Freizeit nicht zu sehr beschneiden; die gesellschaftlichen Leitmilieus jedoch (ehemals: Etablierte, Postmaterielle, moderne Performer) bevorzugen eher zeitlich geblockte Veranstaltungen, um sich voll und ganz auf das jeweilige Thema einlassen zu können (Barz & Tippelt, 2004).

Die Auswahl der Methoden ist im Wesentlichen von den Lerninhalten, den Lernzielen sowie den Präferenzen der jeweiligen Zielgruppe abhängig und orientiert sich an didaktischen Prinzipien der Erwachsenenbildung (wie Erfahrungsorientierung, Teilnehmendenorientierung und Handlungsorientierung). Auch hier kann die Milieuforschung exemplarisch das Prinzip der Teilnehmendenorientierung im Hinblick auf die Methodenwahl verdeutlichen: Während sich bspw. Konsummaterialisten (heute: Prekäre) und teilweise auch Traditionsverwurzelte (heute: Traditionelle) nicht zuletzt aufgrund von Schwellenängsten von interaktiven Methoden wie Rollenspielen und Gruppenarbeiten distanzieren, werden interaktive Elemente insbesondere von Experimentalisten (heute: Experimentive) und auch Postmateriellen (heute: Sozialökologische) im Rahmen eines Methodenmixes bevorzugt. Der klassische Frontalvortrag findet im Milieu der Konservativen, teilweise auch bei den Etablierten (heute entsprechend: Konservativ-Etablierte), die größte Wertschätzung (ebd.).

Die Milieuforschung konnte nachweisen, dass man durch die Formen der Angebots- und Programmplanung immer nur ganz bestimmte Gruppen erreichen kann, selten absolut gegensätzliche.

Wo sollte lebenswelt- und milieuorientierte Erwachsenenbildung stattfinden?

Als Lernorte können in einem weiteren Sinne alle räumlichen Einheiten bezeichnet werden, die Lernende pädagogisch stimulieren. Aus einer milieuorientierten Perspektive ist besonders darauf zu achten, dass sich die geplanten Methoden gut in der jeweiligen Räumlichkeit umsetzen lassen und dass zumindest die groben, sich innerhalb der sozialen Milieus deutlich unterscheidenden, ästhetischen Ansprüche an Räumlichkeiten und Ambiente berücksichtigt werden. Ästhetische Anforderungen sind in einem milieubasierten Angebot äußerst wichtig. Von der Kunstpädagogik wurden die deutlichen Hinweise auf die ästhetischen Dimensionen von Bildung und insbesondere der Lernorte, die die milieubasierte Erwachsenenbildungsforschung herausgearbeitet hat, mit großem Interesse aufgegriffen (so z. B. die Key-note beim 35. Kunstpädagogischen Weltkongress 2017 in Südkorea).

Wer kann milieuorientierte Erwachsenenbildung anbieten?

Die »Passung« zwischen Dozierenden, Thema und v. a. der anvisierten Zielgruppe ist ein zentraler Aspekt im Kontext der Angebotsentwicklung. Befunde empirischer Untersuchungen zur Rolle der Dozierenden zeigen eindrucksvoll, dass die Dozentin oder der Dozent als zentrales Qualitätsmerkmal einer Weiterbildungsveranstaltung fungiert. So stimmen z. B. alle Milieus darin überein, dass ein »optimaler Dozent« wesentlich für das Gelingen einer Bildungsveranstaltung verantwortlich ist (Tippelt et. al., 2008). Je nach Milieu unterscheidet sich, ob

bei den Ansprüchen an die Kursleitung didaktische, fachliche oder ggf. auch soziale Kompetenzen als besonders wichtig eingeschätzt werden oder ob Aspekte der Persönlichkeit, des Auftretens oder der öffentlichen Reputation im Vordergrund stehen. Tatsächlich weisen allerdings Kursleitende, die ja in direktem Kontakt zu den Teilnehmenden stehen, eine erhebliche »Milieudifferenz« auf, d. h. sie selbst stammen aus einem anderen, in der Regel im sozialen Raum deutlich entfernten Milieu als die Teilnehmenden (s. a. den Beitrag von Helmut Bremer in diesem Heft). So konnte bspw. im Rahmen des Projektes »ImZiel« gezeigt werden, dass Weiterbildner und Weiterbilderinnen – vor allem hauptamtlich pädagogische Mitarbeitende – sich zum Großteil aus dem Milieu der Postmateriellen und angrenzenden Milieus rekrutieren, während ihnen – je nach Veranstaltungsart – ein breites Spektrum an Teilnehmenden gegenübersteht (Tippelt et al., 2008).

»Milieuspezifische Differenzierung kann dabei helfen, gleichen Zugang zu Bildung(sveranstaltungen) für unterschiedliche Zielgruppen zu ermöglichen.«

Fazit: Lebenswelt- und Milieuorientierung ist ein Element pädagogischer Professionalität

Abschließend ist hervorzuheben, dass die Milieuforschung und die Lebensweltorientierung in der Weiterbildung vor allem versuchen, die soziale Konstruktion und die individuelle Lebensdeutung der Wahrnehmung von Wirklichkeit zu berücksichtigen. Es geht letztlich darum, Teilnehmende genauer zu verstehen und sie mit den eigenen Angeboten der Weiterbildung in den Veranstaltungen besser und intensiver zu erreichen.

Das Wissen um die milieuspezifischen Bildungserwartungen und -interessen ist für das professionelle Handeln aller beteiligten Akteure (Leitende, Planende und Lehrende in der Erwachsenenbildung, auch in der Bildungspolitik) von großer Bedeutung. Eine Differenzierung der Gruppen und die darauf



aufbauende Kompetenz, die unterschiedlichen Sichtweisen, Erwartungen und Rollen der jeweiligen Gruppen anzusprechen, ist eine wichtige Ressource in der Erwachsenenbildung. Es hat sich gezeigt, dass nicht nur soziodemografische Aspekte (also die vertikale Dimension der Sozialstruktur) beim erwachsenenpädagogischen Planungs Handeln wichtig sind, die Einrichtungen und Lehrenden brauchen ebenso Sensibilität für die Lebensstile, Motivationen, Selbstverständnisse, Einstellungen und Erwartungen, Lebensziele ihrer Zielgruppen und die jeweilige Alltagsästhetik. Das bedeutet keinesfalls, dass sich die Praxis nur bestimmten Milieus zuwenden sollte, was im Gegensatz zum Credo »Bildung für alle« stünde, dem sich vor allem die öffentlich geförderte Erwachsenenbildung verschrieben hat. Im Gegenteil kann milieuspezifische Differenzierung dabei helfen, gleichen Zugang zu Bildung(sveranstaltungen) für unterschiedliche Zielgruppen zu ermöglichen. Ebenfalls bedeutet dies nicht, dass die Praxis nur mit homogenen sozialen Milieus funktionieren kann oder sollte. Kultur- und Wissensvermittlung ist mit heterogenen Gruppen – geleitet vom Prinzip der differenzierten Gleichheit – sicher interessanter, wenn diese gleichberechtigt und gegenseitig voneinander lernen können. Das Wissen und die Sensibilität für soziale Milieus ermöglichen es, die Begegnung und den Dialog in den Veranstaltungen und in der Programmplanung der Erwachsenenbildung zu verbessern. Dabei ist allerdings zu berücksichtigen, dass sich soziale Milieus unter dem Einfluss des sozialen Wandels verändern. Es ergeben sich im Längsschnitt feine Unterschiede in der Milieustruktur. Obwohl die zentralen Kategorien der vertikalen und der horizontalen Differenzierung von Milieus in den letzten Jahrzehnten stabil blieben, ist die differenzierte Gleichheit also dynamisch.



PROF. DR. RUDOLF TIPPELT

ist Lehrstuhlinhaber i. R. für Allgemeine Pädagogik
und Bildungsforschung an der LMU München.

Tippelt@edu.lmu.de

Barz, H. & Tippelt, R. (Hrsg.). (2004). *Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland* (2 Bände). Bielefeld: W. Bertelsmann.

Barz, H. & Tippelt, R. (2018). Lebenswelt, Lebenslage, Lebensstil und Erwachsenenbildung. In A. von Hippel & R. Tippelt (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (6. überarb. Aufl.) (S. 161–184). Wiesbaden: vs Verlag.

Berger, P. & Luckmann, T. (1966). *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie*. New York (US): Vintage Books.

Bremer, H. (2012). Die Milieubezogenheit von Bildung. In U. Bauer, U. H. Bittlingmayer & A. Scherr (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Bildung und Gesellschaft* (S. 829–846). Wiesbaden: Springer vs.

Hradil, S. (1987). *Sozialstrukturanalyse in einer fortschrittlichen Gesellschaft. Von Klassen und Schichten zu Lagen und Milieus*. Opladen: Leske + Budrich.

Husserl, E. (1986). *Phänomenologie der Lebenswelt*. Stuttgart: Reclam.

Reich-Classen, J., von Hippel, A., Tippelt, R. (2011). Zielgruppenkonstruktion(en) auf Basis des Milieumodells? Ein kritischer Blick auf Milieuforschung und milieuorientierte Bildungsarbeit. In U. Apitzsch & H. Herzberg (Hrsg.), *Biographie und Gesellschaft: Überlegungen zu einer Theorie des modernen Selbst* (S. 101–118). Frankfurt/M.: Campus.

Schütz, A. (1974). *Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Eine Einleitung in die verstehende Soziologie*. Frankfurt/M. (Wien 1932): Suhrkamp.

Schütz, A. & Luckmann, T. (1990). *Strukturen der Lebenswelt* (2 Bände: Bd. 1: amerik. 1973, dt. Erstaufl. 1975; Bd. 2: dt. Originalausg. 1984). Frankfurt/M.: U.T.B.

Sinus (2010). *Die Sinus-Milieus: Update 2010*. Heidelberg: Sinus. www.sinus-institut.de/sinus-loesungen/sinus-milieus-deutschland/

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

Tippelt, R., Reich, J., von Hippel, A., Barz, H. & Baum, D. (2008). *Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland*. Band 3: Milieumarketing implementieren. Bielefeld: Bertelsmann.

Integrierte Ansätze für die Grundbildung Impulsmaterialien für die Arbeit mit gering literalisierten Menschen

ANNELIE CREMER-FREIS

Im vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderten Grundbildungsprojekt »Knotenpunkte für Grundbildung« (2018–2021) entwickelte und erprobte die Stadtverwaltung Trier im engen Austausch mit drei Sozialpartnern (Freie Träger: Familienhilfe sowie Berufsintegration) unterschiedliche Impulsmaterialien für die Arbeit mit gering literalisierten Menschen im Kontext der Einzelfallfamilienhilfe sowie Maßnahmengruppen der Berufshilfe. Die Materialien greifen diverse Alltagssituationen auf und bieten aufgrund der Fragestellungen neben gezielten Anlässen für eine individuelle Auseinandersetzung mit den Inhalten insbesondere Lese-, Schreib- (und Rechen-)anlässe. Teilweise laden die Fragen auch über Rechercheaufträge zur Weiterarbeit ein.

Zu den Bereichen Gesundheitsförderung sowie Alltagsrechnen stehen bereits diverse Informations- und Impulskarten sowie Arbeits- und Informationsmaterial zum kostenlosen Download bereit: Als Erweiterung werden im Folgeprojekt »Knotenpunkte Transfer« (2021–2024) weitere Impulskarten erarbeitet, die mit QR-Codes versehen sind (dahinter verbergen sich z. B. Erklärvideos, weiterführende Tipps und Informationen). Inhaltlich werden Themen aus dem Bereich der Gesundheitsförderung ergänzt, z. B. mit Informationen aus dem Gesundheitssystem oder dem Umgang mit Informationen. Gemeinsam mit einem Sozialpartner aus der Beratungspraxis werden inhaltliche Ergänzungen zum Alltagsrechnen und Alltagsmanagement aufgegriffen und erarbeitet.

Ein gesondertes Kartenset zum Abbau von Lernhemmnissen befindet sich aktuell in der Testphase. Bei diesem Kartenset wurden die positiven Erfahrungen aus Workshops mit Lernenden aus Alphabetisierungskursen sowie Maßnahmengruppen (2019) aufgegriffen und in Impulskarten »übersetzt«. Themen sind hier u. a. Motivation, Konzentration und Lernstrategien.

In den Praxistests wurden insbesondere die flexiblen Einsatzmöglichkeiten der Materialien und die aktivierende Wirkung auf die Teilnehmenden hervorgehoben. Einblicke

im Rahmen von Hospitationen in den Maßnahmengruppen bestätigten dies. Die Beteiligung und Interaktion war rege und die Arbeitsatmosphäre sehr positiv. Eine weitere bemerkenswerte Rückmeldung gab es seitens der Lehrenden: Auch als pädagogische Fachkraft habe man mit den Materialien einmal eine ganz andere Arbeitsweise und Interaktion mit den Teilnehmenden bzw. den betreuten Familien erlebt. Und zwar in konstruktivem Sinn: Die gemeinsame Bearbeitung der Materialien habe Gespräche angeregt und zu einer positiveren Wahrnehmung der Klientinnen und Klienten geführt.

Die Erfahrungen mit den Impulsmaterialien zeigen, dass eine derartige integrierte, alltagsorientierte Grundbildungsarbeit Möglichkeiten eröffnen kann, Menschen (mit geringer Literalität) für Themen zu interessieren, sie für das »Schriftbasierte Lernen« (wieder) zu öffnen und ihnen damit auch Gelegenheiten anzubieten, etwas mit Spaß zu erarbeiten. Die Materialien können sinnvolle alltagsbezogene Lese-, Schreib- oder Rechanlässe bereitstellen. Es zeigt sich aber auch, dass die Fokussierung auf der inhaltlichen Auseinandersetzung mit den Themen liegt: In der Praxis der Einzelfallfamilienhilfe wie auch der Maßnahmenträger hat die Mündlichkeit Vorrang gegenüber schriftlichen Ausführungen in der Zusammenarbeit mit den Teilnehmenden bzw. den begleiteten Familien. Hier könnten noch mehr Schreibenanlässe als solche genutzt werden.

Alle im Projekt erarbeiteten Materialien stehen zum kostenlosen Download bereit bzw. werden nach Fertigstellung auf der Projekthomepage <https://grundbildung.trier.de/knotenpunkte> zur Verfügung gestellt. In Kürze sind dort folgende Materialien zu finden:

- Informationskarten Erste Hilfe (in Kindernotfällen)
- Impulskarten zum Alltagsrechnen (inklusive Karten zum Thema Strategien – mit Schätzbildern)
- Arbeits- und Informationsblätter zu Hygiene/Infektionen/Impfen, Mediennutzung
- Arbeitsblätter zum Thema Wohnen

Weitere Materialien, z. B. zur Gesundheitsförderung, folgen; als Überblick über alle Materialien hinweg wird zurzeit eine Handreichung erstellt, die die Einsatzmöglichkeiten näher beleuchtet und weiterführende Tipps und Hinweise bereithält.

ANNELIE CREMER-FREIS

ist Mitarbeiterin im Projekt Knotenpunkte
für Grundbildung Transfer der Stadt Trier.

Annelie.Cremer-Freis@trier.de

Lebensweltorientierung in der Erwachsenenbildung Rahmung der Fallbeispiele

REGINE HERBRIK

Nimmt man Alfred Schütz' soziologische Lebenswelttheorie für die Planung und Evaluation von Erwachsenenbildung zur Hilfe, so bedeutet das, ein voraussetzungsreiches und überaus komplexes, philosophisch fundiertes Werk soweit zu operationalisieren, dass es empirisch-operativ anwendbar werden kann. Dies bringt einige Implikationen mit sich, die ich hier kurz aufführen möchte.

- Die Schütz'sche Lebenswelttheorie ist untrennbar mit der Idee verbunden, dass Lebenswelten nicht von vornherein gegeben, sondern von Menschen konstruiert sind. Da sie jedoch nicht individuell, sondern im Wechselspiel sozialer Prozesse hergestellt werden, leben wir gemeinsam in ihnen. Sie sind uns intersubjektiv zugänglich. Sie werden von Generation zu Generation tradiert, wir werden in sie hineinsozialisiert und aktualisieren sie im Laufe unseres Lebens immer wieder. Doch dabei verändern wir sie auch sukzessive. Insofern können wir sie uns als relativ stabil, aber dynamisch veränderbar vorstellen.
- Schütz beschreibt unterschiedliche Lebenswelten und Sinnbezirke, die von Menschen konstruiert und bewohnt werden. Daher stellt sich die Frage, von welcher dieser Lebenswelten wir sprechen, wenn es um Lebensweltorientierung geht. In der Bildungsforschung steht bisher fast ausschließlich die Lebenswelt des Alltags im Fokus. Das ist die Lebenswelt, in der wir uns im hellwachen Zustand im Sinne der natürlichen Einstellung (s. a. den Beitrag von Peter Brandt in diesem Heft) bewegen. In dieser können wir handeln, etwas bewirken und mit anderen kommunizieren. Andere Lebenswelten, wie der Traum, die Fantasie oder das Spiel bleiben daher außen vor.
- Schütz' Theorie und seine illustrierenden Alltagsbeispiele stammen aus dem ersten Drittel des 20. Jahrhunderts. Damals waren die unterschiedlichen Lebenswelten noch eindeutiger markiert und die Übergänge zwischen ihnen beschwerlicher. Was nicht »ernsthaft« und »Real Life« war, gehört daher laut Schütz nicht zur Lebenswelt des Alltags. Im Vergleich dazu ist in unsere alltägliche Lebenswelt ein hohes Maß an Virtualität, Digitalisierung, Gamification etc. integriert. Das wirft die Frage auf, ob die von Schütz genutzte Meadsche Formel der »Welt in meiner Reichweite« immer noch als Basis unserer Vorstellung von alltäglicher Lebenswelt dienen kann.

Die Orientierung an der Lebenswelttheorie öffnet uns als Organisatorinnen und Organisatoren von Erwachsenenbildung den Blick auf die Vielfalt der Wirklichkeiten, in denen sich Menschen tagtäglich bewegen. Sie verliert die Akteurinnen und Akteure dabei nicht aus dem Blick, denn schließlich sind sie es, die diese Lebenswelten durch ihr Handeln aktualisieren und weiterentwickeln. Gleichzeitig erkennen wir durch sie aber auch in der Heterogenität heutiger Gesellschaften neue Gemeinsamkeiten jenseits sozialer Schichten und Milieus. Möglicherweise lohnt es ja, auch diejenigen Sinnbezirke in den Blick zu nehmen, die für Schütz als Kontrastfolie zur alltäglichen Lebenswelt herhalten mussten. Gerade die Lebenswelten von Fantasie, Traum oder Spiel könnten dazu beitragen, herauszufinden, in welchen Bereichen und wie wir uns als Erwachsene bilden möchten.

Wie fruchtbar bereits die Orientierung an der Lebenswelt des Alltags für die Planung und Evaluation von Angeboten der Erwachsenenbildung sein kann, verdeutlichen wir im Folgenden anhand von fünf Praxisbeispielen.

So kann Lebensweltorientierung zu innovativen Kursformaten (z. B. Kurse in verschiedenen Sprachen oder Sprachenlernen durch andere Kurse) führen – wie im Beispiel aus Berlin Mitte –, die Anschlüsse der Häuser der Volkshochschulen an die gelebte Realität »da draußen« schaffen. Deutlich wird auch, dass Lebensweltorientierung oft – zu sehen im Beispiel aus Völklingen – nur der erste Schritt ist, von dem ausgehend der Einsatz von Ressourcen neu geplant werden kann, um dann Personal (z. B. Sprachmittlerinnen und Sprachmittler) so einzusetzen, dass durch den Abbau von Berührungängsten tatsächlich Inklusion stattfinden kann. Lebensweltorientierung kann jedoch auch – wie im Beispiel aus Hannover zu sehen – widerstreitende Bedürfnisse aufzeigen, die daher rühren, dass die Lebenswelten der unterschiedlichen Teilnehmenden nicht deckungsgleich sind und beispielsweise die Aspekte sozialer Austausch und Digitalisierung nicht in jeder von ihnen die gleiche Rolle spielen. Aufgrund der Erfahrungen mit einem exklusiven Kursangebot in Ludwigslust-Parchim steht zu vermuten, dass es für die Gewinnung von Nicht-Kundinnen und -Kunden für Angebote der Erwachsenenbildung lohnenswert scheint, sich an ganz unterschiedlichen Lebenswelten zu orientieren. Und auch wenn Orientierung an der Lebenswelt manchmal erst im zweiten Schritt gelingt – wie im Praxisbeispiel aus Bielefeld deutlich wird –, so ermöglicht sie doch eine Perspektiverweiterung – und bedeutet, »prozesshaft zu arbeiten, Widersprüche auszuhalten und flexible Konzepte im Dialog gemeinsam zu gestalten.« (Sabine Stallbaum)

APL.-PROF. DR. REGINE HERBRIK

ist außerplanmäßige Professorin an der Leuphana Universität Lüneburg.

regine.herbrik@leuphana.de

In den Dialog treten Deutschförderung für Menschen der jesidischen Gemeinschaft in Bielefeld

SABINE STALLBAUM

In der Stadt Bielefeld leben viele Menschen, die der jesidischen Gemeinschaft angehören. Da viele erwachsene Zuwanderer*innen dieser Gruppe die Regelangebote der Deutschförderung abschließen, ohne das Zielniveau zu erreichen, hat die Kommune 2019 Geld in die Hand genommen, um eine passgenaue Förderung zu konzeptionieren. Unser Träger, der AWO Kreisverband Bielefeld e. V., bekam den Auftrag, eigens konzipierte Deutschkurse anzubieten.

Doch wie kann die Konzeptionierung eines passgenauen Angebotes aussehen? Eine Antwort auf diese Frage war die Orientierung an der Lebenswelt der potenziellen Teilnehmer*innen aus der jesidischen Gemeinschaft. In einem ersten Schritt haben wir uns über die Strukturen und Lebenskonzepte der Jesiden informiert und uns in Gesprächen mit Vertreter*innen aus der Gemeinschaft ein genaueres Bild von der »Lebenswirklichkeit« gemacht. Diese Erkenntnisse sind in die Angebotsplanung eingeflossen: Wir haben geschlechtergetrennte Lerngruppen, einen (Kultur-) Dolmetscherdienst und spezielle Zeitfenster für die Unterrichtsdurchführung geplant.

Danach wurde jede/r Teilnehmer*in zu einem Vorgespräch eingeladen, um den Sprachstand, die Lernerfahrungen und die persönliche Situation im Hinblick auf die Rahmenbedingungen des Angebotes zu ermitteln. Nach Gesprächen mit 40 Teilnehmer*innen war klar, dass uns die Recherche zu der »Wirklichkeit des Anderen« zu falschen Vorannahmen geführt hatte: Geschlechtergemischte Lerngruppen waren kein Problem, und die Menschen waren schon wesentlich mehr in unserer Gesellschaft angekommen, als wir vermuteten. Da die Rahmenbedingungen des Angebotes in unserer Hand lagen, konnten wir entsprechend nachsteuern.

Wir haben gelernt, dass die Lebenswelten differenziert betrachtet werden müssen und die Idee, sie von außen zu erfassen und zu dokumentieren, zu kurz gedacht ist. Wir haben uns und damit unser Angebot der Teilnehmergruppe gegenüber geöffnet und sind mit den Menschen in den Dialog getreten: Die Menschen kamen selbst zu Wort, und wir konnten im Prozess unsere Lerninhalte und Methoden anpassen.

Damit die Orientierung an der Lebenswelt potenzieller Teilnehmender gelingt, muss nach unserer Erfahrung prozesshaft gearbeitet werden, Widersprüche sind auszuhalten und flexible Konzepte im Dialog gemeinsam zu gestalten.

SABINE STALLBAUM

leitet für das Förderprogramm Integration durch Qualifizierung
beim AWO KV Bielefeld e. V. ein Teilprojekt zum Thema Berufsbezogenes Deutsch.

s.stallbaum@awo-bielefeld.de

Im Spannungsfeld von Diversität und Exklusivität Integrative und inklusive Angebote der vhs Völklingen

JENNY UNGERICHT

Die Institution Volkshochschule wurde mit dem Ziel gegründet, allen Personen einen niedrigschwelligen Zugang zu (Weiter-)Bildungsangeboten zu ermöglichen. Gerade in einer Stadt wie Völklingen, die durch demografischen Wandel und sozio-ökonomische Herausforderungen geprägt ist, spielt der Zugang zu niedrigschwelligen (Weiter-)Bildungsangeboten und die Möglichkeit des lebenslangen Lernens als Chance für ein selbstbestimmtes, selbstwirksames und gesundes Leben eine übergeordnete Rolle. Zur Zielgruppe gehören dementsprechend auch die sogenannten marginalisierten Gruppen, wie z. B. Menschen mit Migrations- oder Fluchtgeschichte, Sozialhilfeempfänger*innen, Langzeitarbeitslose oder Kinder und Jugendliche aus prekären Milieus.

Als größte außerschulische Bildungsinstitution in der Kommune Völklingen trägt die Volkshochschule damit auch eine herausragende Verantwortung in Bezug auf Integration und Inklusion innerhalb der Stadt. Doch trotz deutlicher Präsenz marginalisierter Gruppen innerhalb des Stadtgebiets nahmen bisher nur wenige Personen dieser Zielgruppe in den regulären vhs-Kursangeboten zu Kunst & Kultur, Gesellschaft, Beruf, Fremdsprachen und Gesundheit teil.

Um die Zielgruppe dennoch zu erreichen, werden exklusive Bildungsmöglichkeiten geschaffen. Dazu gehören unterschiedliche Angebote zum Deutschlernen, wie z. B. Integrations-, »Fit for Job«- und »Mama lernt Deutsch«-Kurse, Kurse zur Alphabetisierung bei Erwachsenen, Kurse zur kulturellen Bildung oder bewegungsfördernde Maß-

nahmen. Dass in Völklingen der Bedarf an derartigen Angeboten hoch ist, zeigen die zahlreichen Anmeldungen für die jeweiligen Projekte, Initiativen und Workshops.

Im Hinblick auf das selbst gesteckte und am städtischen Integrationskonzept ausgerichtete Ziel der Volkshochschule Völklingen, Diversität statt Exklusivität zu verankern, ein soziales Miteinander verschiedener Zielgruppen zu schaffen und gelebte Integration und Inklusion zu ermöglichen, sind die Erfolge allerdings gering. Es hat sich gezeigt, dass ein intuitives Aufeinanderzugehen verschiedener Zielgruppen und sozialer Milieus kaum bis gar nicht stattfindet. Durch die Bereitstellung neuer personeller Ressourcen kann allerdings nun explizite Integrations- und Inklusionsarbeit geleistet werden. Mit Hilfe von Sprachmittlerinnen und Sprachmittlern sowie der Integrationsbeauftragten der Stadt können nun zum Beispiel Menschen mit nicht-deutscher Erstsprache die Angebote der vhs besser nutzen, da sie gezielt Hilfestellung bei der Anmeldung erhalten und zu Beginn begleitet an den vhs-Kursen teilnehmen können. Auf diese Weise können Berührungsängste abgebaut und Begegnungen ermöglicht werden. Darüber hinaus können individuelle Bedürfnisse, Anliegen, integrative Herausforderungen und dergleichen von allen Beteiligten mit den neuen Mitarbeitenden der jeweiligen vhs-Fachbereiche besprochen und Lösungen gefunden werden. Kollegiale Supervision im Sinne einer Sensibilisierung für die eigene Haltung in Integrationsfragen und einer Reflexion der eigenen Arbeit in diesem Kontext kann stattfinden.

Im Resümee bleibt die Frage offen, wie groß der inhärente Wunsch nach Diversität bei der Gesamtheit der an diesem Prozess Beteiligten tatsächlich ist und von welchen Faktoren er beeinflusst wird. Dieser Frage geht die vhs Völklingen im Rahmen eines Partizipationsverfahrens nach, das im kommenden Semester (Frühjahr/Sommer 2023) geplant ist. Mithilfe von Fragebögen bekommen Teilnehmende der exklusiven und regulären Kurse sowie alle Mitarbeitenden der Volkshochschule die Möglichkeit, sich anonym zu äußern. Zusätzlich sollen durch Einzelinterviews weiterführende Erkenntnisse gewonnen werden. Die Ergebnisse werden im Rahmen einer Zukunftswerkstatt diskutiert und in die Entwicklung der Völklinger Volkshochschule eingebunden.

JENNY UNGERICHT

M. A., ist Fachbereichsleitung Bildung, Kultur & Soziales, Fachdienstleitung Sport, Kultur, Stadtbibliothek, Stadtarchiv und vhs-Direktorin in Völklingen.

jenny.ungericht@voelklingen.de

Präsenz oder online? Seniorenstudium zwischen Teilnehmendenerwartungen und organisationalen Praktiken während und nach Corona

THOMAS BERTRAM

Das Gasthörenden- und Seniorenstudium der Leibniz-Universität Hannover erreicht mit seinem Bildungsangebot vor allem Menschen im Altersbereich von 55 bis 80 Jahren. Die Befriedigung individueller Bildungsinteressen und die Begegnung mit Gleichgesinnten in einer akademischen Umgebung waren (und sind) Hauptmotivatoren für eine Teilnahme. Unter den Bedingungen der Corona-Pandemie war unsere Aufgabe, ein verlässliches Weiterbildungsangebot für Ältere bereitzustellen, das beste Maß zwischen Online- und Präsenzveranstaltungen zu finden und den Zugang zu digitalen Formaten verständlich zu vermitteln. Dabei galt es, große Spannbreiten bei den digitalen Kompetenzen und den technischen Ausstattungen zu berücksichtigen, eine sehr heterogene Zielgruppe treffend anzusprechen, den sozialen Austausch zu ermöglichen und die Hochschule als Bildungsraum für alle Generationen offen zu halten.

Legt man die oben genannten Herausforderungen zugrunde, wird deutlich, dass die Orientierung an der Lebenswelt von Älteren eine komplexe Aufgabe darstellte, zumal nicht nur die Lebenswelten der Teilnehmenden, sondern auch der Dozierenden berücksichtigt werden mussten. Angesichts einer gewissen Vulnerabilität der Zielgruppe und oftmals unklarer Risikolage bestand ein wesentliches Element darin, weiterhin verlässlich ansprechbar für Teilnehmende und Dozierende zu sein. Dies wurde durch einen kontinuierlichen Telefon- und E-Mail-Verkehr und durch eine klar gegliederte, informative und stets aktualisierte Internetseite realisiert – unter Home-Office-Bedingungen ein oft umständliches Unterfangen.

Dem Wunsch nach der Aufrechterhaltung eines Bildungsangebotes entsprach die Programmgestaltung – anfangs durch die kurzfristige Umstellung auf digitale Formate, deren Etablierung im Verlauf der Pandemie, und im Zuge der Lockerungen die teilweise Rückführung in Präsenzformate. Differente Lebenswelten erforderten möglichst niedrigschwellige Angebote, die mit verschiedenen Endgeräten und mit geringer digitaler Kompetenz erreicht werden konnten. Dozierende mit nur wenig Erfahrung in

der digitalen Lehre wurden durch Supportangebote und die Bereitstellung technischer Infrastruktur unterstützt. Daneben konnten digital affine Menschen als neue Zielgruppe angesprochen werden.

Ein gutes Informations- und Beratungsangebot, das schon vor Corona bestand, ermöglichte in der Lock-Down-Zeit eine Überbrückung der Distanz zu den Teilnehmenden. Ein gedrucktes Programmheft hat sich dabei als beliebtes analoges Kommunikationsmedium erwiesen, das sich gut durch digitale Kanäle flankieren ließ.

Die kontinuierliche Kommunikation und Bereitstellung aktueller Informationen wurden positiv aufgenommen, obwohl durch die Schließung von Sprechzeiten kein persönlicher Kontakt möglich war. Schwieriger war die Aufrechterhaltung eines Bildungsangebotes, da anfangs die Ad-hoc-Umstellung auf digitale Formate erheblich durch mangelnde Bandbreite des Hochschulnetzwerks und improvisierte technische Ausstattung beeinträchtigt war. Häufige technische Störungen ließen auch jene Teilnehmenden abspringen, die digitalen Veranstaltung gegenüber grundsätzlich positiv eingestellt waren. Über die Dauer des Lockdowns gab es mit der Zeit deutliche Verbesserungen der technischen Infrastruktur und eine höhere Zufriedenheit bei Teilnehmenden und Dozierenden. Trotzdem gingen die Teilnehmendenzahlen um 40–50 Prozent zurück, da viele an digitalen Veranstaltungen nicht teilnehmen konnten oder wollten. Die Erprobung von hybriden Veranstaltungen in Form von Online-Lehre mit Präsenzanteil stieß zwar auf Interesse, stand aber angesichts des dafür erforderlichen technischen und personellen Aufwands in keinem angemessenen Verhältnis zum inhaltlichen wie finanziellen Ertrag. Der Lernerfolg schien hier zeitweise für die Bildungsanbieter größer zu sein als für die Teilnehmenden. Immerhin brachte der Digitalisierungsschub erzwungenermaßen technische Erneuerungen in einer kurzen Zeitspanne, was sonst Jahre gebraucht hätte.

Die Erfahrung zeigt, dass auch ältere Lernende offen sind, sich mit neuen Medien und digitalen Formaten auseinanderzusetzen. Die Corona-Pandemie mit ihren Einschränkungen hat die Entwicklung nachdrücklich beschleunigt – und diese kann auch nicht mehr zurückgedreht werden. Für Planende ergibt sich die Herausforderung, ein passendes Maß zwischen Online- und Präsenzveranstaltungen zu finden. Die reine Rückführung digitaler Veranstaltungen auf Präsenzformate ist jedenfalls kein Garant für höhere Teilnehmendenquoten. Einer beharrlichen Einforderung von Präsenzveranstaltungen und persönlichen Begegnungsmöglichkeiten steht eine zunehmende Nachfrage nach Online-Veranstaltungen gegenüber. Neben älteren »Digitalen PerformerInnen« treten hier Menschen, die zwar geistig fit aber mobilitätseingeschränkt sind, als eine neue Zielgrup-

pe auf und fordern zu neuer Lebensweltorientierung heraus. Dabei sollten der beständige Wunsch nach sozialem Austausch und die Ermöglichung informeller Lernprozesse berücksichtigt werden.

Wie dies mit den durch die Corona-Pandemie stark belasteten personellen und finanziellen Ressourcen der zumeist drittmittelfinanzierten Anbieter für die Bildung Älterer gelingen kann, muss die Zukunft zeigen. Teilnehmendenbefragungen im Anschluss an vorhergehende Erhebungen, erweitert um den Aspekt der Digitalisierung, könnten dazu wichtige Argumente liefern.

THOMAS BERTRAM

ist stellvertretender Leiter der Zentralen Einrichtung für Weiterbildung der
Leibniz-Universität Hannover.

Thomas.Bertram@zew.uni-hannover.de

»Auf Deutsch bitte« Volkshochschule und sprachliche Vielfalt

MANJIRI PALICHA

Was bedeutet die Realität sprachlicher Vielfalt unserer Gesellschaft für die Homogenitätserwartung von Erwachsenenbildungsinstitutionen?¹ Wir haben die obige Frage in ihren verschiedenen Facetten untersucht.

Auf den Webseiten, Flyern oder Programmheften vieler Volkshochschulen werden Ankündigungstexte für Kurse zum Erlernen unterschiedlicher Sprachen in den ersten Niveaustufen auf Deutsch veröffentlicht. Erst ab dem Niveau B1 (oder manchmal auch A2.2) des europäischen Referenzrahmens ändert sich das. »Logisch«, würde man denken: Menschen, die eine Sprache lernen wollen, brauchen bei der Anmeldung zunächst Informationen in einer Sprache, die sie bereits verstehen. In den meisten Fällen ist Deutsch die bevorzugte Sprache, doch schon hier zeigt sich ein Problem: Nicht alle (potenziellen) Teilnehmer*innen, die eine Sprache (Arabisch, Spanisch etc. ...) lernen wollen, können Deutsch.

Dieses Problem existiert verschärft für (potenzielle) Deutschlernende: Schaut man sich den Weg zum Deutsch-

¹ Duarte, J. & Gogolin, I. (Hrsg.) (2013). *Linguistic Super-Diversity in Urban Areas: Research Approaches*. (Hamburg Studies on Linguistic Diversity; Vol. 2). Amsterdam: John Benjamins Publishers.

kurs (z.B. die Ankündigungstexte, die Formulare, die Beratungssprache etc.) bei Volkshochschulen an, steht man vor der Realität, dass fast alle Infos, alle Formalien, Formulare etc. auf Hochdeutsch sind. Diese Vorgehensweise ist eine Hürde für Deutschlernende – nicht nur für die Teilnahme an Deutschkursen, sondern auch an anderen Sprachkursen und oft auch an Kursen, die wenig Sprache erfordern (z.B. Zumba, Keramikurse). Und: Schaut man sich Lehrbücher für unterschiedliche Sprachen an, sind sie meistens zweisprachig: in der Zielsprache und auf Deutsch. Bei den Deutschlehrbüchern ist es wieder anders: Diese sind ausschließlich auf Deutsch – von der ersten Seite in der ersten Stufe an.

Im Rahmen des Konzepts der Lebensweltorientierung zeigt dieses Beispiel ein Spannungsverhältnis zwischen der Realität der (sprachlichen) Vielfalt unserer Gesellschaft einerseits und der (sprachlichen) Homogenität von Erwachsenenbildungseinrichtungen wie den Volkshochschulen und auch andere staatliche Institutionen (z.B. BAMF) andererseits.

Wie kann diese Lücke zwischen der gelebten Realität von Diversität und der ›Homogenitätserwartung‹ im Sinne von Lebensweltorientierung geschlossen werden?

Es gibt nicht die eine Antwort – keine »one size fits all«-Lösung. Ein wichtiger Schritt wäre, Mehrsprachigkeit als Ansatz auf allen Ebenen umzusetzen, ohne dies als etwas »Ausgestelltes oder didaktisch Überdramatisiertes, sondern als etwas Alltägliches«² darzustellen.

ABB. 1 Auszug aus dem aktuellen Programmheft der vhs Berlin Mitte (August-Dezember 2022)

Entdecken Sie Kurse in unterschiedlichen Sprachen	
Modelling the Climate Change: The science behind it! DR. BIJAN FALLAH HASSANABADI MI100-025H Seite 25	Farkindalik Temelli Stres Azaltma Egitimi AYSE DAVI MI301-128H Seite 120
Self-Management and Self-Help with NLP HANS-HERMANN BAERTZ MI107-015H Seite 35	Yoga en español LEICY ESPERANZA VALENZUELA RETAMAL MI301-400H Seite 131 MI301-402H Seite 131
The Creative Writing Starter Kit JESSE FALZOI MI201-011H Seite 61	Yoga in Hebrew ZOHAR ZEHAVI MI301-415H Seite 131
Creative Writing: Reading like a writer JESSE FALZOI	Baila Mama ELEONORA AIRA MI302-069H Seite 140

In der vhs Berlin Mitte werden deshalb nicht nur immer mehr Kurse in unterschiedlichen Sprachen angeboten – z.B. Yoga auf Spanisch oder einen Nähkurs auf Ungarisch –,

sondern es wird in Programmheften oder auf der Webseite eine Einladung an (potenzielle) Teilnehmende zur mehrsprachigen Kommunikation in den Kursen ausgesprochen. In den Ankündigungstexten steht immer, »Your course instructor can answer your questions in English, German and ...«, oder »Der Kurs findet auf Deutsch statt. Die Kursleitung kann Fragen auf Portugiesisch, Spanisch und Französisch beantworten.«

ABB. 2 Der »Crossover Contest«

Wettbewerb für Deutschler*innen	Contest for German course participants
Wir suchen Sie als Kursleiter*in für alle Bereiche. Was können Sie besonders gut? Und können Sie anderen dabei helfen, es zu lernen? Egal in welcher Sprache! Zum Beispiel Kochen, Tanzen, Nähen, Kompetenzen für den Beruf, Digitales, Nachhaltigkeit oder Malen. Oder etwas ganz Neues!	We are looking for teachers in all areas. What are you particularly good at? And can you help others learn it? It doesn't matter in which language you teach! For example cooking, dancing, sewing, career skills, digital themes, sustainability or painting. Or something completely new!
Ein Kurs hat drei Termine. Für jeden Termin bekommen Sie ein Honorar. Bewerben Sie sich jetzt. Wir suchen die besten Ideen aus:	Each course consists of three lessons. And you'll be paid for each lesson. Apply now. We will choose the best suggestions:
www.berlin.de/vhs-mitte-crossover	www.berlin.de/vhs-mitte-crossover

Zudem bieten wir seit 2018 einen Wettbewerb an: Durch den »Crossover Contest« können Deutschlernende im Schnupper-Kurs-Format einen eigenen Kurs in einer Sprache ihrer Wahl anbieten. Ein Crossover-Contest-Gewinner berichtete: »It was not my first time standing up in front of people and talking, but I hadn't done this for a long time and now I was doing it in English, not my mother tongue! But the course participants were so kind and friendly and that broke the ice and any potential language barriers soon disappeared.«³

Sprachen können so auch Barrieren abbauen: Mehr Kurse in verschiedensten Sprachen, Sprachenlernen durch andere Kurse wie Yoga, Kunst, Musik etc., multilinguale Kurse, Kurse in Leichter Sprache, barrierefreie Anmeldeformulare: Diese und andere Schritte bringen die gelebte Realität »da draußen« in die Häuser der Volkshochschulen.

MANJIRI PALICHA

ist Direktorin der vhs Berlin Mitte.

manjiri.palicha@vhsmittle.de

² Caro, H. (2020). Geschäftsmodell Netflix: Sehen und gesehen werden. www.faz.net/aktuell/feuilleton/medien/diversitaet-als-geschaeftsmodell-von-netflix-16701341.html

³ www.berlin.de/vhs/volkshochschulen/mitte/kurse/inspire/aktuelles/

Das andere Ende des Spektrums Inklusion der ›oberen Zehntausend‹ durch ex- klusive Angebote?

REGINE HERBRIK

Lebensweltorientierung kommt in der Konzeption von Erwachsenenbildung häufig dann in den Blick, wenn es um die Inklusion vermeintlich ›bildungsferner‹ oder migrantischer Teilnehmender geht. Doch das Übergewicht der bildungsbürgerlichen Mittelschicht in der Klientel kommunaler Erwachsenenbildungsangebote bedeutet auch, dass dort nur wenige Menschen mit einem überdurchschnittlich hohen sozialen Status und großen ökonomischen Ressourcen anzutreffen sind. Dieser Umstand führt leider unter anderem auch dazu, dass die Aufgabenvielfalt, die gesellschaftliche Relevanz und die Leistungsfähigkeit der Einrichtungen der Erwachsenenbildung von diesen Personengruppen unterschätzt wird, weil sie in ihrer Lebenswelt so gut wie nicht vorkommen.

Oftmals sind es jedoch gerade unternehmerisch erfolgreiche Menschen, die in den lokalpolitischen Gremien (Stadtrat, Kreistag) ruraler und urbaner Kommunen politische Ämter und damit Entscheidungsverantwortung übernehmen. Nimmt die Geschäftsführerin eines mittleren Unternehmens, die gleichzeitig Fraktionsvorsitzende im Stadtrat ist, nie an vhs-Kursen teil, hat sie weniger persönlichen Bezug zur kommunalen Erwachsenenbildung als eine Bürgermeisterin, die dank der vhs-Englisch-Kurse, die sie jahrelang besucht, schon so manche internationale Kooperation herstellen konnte.

Die Kreisvolkshochschule Ludwigslust-Parchim hatte über Jahre einen sehr erfolgreichen Kurs im Angebot, der gerade eine Klientel ansprach, die das Angebot der vhs nicht wegen fehlender Sprachkenntnisse oder fehlendem Interesse an Weiterbildung übersah. Vielmehr schien sich diese Klientel häufig vom Kursangebot nicht angesprochen zu fühlen.

Das änderte sich mit einem Seminar, das irische Länderkunde und Informationen über die irische Kultur mit einer Whisky-Verkostung verband. Dieses Format, das ebenso gut auch als rotarische oder Lions-Club-Veranstaltung vorstellbar ist, scheint an eine Lebenswelt anschlussfähig zu sein, in der Bildungsangebote in einen sozial exklusiven

Rahmen eingebettet sind, der Gelegenheit zum Networking bietet und mit exklusiven kulinarischen Erlebnissen aufgewertet wird.

Inklusion im eigentlichen Sinne wurde im Rahmen dieser Kurse nicht in zufriedenstellender Weise erreicht, da die Sozialstruktur der Teilnehmenden recht homogen und durch die geringe Teilnehmendenzahl eben exklusiv blieb. Die Institution Kreisvolkshochschule mit ihrem vielfältigen Angebot spielte sich mit diesem »Whisky-Kurs« jedoch ins Bewusstsein einiger kommunalpolitisch und administrativer Entscheidungsträgerinnen und -träger und konnte Interesse für weitere Angebotsbereiche wecken. Sie wurden für diesen Personenkreis durch die persönliche Teilnahme anschaulich und an eigene Interessen anschlussfähig.

Eine Vermutung wäre daher, dass insbesondere für die Beantwortung der Frage, wie Nicht-Kundinnen und -Kunden für Angebote der kommunalen Erwachsenenbildung gewonnen werden können, die Orientierung auch und gerade an entfernt scheinenden Lebenswelten lohnenswert sein wird.

APL.-PROF. DR. REGINE HERBRIK

ist außerplanmäßige Professorin an der Leuphana Universität Lüneburg und war bis Juni 2022 Leiterin der kvhs Ludwigslust-Parchim.

regine.herbrik@leuphana.de

»Lebenswelt gibt es auch in der Religion nur im Plural.«

4 Fragen an STEFAN ALTMAYER

Welche Rolle spielt Lebenswelt in der religiösen Bildung?

Lebenswelt spielt in der religiösen Bildung eine große Rolle, weil es dort immer darum geht, Menschen durch originale Begegnung mit der Religion in Sachen Religion handlungs- und entscheidungsfähig zu machen. Originale Begegnung heißt: nicht durch eine dritte Perspektive über Religion, sondern durch die Perspektive von Religion selbst zu lernen. Es gibt daher keinen grundsätzlichen Unterschied zu anderen Formen der Bildung, sondern nur den thematischen, dass die originale Religion immer wieder präsent ist, sei es durch die Person des oder der Lehrenden, oder sei es medial über die Inhalte. Wenn wir das auf Lebenswelt beziehen, ist religiöse Bildung deshalb aber nicht exklusiv im Sinne einer homogenen oder religiös »richtigen« Lebenswelt. Lebenswelt gibt es auch in der Religion nur im Plural. Ich kann nicht nur Christ sein, ich bin immer Christ im Kontakt mit vielen anderen. Es geht darum, einen eigenen Standpunkt zu finden, sich selbst positionieren zu können durch originalen Kontakt mit Religion. Auch der Prozess selbst muss offen sein, sonst ist es nicht mehr Bildung, sondern, im Englischen würde man sagen, »formation«.

Wenn man sich konfessionelle Bildung vorstellen würde als rein binnenorientiertes Angebot, dann könnte sie vielleicht viel normativer und exklusiver sein. Aber das würde nicht das Potenzial erschließen,

das eigentlich da ist, wenn man sich der Welt von Religion, Tradition und Spiritualität zuwendet. Das sehen Sie auch bei den Angeboten im Bereich der Erwachsenenbildung, wo viele sehr bewusst und entschieden interreligiös angelegt sind.

Stellt religiös gebundene Bildung die Lebenswelten der Menschen stärker infrage als nicht religiös gebundene Bildung?

Was wäre das Gegenteil: reine Affirmation? Jede lebensweltorientierte Bildung kann dazu führen, eine andere Sicht auf die eigene Lebenswelt zu erlangen. Oder noch grundsätzlicher: Bei Bildung geht es immer um Kritikfähigkeit und Mündigkeit. In der religiösen Tradition nennt man das ihr prophetisches Moment. Das zeigt sich dann weniger in einem normativen Lehransatz, sondern vielmehr in einer Haltung, sich selbst und seine Orientierung zu prüfen – es gibt immer Stimmen, die fragen: Wohin bist Du eigentlich unterwegs?

In der Theorie der Lebenswelt wird Sinn intersubjektiv erzeugt und bestätigt; im Glauben ist es die transzendente Suche nach Sinn. Besteht hier ein Widerspruch?

Aus meiner Sicht nicht. Religiös orientierte Bildung möchte für die Idee des Transzendentalen sensibilisieren.

Das ist ein Kern religiöser Bildung, deren grundlegende Prämisse ist: Es könnte Gott geben. Das bedarf aber immer der intersubjektiven Vergewisserung. Religion ist immer Religionsgemeinschaft, ist immer Kommunikation, gemeinsames Sinnsuchen. Also ist auch hier das intersubjektive Moment maßgeblich.

Verliert mit der Kirche auch die konfessionell gebundene Bildung an lebensweltlicher Relevanz?

Ich denke schon. Die natürliche, originale Begegnung mit Religion über die Sozialisation nimmt ab. Jetzt bin ich aber Optimist: Dadurch, dass man lebensweltlich weiter weg ist, gewinnt Religion gleichzeitig an Neugierpotenzial. Das erscheint ein wenig paradox, aber es eröffnet die Chance, Glaube und Gemeinschaft auch neu zu erfinden. Nichts anderes ist Bildung: mit dem, was vor uns war, kreativ Neues zu schaffen.



PROF. DR. STEFAN ALTMAYER

ist Professor für Religionspädagogik an der Johannes-Gutenberg-Universität Mainz.

s.altmeyer@uni-mainz.de



© Diakonie Herzogsägmühle

Sozialdorf Herzogsägmühle

Werkstraße 2
86971 Peiting-Herzogsägmühle

Wie gehen Menschen miteinander um? Was bedeutet Heimat? Und welche Bedeutung kommt Arbeit im Leben zu? Ein Besuch des Sozialdorfs Herzogsägmühle bietet neue Perspektiven auf diese Fragen.

Das Dorf Herzogsägmühle in Oberbayern ist heute Sozialdorf der dortigen Diakonie. Es bietet Menschen in Not eine Anlaufstelle und ermöglicht ihnen, die Teilhabe am Leben (wieder) zu erlangen. Mit der Gründung als Arbeiterkolonie 1894 und der Zeit als »Zentralwanderhof« im Sinne nationalsozialistischer Zwangsfürsorge blickt man in Herzogsägmühle auf eine lange Geschichte zurück. Das Denkmal »Ort der Erinnerung« für die Opfer und Verfolgten der NS-Gesundheitspolitik setzt ein Zeichen gegen das Vergessen und erinnert an die nationalsozialistischen Verbrechen.

In der Dauerausstellung »Im Abseits oder Mittendrin? 125 Jahre Herzogsägmühle« wird die Geschichte des Ortes

von seinen Anfängen bis zum heutigen Sozialdorf und als Teil der Geschichte deutscher Sozialstaatlichkeit rekonstruiert. Dabei stehen die Menschen, sowohl die Mitarbeitenden als auch die Bewohnerinnen und Bewohner, und ihre Erlebnisse in dem Dorf im Fokus; Zeitzeugeninterviews und Biografien ermöglichen persönliche Zugänge.

Der Ort und seine Geschichte können mit den drei digital unterstützten Themenwegen »Was ist Heimat?«, »Arbeit für den Menschen« und »Werte gemeinsam leben!« entdeckt werden. Dabei führen die Strecken durch das Dorf an geschichtsträchtigen Gebäuden vorbei. An den unterschiedlichen Stationen kann über QR-Codes vor Ort oder über die interaktive Karte der Website auf Videos, Audio-Dateien und weitere Informationen zugegriffen werden. So bieten sich vielfältige Möglichkeiten, das Dorf auf individuelle Weise kennenzulernen. (MO)

→ WWW.LERNORT-HERZOGSAEGMUEHLE.DE

Endlich wieder vor Ort

Tagung der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE, 14.–16. September 2022, Flensburg

JAN ROHWERDER (DIE)

Schon in seiner kurzen Eröffnungsansprache brachte Bernd Käßlinger, Professor für Erwachsenenbildung an der Universität Gießen und Vorsitzender der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, die Stimmung auf den Punkt, die sich durch die gesamte Tagung ziehen würde: »Ist das schön wieder in Präsenz!« Diesem inoffiziellen Tagungsmotto folgend, ließen sich auf den Fluren der Europa-Universität in den Pausen rund um die unterschiedlichen Panels intensive Gespräche in kleineren und größeren Gruppen und viele freudige Wiedersehen beobachten. Denn nachdem die Sektionstagung 2020 aufgrund der Corona-Pandemie verschoben werden musste und 2021 nur online stattfand, teilten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer Käßlingers Freude über ein Treffen in physischer Präsenz.

Inhaltlich war die Corona-Pandemie in vielen Tagungsbeiträgen gegenwärtig, war das offizielle Tagungsthema doch »Re-Konstruktionen. Krisenthematisierungen in der Erwachsenenbildung«. Denn obgleich das Thema offen genug gewählt war, um auch andere Krisen in den Fokus zu rücken oder allgemein die Rolle der Erwachsenenbildung in Krisen(-bewältigung) zu analysieren, war das Covid-19-Virus und seine (globalen) Auswirkungen erwartbar wie nachvollziehbar der Ausgangspunkt für viele der präsentierten Überlegungen.

In der ersten Keynote erörterte Prof. Dr. Bettina Dausien von der Uni-

versität Wien das »Verhältnis von Krisenerfahrung und Lernprozessen aus einer biographietheoretischen Perspektive«. Im zweiten Keynote-Vortrag zeigte Prof. Dr. John Preston von der University of Essex den Zusammenhang zwischen »public pedagogy« und der (erlernten) Reaktion der Menschen auf akute Krisen. Dabei verdeutlichte er anhand der Corona-Pandemie und des verheerenden Brandes im Londoner Grenfell-Tower, wie öffentliche Sicherheitshinweise und Verhaltensaufforderungen, kulturelle Bildung, Popkultur und politischer Kampf zusammenhängen und beeinflussen, wie Menschen sich in Krisensituationen verhalten. Organisatorisch zeigte sich, wie sehr uns die Pandemie – in diesem Falle positiv – beeinflusst hat: Nachdem Preston aufgrund eines familiären Notfalls nicht nach Flensburg reisen konnte, wurde er kurzerhand digital zugeschaltet – und auch wenn sowohl er als auch die Zuhörerinnen und Zuhörer dies bedauerten, hätte ein solcher Notfall bei früheren Tagungen wohl zu einem kompletten Ausfall der Keynote geführt.

Die Themen der Panels waren breit gefächert, von Fragen der »Programmplanung und Organisationsentwicklung unter neuen Bedingungen« über »Re-Konstruktive Perspektiven auf Grundbildung«, dem »Hype um (Nordic) Bildung in der Erwachsenenbildung« und »Krisenthematisierungen im biografischen Verlauf« bis zu »Resonanzen der Erwachsenenbildung auf die Klimakrise«. In unterschiedlicher Tiefenschärfe beleuchteten aufstrebende wie arrivierte Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler sowohl die Auswirkungen von Krisen auf die Erwachsenenbildung und deren Reaktionsmöglichkeiten ebenso wie das Potenzial, das der Erwachsenenbildung innewohnt, Menschen bei der Bewältigung von Krisen zu unterstützen.

Abgerundet wurde die Tagung mit einem Festakt zum 50jährigen Bestehen der Sektion Erwachsenenbildung (s. auch den Beitrag von Katrin Kraus), der mit musikalischer Untermalung, häppchenweisen Beiträgen zum leiblichen Wohl und unterschiedlichen wie innovativen Gesprächs- und Erzählformaten einen interessanten wie persönlichen Rückblick auf die langjährige (Erfolgs-) Geschichte der Sektion ermöglichte.

Posterpreis 2022

Zum inzwischen sechsten Mal wurde auf der Sektionstagung der vom Verlag wbv Publikation gestiftete Posterpreis verliehen. Der erste Preis ging an Stefanie Hoffmann (Humboldt-Universität zu Berlin) und Stefan Rundel (Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg) für ihr Poster zum Thema »Re-Konstruktion im Elfenbeinturm oder Kollektiv? – Zur Rolle von Forschungswerkstätten in der qualitativen Erwachsenenbildungsforschung«, der zweite Preis an Sara van Greven-Breidenstein (Otto-Friedrich-Universität Bamberg) für ihr Poster zum »Kollektiven Lernen in sozialen Bewegungen«. Mit dem dritten Preis wurde Jessica Kleinschmidt (Helmuth-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg) für das Poster »Kompetenzplattform für Softwareeffizienz und Höchstleistungsrechnen im Projekt hpc.bw1« ausgezeichnet.

Alle Wettbewerbsposter wurden dem Plenum während der Tagung präsentiert und von den Jurymitgliedern Prof. Dr. Beatrix Niemeyer-Jensen (Europa-Universität Flensburg und Ausrichterin der diesjährigen Sektionstagung), Prof. Dr. Katrin Kraus (Universität Zürich und Vorstand der Sektion Erwachsenenbildung in der DGfE) sowie Joachim Höper (Geschäftsleitung wbv Publikation) in den Kategorien innovativer Forschungsansatz, inhaltliche Struktur und grafische Gestaltung sowie Präsentation bewertet.

Ein konkreter Ort für das Kollektive der Disziplin Gedanken anlässlich des 50-jährigen Jubiläums der Sektion Erwachsenenbildung

KATRIN KRAUS

Die Sektion Erwachsenenbildung ist vor 50 Jahren in der damaligen BRD im Zuge einer sich etablierenden erziehungswissenschaftlichen (Teil-)Disziplin und ihres Bestrebens nach einem festen Rahmen für eine wissenschaftliche Auseinandersetzung mit ihrem Gegenstand, der Bildung Erwachsener, gegründet worden. Mit der Bildungsexpansion, die neben Schule und Hochschulen auch die Erwachsenenbildung stärkte, waren hier in den 1970er Jahren wichtige Elemente einer wissenschaftlichen Disziplin geschaffen worden, wie Lehrstühle und Studiengänge, Forschungsarbeiten oder Prüfungsordnungen. In den Anfängen fehlte aber zunächst – sowohl in der BRD als auch der DDR – noch eine eigene Organisation der sich entwickelnden (Teil-)Disziplin.

Die Gründung einer solchen Organisation knüpfte an eine lange Tradition der Erwachsenenbildung an, deren Beginn historisch nicht exakt zu bestimmen ist. So hält etwa Hans Tietgens zur Erfassung von Quellen zur Geschichte der Erwachsenenbildung fest, es sei »beispielsweise nicht einzusehen, warum die Handelskorrespondenzen des 17. und die Zeitschriften des 18. Jahrhunderts nicht als Beispiel zeitgemässer Erwachsenenbildung begriffen werden sollen.« (Tietgens, 1985, S. 9) Er spricht damit an, was er einleitend zum Band »Zugänge zur Geschichte der Erwachsenenbildung« nochmals allgemeiner formuliert: »Die Frage, was zu ihr gehört, ist

offen« (ebd., S. 7). Er weist damit auf die Schwierigkeit hin, historisch exakt zu bestimmen, wann Erwachsenenbildung als gesellschaftliche Praxis und institutionalisierte Reflexion über diese Praxis und ihre bildungstheoretischen Grundlagen begonnen hat. Aufgenommen wurde diese lange Tradition der (bildungs-)theoretischen Reflexion über Erwachsenenbildung schließlich in den 1970er Jahren

in der Gründung der »Sektion bzw. Kommission Erwachsenenbildung« in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, deren Entstehungszeit in einer Publikation zum 40. Jubiläum rekonstruiert und dokumentiert ist (Schmidt-Lauff, 2014).

Für die meisten Mitglieder war die Sektion Erwachsenenbildung trotz ihres innerhalb der Geschichte der Erwachsenenbildung eher jungen Alters »schon immer da« und die Mitgliedschaft in der Sektion ein wichtiger Teil ihrer eigenen disziplinär-wissenschaftlichen Sozialisation. Neben dem formalen Akt der Mitgliedschaft in der Sektion spielen dabei insbesondere die Aktivitäten, die im Rahmen der Sektion stattfinden, eine wichtige Rolle. So z. B. die vor rund 20 Jahren gegründete »Werkstatt Forschungsmethoden«, die Entwicklung des Forschungsmemorandums oder die seit den 1970er Jahren regelmäßig stattfindenden Jahrestagungen der Sektion Erwachsenenbildung (DGfE). Viele der mittlerweile über 500 Mitglieder der Sektion kommen daher regelmäßig zu den jährlichen Tagungen. Denn diese bieten nicht nur einen Ort, eigene empirische oder theoretische Beiträge zur Diskussion zu stellen, sondern auch wahrzunehmen, an welchen Themen und Projekten Kolleginnen und Kollegen gerade arbeiten. Die Jahrestagungen sind somit einer der mit der Gründung gesuchten Orte der institutionalisierten Reflexion über die

Praxis der Erwachsenenbildung, ihre Rahmenbedingungen und ihre bildungstheoretischen Grundlagen.¹ Als Mitglied der Sektion selbst Teil einer Disziplin zu sein, zeigt sich im Rahmen der Sektionstagungen aber auch im Sozialen, d. h. in Begegnungen, Diskussionen, Auseinandersetzungen und wiederholten Begegnungen.

Die Sektion bietet damit einen Rahmen, in dem die Disziplin Erwachsenenbildung konkret werden kann. Sie ist sozusagen ein Ort für das Kollektive der Disziplin und damit auch der disziplinären Selbstvergewisserung der/des Einzelnen, was neben Zuspruch und Anregung auch streitbare Aushandlungsprozesse beinhalten kann. Denn, wie Wiltrud Gieseke (u. a. 2018) für die Professionalität immer wieder betont hat, gibt es auch die Disziplin der Erwachsenenbildung nicht im Singular.

PROF. DR. KATRIN KRAUS

ist Professorin für Berufs- und Weiterbildung an der Universität Zürich und stellvertretende Vorsitzende der Sektion Erwachsenenbildung in der DGfE.

Zum 50-jährigen Jubiläum der Sektion ist erschienen: Grottlüsch, A., Käpplinger, B. & Molzberger, G. (2022). *50 Jahre Sektion Erwachsenenbildung in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Konstituierendes – Errungenes – Umbrüchiges aus einem halben Jahrhundert Sektionsgeschichte*. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.

Gieseke, W. (2018). Professionalität und Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In R. Tippelt und A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 1051–1069). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Schmidt-Lauff, S. (2014). *Vergangenheit als Gegenwart – Zum 40-jährigen Bestehen der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE*. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.

Tietgens, H. (1985). *Zugänge zur Geschichte der Erwachsenenbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

¹ Alle Jahrestagungen, beginnend mit der konstituierenden Sitzung 1971, sind auf der Homepage der Sektion Erwachsenenbildung dokumentiert. Dort finden sich auch Informationen zu weiteren Aktivitäten der Sektion: → WWW.DGFE.DE/SEKTIONEN-KOMMISSIONEN-AG/SEKTION-9-ERWACHSENENBILDUNG THE EUROPEAN UNION.

Mit KI, Weiterbildung und Qualifizierung den technologischen Wandel gestalten

Jahreskonferenz der regionalen Zukunftszentren am 15.11.2022, Berlin/hybrid

CHRISTIAN BERNHARD-SKALA (DIE)

Die Entmystifizierung von Künstlicher Intelligenz (KI), das Erklären am einfachen Beispiel und vor allem ihre durch Qualifizierung und Weiterbildung begleitete Einführung in kleinen und mittleren Unternehmen (KMU) standen im Mittelpunkt der Jahreskonferenz der regionalen Zukunftszentren am 15.11.2022 in Berlin. Das politisch und wissenschaftlich prominent besetzte Event präsentierte Ergebnisse der beiden Förderlinien des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales (BMAS) »Regionale Zukunftszentren (ESF-Programm)« und »Zukunftszentren (KI) Bundesprogramm«. Im Rahmen dieser Programme werden Beratung und innovative Qualifizierungen für KMU rund um das Thema KI entwickelt und seit 2019 angeboten.

Jutta Allmendinger, Präsidentin des Wissenschaftszentrums Berlin für Sozialforschung (WZB), unterstrich in ihrer Eröffnungsrede die Rolle von Weiterbildung für digitalisierte Arbeit. Zukünftig werde es individuell und gesellschaftlich notwendig werden, eine zweite und dritte Ausbildung zu durchlaufen. Deutschland sei mit seiner Tradition, universitär und beruflich in die Tiefe auszubilden, dafür inhaltlich sehr gut aufgestellt. Dennoch müssten die zeitlichen, strukturellen und finanziellen Voraussetzungen geschaffen werden. Als Handlungsempfehlung sprach sich Allmendinger u. a. für eine Förderung von Forschung über eine menschengerechte Gestaltung von Arbeit aus, für die Qualifizierung

von Betriebsräten und für ein Management zur sozialpartnerschaftlichen Gestaltung von KI-gestützter Arbeit. Ebenso brachte sie in der anschließenden Diskussion die Idee einer Art TÜV für Unternehmen ein, der Entwicklungspotenziale für Unternehmen identifiziert und diese mit einem Recht auf Weiterbildung für die Mitarbeitenden hinterlegt.

Lilian Tschan, Staatssekretärin im BMAS, skizzierte die Rolle der Zukunftszentren als Impulsgeber und Helfer vor Ort: »Die Herausforderungen der Zukunft warten nicht auf das Ende der Krisen – wir müssen den technischen und gesellschaftlichen Fortschritt organisieren und vorantreiben.« Tschan verwies auf das Vorhaben eines Bundesweiterbildungsgesetzes, das bedarfsgerechte Qualifizierung in den Betrieben gewährleisten solle, sowie auf die geplante Bildungsteilzeit, die darauf abziele, die Verbindung von Arbeit und Weiterbildung unbürokratisch zu ermöglichen.

Der Staatssekretärin und dem Publikum wurden Beispiele innovativer Qualifizierung zum Thema KI von den Zukunftszentren präsentiert. So stellten zum Beispiel die Hochschule Mittweida und die Diamant-Fahrradwerke ein Projekt des Zukunftszentrums Sachsen vor, bei dem KI zur Optimierung der Lagerlogistik gemeinsam mit den Mitarbeitenden entwickelt und umgesetzt wurde. Für die Entwicklung wurde die Simulation der Lagerlogistik mittels Lego-Bausteinen eingesetzt, mit denen sich die zentralen, mit der Arbeit im Lager befassten, Mitarbeitenden spielerisch den Einsatzmöglichkeiten von KI näherten, den Einsatz gemeinsam planen und umsetzen sowie Qualifizierungen vorbereiteten. In allen Beispielen wurde deutlich: Die Einführung von KI erfordert das Zusammenspiel von Technik, Organisation und Mensch, wobei der lernende

Mensch der zentrale Faktor bleibt. Gleichzeitig erfolgt die Qualifizierung im Prozess der Arbeit und durch die gemeinsame Beschäftigung mit dem Thema KI sowie dessen produktive Nutzung im eigenen Betrieb.

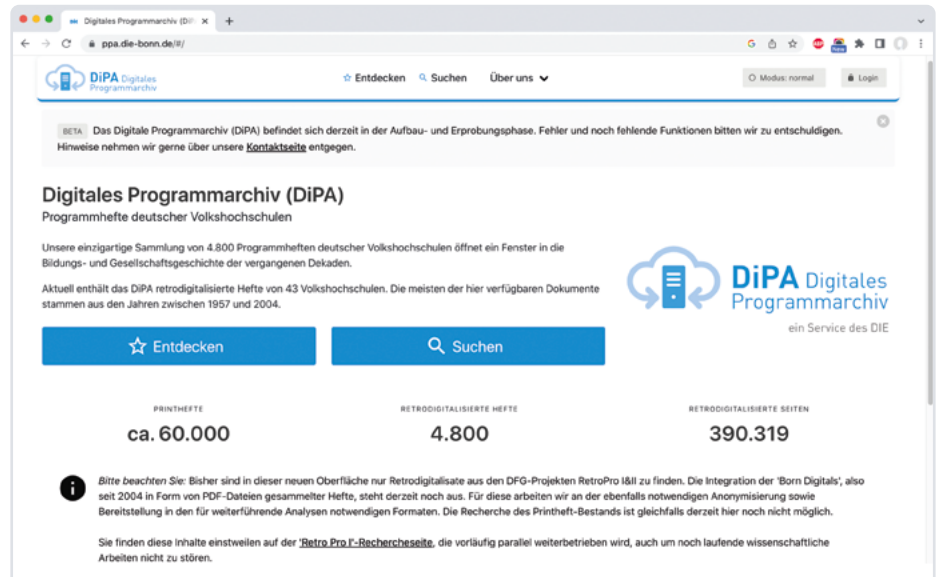
Nils Pinkwart vom Deutschen Forschungsinstitut Künstliche Intelligenz (DFKI) betonte die Rolle von sozialpartnerschaftlicher Arbeit bei der Einführung von KI-Technologien. Dabei sehe Partizipation je nach Anlass, eingesetzter Technik und Anwendung sehr unterschiedlich aus und bedürfe der frühzeitigen Kommunikation zwischen Arbeitgeber und Arbeitnehmervertretung in Unternehmen. Dass KI nicht das Problem, sondern die Lösung für zahlreiche Krisen sein kann, machte nicht nur Pinkwart, sondern auch Oliver Suchy, Leiter der Abteilung Digitale Arbeitswelten und Arbeitsweltberichterstattung beim DGB, deutlich. Dieser verwies insbesondere auf den Fachkräftemangel, der aktuell noch am Anfang stehe und in den nächsten Jahren zunehmen werde. Hier biete KI Lösungsmöglichkeiten, die sensibel erfasst und durch Weiterbildung begleitet eingeführt werden müssten.

Für die Weiterbildung – so zeigt die Jahrestagung der Zukunftszentren – wird sich in den nächsten Jahren viel bewegen – sowohl gesetzlich als auch in der Art, wie sie im Zusammenspiel mit Betrieben und Sozialpartnern, Technologiepartnern und Beratungsunternehmen fungieren kann. Die Zukunftszentren bieten Beispiele für die Organisation dieses Zusammenspiels.

→ [WWW.BMAS.DE/DE/ARBEIT/DIGITALISIERUNG-
DER-ARBEITSWELT/AUSTAUSCH-MIT-DER-
BETRIEBLICHEN-PRAXIS/ZUKUNFTSZENTREN/
ZUKUNFTSZENTREN.HTML](http://WWW.BMAS.DE/DE/ARBEIT/DIGITALISIERUNG-DER-ARBEITSWELT/AUSTAUSCH-MIT-DER-BETRIEBLICHEN-PRAXIS/ZUKUNFTSZENTREN/ZUKUNFTSZENTREN.HTML)

Die Schatztruhe des DIE entdecken Das Digitale Programm- archiv (DiPA) deutscher Volkshochschulen

NICOLE ALTMEIER (DIE)



Die Digitalisierung, die sich durch alle Felder der Gesellschaft hindurchzieht, erleichtert Menschen und Maschinen den Zugang zu Schätzen, die zuvor in Kellern und Archiven verborgen waren. Ein solcher Schatz ist die Sammlung der Programmhefte deutscher Volkshochschulen im Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE). Seit dem Jahr 2015 wird ein Teil der ca. 60.000 gedruckten Programmhefte dieser Sammlung (retro)digitalisiert und online zur Verfügung gestellt. Inzwischen stehen interessierten Nutzenden 4.800 Programmhefte mit ca. 390.000 Seiten in der neuesten Version unseres Digitalen Programmarchivs (DiPA) zur Verfügung. Die unter der Adresse <https://dipa.die-bonn.de> einsehbaren Dokumente stammen hauptsächlich aus den Jahren zwischen 1957 und 2004; hinzu kommen einzelne ältere Hefte, deren Erscheinungsdaten bis ins Jahr 1931 zurückreichen.

Die im DiPA zugängliche Sammlung der VHS-Programmhefte öffnet

ein einzigartiges Fenster in die Bildungs- und Gesellschaftsgeschichte der vergangenen Dekaden. Für Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen bietet das DiPA einen reichhaltigen Fundus an Primärquellen für die Analyse von Entwicklungen in der Weiterbildung ebenso wie für historische, soziologische oder linguistische Untersuchungen. Aber auch jeder und jede andere, der oder die sich dafür interessiert, was wann wo für wen angeboten wurde, welche Themenfelder und Begriffe sich im Kontext der gesellschaftlichen Entwicklung herausgebildet haben oder wieder in den Hintergrund getreten sind, kann hier seine und ihre Entdeckungsreise starten. Ob Kurse zur Verbesserung hausfraulicher Qualitäten oder zur Computerprogrammierung in den 1960er Jahren, eine Ausbildung zum Schallplattenunterhalter in Jena im Jahr 1989 oder zu den lokalen Folgen der Klimaerwärmung in Schweinfurt im Jahr 2002, alles dies findet sich hier leicht zugänglich. Die

Programmhefte können im Volltext durchsucht und in unterschiedlichen digitalen Formaten heruntergeladen und weiterverarbeitet werden (aus rechtlichen Gründen sind einzelne Passagen geschwärzt oder gesperrt).

Um den vollen Zugriff auf alle Materialien und Funktionen des Digitalen Programmarchivs zu bekommen, ist eine Anmeldung unter vhs-programmarchiv@die-bonn.de notwendig. Aktuelle Programmhefte, die ab dem Jahr 2004 bereits in digitaler Form im DIE gespeichert werden, werden zukünftig in das DiPA integriert. Bis diese Integration abgeschlossen ist, sind sie weiterhin auf der bisherigen Website des Archivs unter <https://www.die-bonn.de/weiterbildung/archive/programmplanarchive/default.aspx> zugänglich.



Grundbildung in der Lebenswelt verankern

Wie sehen Alphabetisierungs- und Grundbildungsmaßnahmen aus, die sich an der Lebenswelt gering literatisierter Menschen orientieren? Wie werden Menschen mit Bildungsangeboten erreicht, für die bereits die Anmeldung zu einem Kurs eine Hürde darstellt? Um zu zeigen, wie dies gelingen kann, hat sich ein Großteil der 20 Projekte, die im Rahmen von lebensweltlich orientierten Entwicklungsvorhaben in der Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener vom BMBF in den Jahren 2018 bis 2021 gefördert wurden, an diesem Sammelband beteiligt. In dem Band »Grundbildung in der Lebenswelt verankern – Praxisbeispiele, Gelingensbedingungen und Perspektiven« wird eine projektübergreifende Bilanz von diversen erfolgreichen Ansätzen gezogen sowie Aussichten für die Zukunft ausgearbeitet. Akteure aus Wissenschaft, Praxis und Politik können aus den Erfahrungen lernen und Anregungen für die Gestaltung des Lebensorts zum Lernort aufgreifen.

Johannsen, U., Peuker, B., Langemack, S. & Bieberstein, A. (Hrsg.). (2022). *Grundbildung in der Lebenswelt verankern. Praxisbeispiele, Gelingensbedingungen und Perspektiven*. Bielefeld: wbv Publikation.

Das Buch kann kostenlos heruntergeladen werden unter:

→ [HTTPS://BIT.LY/3GMGSSK](https://bit.ly/3GMGSSK)

Digitale Transformation in der Berufsbildung

Inwiefern können Inklusion und berufliche Teilhabechancen durch digitale Technologien gefördert werden? Der neue Sammelband »Digitale Transformation in der Berufsbildung« beschäftigt sich damit, wie durch die Berufsbildung Kompetenzen für die

digitale Transformation vermittelt und dadurch Teilhabe ermöglicht werden kann. In verschiedenen Beiträgen wird vorgestellt, wo sich durch digitale Medien neue Handlungsmöglichkeiten ergeben, z. B. in der Organisation der Ausbildung, bei der Professionalisierung von Lehrenden, beim Vernetzen von Lernorten, im Rahmen von Augmented und Virtual Reality, bei der Individualisierung von Lernprozessen oder aber in Bezug auf Inklusion und berufliche Teilhabechancen durch digitale Technologien.

Schumann, S., Seeber, S. & Abele, S. (Hrsg.). (2022). *Digitale Transformation in der Berufsbildung. Konzepte, Befunde und Herausforderungen (Reihe Wirtschaft – Beruf – Ethik, Band 41)*. Bielefeld: wbv Publikation.

Das Buch kann kostenlos heruntergeladen werden unter:

→ [HTTPS://BIT.LY/3TLMWR5](https://bit.ly/3TLMWR5)

Neue Ausgabe der »Convergence«

Nach einer zwölfjährigen Publikationspause ist die internationale Fachzeitschrift für Erwachsenenbildung, welche vom UNESCO-Lehrstuhl für Globale Erwachsenenbildung an der Uni Malta zusammen mit dem Internationalen Rat für Erwachsenenbildung (ICAE) herausgegeben wird, mit einer neuen Ausgabe zurück. Die Autorinnen und Autoren des Hefts thematisieren u. a. aktuelle Entwicklungen und Debatten der Erwachsenenbildung, beschäftigen sich in einem Artikel mit dem UN-Nachhaltigkeitsziel 4 (Hochwertige Bildung) sowie mit der Verbindung von Bildung für Gesundheit, Literalität und Gender-Gerechtigkeit und gedenken der Erwachsenenbildnerin und Verfechterin des Rechts auf Bildungszugang, Alphabetisierung von Frauen und Entkolonialisierung Lalage Bown in einem Nachruf.

→ [WWW.CONVERGENCEJOURNAL.ORG/](http://www.convergencejournal.org/)

Digitale Weiterbildung in Zeiten der Corona-Pandemie

Was hat sich beim Einsatz verschiedener digitaler Formate gegenüber der Zeit vor der Pandemie verändert? In dem Kooperationsprojekt »wbmonitor« des BIBB und des DIE wird die Weiterbildungslandschaft aus Anbietersicht auf der Grundlage einer jährlichen Umfrage zu einem aktuellen Thema dargestellt. Im Jahr 2021 befasste sich diese – vor dem Hintergrund coronabedingt veränderter Rahmenbedingungen – mit digitalen Weiterbildungsangeboten und damit einhergehenden Herausforderungen für Weiterbildungsanbieter. Im Ergebnisbericht kann nachgelesen werden, welche Lösungsansätze entwickelt wurden. Der Bericht beleuchtet zudem, wie Weiterbildungsanbieter Lehrende bei der Umsetzung virtueller Weiterbildungsangebote unterstützten und welche Investitionen in den Ausbau digitaler Infrastrukturen getätigt wurden.

→ [HTTPS://BIT.LY/3AW5MS9](https://bit.ly/3AW5MS9)



Digitalisierung in der Grundbildung

Bildungsangebote auch für gering literatisierte Erwachsene zugänglich zu machen, ist ein zentrales Anliegen in der Grundbildung. Ziel ist es, diese Bildungsangebote nicht nur für alle zu ermöglichen, sondern hinsichtlich fortschreitender Mediatisierung an entsprechende technische Möglichkeiten und notwendige digitale Kompetenzen anzupassen. Wie kann diese Digitalisierung der Grundbildung gelingen? Es sollten nicht nur digitale

Kompetenzen von Lernenden gefördert, sondern auch digitale Medien als (Selbst-)Lern- und Lehrmedien eingesetzt werden. Die Praxishilfe »Digitalisierung in der Grundbildung. Didaktische Empfehlungen für einen gelingenden Unterricht« zeigt, wie Kursangebote mediendidaktisch gestaltet werden können und dass zu digitaler Grundbildung u. a. auch Ansätze (digital gestützter) Lernprozessbegleitung im Sinne der Arbeits- und Lebensweltorientierung gehören.

→ [HTTPS://BIT.LY/3GYDWS4](https://bit.ly/3GYDWS4)



Podcast-Serie: Zugang für alle mit Erasmus+

Chancengleichheit, Barrierefreiheit, Fairness, Teilhabe und Zugang für alle – für die Programmphase 2021 bis 2027 von Erasmus+ wurde »Inklusion und Vielfalt« zu einem der wichtigsten Grundprinzipien aller Aktivitäten und Projekte erklärt. Bei der Podcast-Serie der Nationalen Agentur (NA) beim Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) steht das Erasmus+-Querschnittsthema »Inklusion und Vielfalt« im Fokus, und es werden bisherige Bemühungen zur Barriere-Bekämpfung thematisiert. In drei Folgen werden Interviews mit den Beteiligten der Mobilitäts- und Partnerschaftsprojekte aus der Berufs- und Erwachsenenbildung geführt und diskutiert, inwiefern Umsetzungen gelangen und welche Hürden noch zu überwinden sind.

→ [HTTPS://BIT.LY/3ENY8PD](https://bit.ly/3ENY8PD)

DIE-Veröffentlichungen

Neuer DIE BRIEF erschienen

Dieses Format fasst als One-Pager ausgewählte Forschungsergebnisse zusammen. In dem DIE BRIEF Nr. 13 »Digitalisierung in Weiterbildungsorganisationen« wird nach den Auswirkungen digitaler Transformation auf das Management gefragt, es werden Empfehlungen ausgesprochen und u. a. gezeigt, dass Strategien für die digitale Transformation unabdingbar sind.

→ [WWW.DIE-BONN.DE/DOKS/DIE%20BRIEF/DIE-BRIEF_NR-13.PDF](http://www.die-bonn.de/doks/die%20BRIEF/DIE-BRIEF_NR-13.PDF)

Weiterbildung in der Schweiz

Die »rote Reihe« der Länderporträts des DIE gibt einen Einblick in die Strukturen und Entwicklungen der Weiterbildung im vorgestellten Land. Das Länderporträt der Schweiz thematisiert die mit dem 2014 verabschiedeten und 2017 in Kraft getretenen Bundesgesetz zur Weiterbildung (WeBiG) einher gehenden Veränderungen sowie den durch die Coronapandemie angestoßenen Digitalisierungsschub. Der aktuelle Band bietet eine Einführung, beginnend mit der historischen Entwicklung über rechtliche Grundlagen und Verwaltung, Personal und Professionalisierung sowie Forschung und Lehre, bis zu Tendenzen und Perspektiven für die Zukunft der schweizerischen Weiterbildungslandschaft. Die Publikation ist auf Deutsch und auf Französisch erschienen.

Sgier, I., Schläfli, A. & Grämiger, B. (Hrsg.). (2022). *Weiterbildung in der Schweiz (Reihe Länderporträts, Band 6, 4., vollständig überarbeitete Auflage)*. Bielefeld: wbv Publikation.

Das Buch kann kostenlos heruntergeladen werden unter:

→ [WWW.DIE-BONN.DE/ID/41634](http://www.die-bonn.de/id/41634)

Wissenschaft für die Praxis

Im Mai 2022 wäre Hans Tietgens' 100. Geburtstag gewesen. Der Wissenschaftler und langjährige Leiter der pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (DVV) hat die Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland maßgeblich geprägt. Der Sammelband »Wissenschaft für die Praxis. Hans Tietgens und die Erwachsenenbildung in Deutschland« widmet sich seinem Werk als auch seiner Wahrnehmung in der Geschichte der deutschen Erwachsenenbildungswissenschaft. Mithilfe von bibliometrischen Analysen wird abgebildet, welche seiner Arbeiten in welchen Forschungsfeldern noch immer präsent sind. Der Band zur Würdigung von Tietgens' Lebenswerk ist für alle praktisch und theoretisch Interessierte zu empfehlen, die sich mit der Frage beschäftigen, welchen Beitrag die Wissenschaft zur Verbesserung der Praxis leisten kann.

Schrader, J. (Hrsg.). (2022). *Wissenschaft für die Praxis. Hans Tietgens und die Erwachsenenbildung in Deutschland (Reihe Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung, Band 42)*. Bielefeld: wbv Publikation.

Das Buch kann kostenlos heruntergeladen werden unter:

→ [WWW.DIE-BONN.DE/ID/41632](http://www.die-bonn.de/id/41632)

Wörterbuch Erwachsenen- und Weiterbildung

Mit der Neufassung unter dem Titel »Wörterbuch Erwachsenen- und Weiterbildung« wurde das »Wörterbuch Erwachsenenbildung« von 2010 umfassend überarbeitet und erweitert. Bereits bestehende Beiträge wurden grundlegend aktualisiert und zahlreiche neue Termini erfasst; einige Beiträge wurden zusammengefasst oder ausgeweitet, nur noch historisch bedeutsame Beiträge gestrichen. Von den 187 Autorinnen und Autoren der über 300 Beiträge wurden einige neu

gewonnen, andere haben die Beiträge der zwischenzeitlich verschiedenen Autoren überarbeitet. Das Nachschlagewerk für Studierende, Lehrende, Wissenschaftlerinnen, Praktiker, Politikerinnen und Administratoren im Feld der Erwachsenen- und Weiterbildung erfasst und bündelt den aktuellen Diskussions- und Kenntnisstand auf den Gebieten der Didaktik und Methodik, Wissenschaftsentwicklung und Geschichte der Disziplin, Lernen und Lerntheorien, Organisationen und Institutionen, Politik und Recht sowie Professionsentwicklung und Internationalisierung.

Arnold, R., Nüssli, E. & Schrader, J. (Hrsg.). (2023). *Wörterbuch Erwachsenen- und Weiterbildung* (3., vollständig überarbeitete Auflage, utb 8425). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Neu auf wb-web: Grundbildung lebensnah vermitteln

Wie sensibilisiert man gering literalisierte Menschen für Grundbildungsangebote und motiviert sie zur Teilnahme? Das Projekt »InSole – In Sozialräumen lernen« stellt in der 21. Podcast-Folge von »potenziaLLL« Lösungswege vor, wie Barrieren abgebaut und Betroffene in ihrem Quartier für Lernangebote gewonnen werden können. In dem begleitenden Blogbeitrag »Motiviert in Sozialräumen lernen« beschreibt Jens Kemmner (Deutscher Volkshochschul-Verband, DVV) die Rollen und die Bedeutung der Kooperationspartner und Akteure vor Ort. Der DVV veröffentlichte hierzu den Praxisleitfaden »Lesen und Schreiben stärken im Quartier«. Diese und weitere Anregungen, um Grundbildung in der Lebenswelt zu verankern und diese lebensnah zu gestalten, finden sich im Dossier »Alphabetisierung und Grundbildung« auf dem Portal wb-web.

→ <https://bit.ly/3TLWCsf>

02 FEBRUAR

2023

Zürich

Individualisierung des Lernens – Königs- weg der Bildung?

Gemeinsam organisiert von der Pädagogischen Hochschule Zürich und dem Schweizerischen Verband für Weiterbildung findet die 6. Tagung der Reihe »Weiterbildung in Forschung und Praxis« statt mit dem Ziel, Ansätze, Potenziale und Risiken einer Individualisierung des Lernens auf der Grundlage von Forschungsbefunden zu diskutieren. Zur Orientierung dienen Fragen zu dem mit der Individualisierung verknüpften Anspruch des Lernens, zur Individualisierung als grundsätzlich geeignetes Konzept für alle Weiterbildungskontexte sowie zu dem Einsatz von Learning Analytics zur Personalisierung als auch Verbesserung von Lernprozessen.

→ <https://alice.ch/de/event/individualisierung-des-lernens-koenigsweg-der-bildung/>

20–22 MÄRZ

2023

Bamberg

Hochschultage Berufliche Bildung

In Zusammenarbeit mit der Arbeitsgemeinschaft Berufliche Bildung (AG BB) finden die 22. Hochschultage Berufliche Bildung statt – dieses Mal an der Universität Bamberg. Es ist die bundesweit größte Veranstaltung zu beruflicher Bildung, die 2023 unter dem Thema »Fachkräftesicherung – Zukunftsweisende Qualifizierung, gesellschaftliche Teilhabe und Integration durch berufliche Bildung« steht.

→ www.uni-bamberg.de/wipaed-HTBB2023/

07–11 MÄRZ

2023

Stuttgart

didacta Bildungsmesse

Auf der weltweit größten Bildungsmesse kommen Lehrende, Erziehende, Auszubildende und Vertreterinnen und Vertreter aus Wissenschaft, Wirtschaft und Politik zusammen. Die Fachmesse gibt Einblick in das gesamte Bildungswesen und bietet für jeden Bildungsabschnitt ein Weiterbildungsprogramm. Im Ausstellungsbereich »myQ – Qualifizierung« werden Angebote für lebenslanges Lernen in Zeiten der digitalen Transformation präsentiert; mit dem Ausstellungsbereich »Berufliche Bildung« wird eine Anlaufstelle für Berufsschullehrkräfte sowie Auszubildende geschaffen.

→ www.messe-stuttgart.de/didacta/

28–29 MÄRZ

2023

Frankfurt a. M.

Festtagung »Lust an der Bildung«

Mit dem 40-jährigen Jubiläum der Universität des 3. Lebensalters (U3L) startete zum Wintersemester 2022/23 das Jubiläumssemester, das in einige Veranstaltungen integriert wird: Beispielsweise adaptiert die Vortragsreihe »Kunst« die Zeitspanne, indem die 40-jährige Epoche von 1874 bis 1914 behandelt wird. Zum Ende des Jubiläumssemesters werden unter dem Motto »Lust an der Bildung« die 40 Jahre der U3L gefeiert.

→ <https://bit.ly/3EMXCyA>

Die Erwartungen der Hochqualifizierten der Generation Y an die Erwachsenenbildung

Nachhaltige Bildung gewünscht

BRIGITTE WAFFENSCHMIDT

Die hochqualifizierten Vertreterinnen und Vertreter der Generation Y, die nun in Entscheidungspositionen vorrücken und zunehmend den Bedarf an Bildungsangeboten mitbestimmen werden, haben spezifische Erwartungen in Bezug auf die Nachhaltigkeit von Bildungsangeboten und -einrichtungen. Anhand von Fokusgruppeninterviews arbeitet die Autorin diese Erwartungen heraus und legt dar, welche Folgen dies für Bildungsanbieter hat.

»Nachhaltigkeit« ist gegenwärtig in aller Munde und wird in vielfältigen Diskussionen in Politik, Wirtschaft und Wissenschaft aufgegriffen. Wenn es um die Bewältigung von Problemen geht, deren Auswirkungen weit in die Zukunft reichen, werden regelmäßig nachhaltige Lösungsstrategien gefordert – also Maßnahmen, die vermehrt grundsätzliche Verhaltensänderungen erfordern und eine fundamentale Anpassung unserer gegenwärtigen Lebensweise und deren Bewertungsmaßstäbe voraussetzen.

Zudem gibt es kaum einen Bereich des sozialen und wirtschaftlichen Handelns, der von den Forderungen nach nachhaltigen Strategien und Maßnahmen ausgeschlossen werden kann. Es betrifft unsere Mobilität, unsere Ernährung, unsere Bekleidung – unser Konsumverhalten im Allgemeinen –, es betrifft die Freizeitgestaltung und nicht zuletzt die Art und Weise des Wo und Wie der Arbeit. Auch der Bereich des Lernens und Lehrens – also der Bildungssektor – kann sich nicht ausnehmen. Besonders die gut Ausgebildeten der Generation Y sehen eine klare Notwendigkeit, persönliches und gesellschaftliches Handeln radikal zu ändern und eine zukunftsfähige Gesellschaftsform zu etablieren.

Der vorliegende Beitrag beleuchtet die Erwartungen dieser gut ausgebildeten jungen Generation in Bezug auf Nachhaltigkeit näher und arbeitet heraus, welche Herausforderungen sich hiervon für Einrichtungen der Erwachsenen- und Weiterbildung ableiten lassen. Grundlage ist ein empirisches Forschungsprojekt, in dem Studierende des Campus M21 in Zusammenarbeit mit der berufundfamilie Service GmbH unter der Leitung der Autorin das Thema Nachhaltigkeit bei der oben benannten Zielgruppe beleuchteten. Acht Fokusgruppen, bestehend aus fünf bis sieben Teilnehmerinnen und Teilnehmern der Generation Y, wurden zu ihrem Nachhaltigkeitsverständnis interviewt, die Nachhaltigkeitsbedürfnisse und die aus Sicht der Interviewten notwendigen Maßnahmen entlang des »Drei-Säulen-Modells der Nachhaltigkeit« in Form von offenen Fragen abgefragt bzw. zur Diskussion gestellt. Die Auswertung der leitfadengestützten Gruppeninterviews wurde an eben diesen drei Säulen der Nachhaltigkeit – Ökologie, Wirtschaft und Soziales – vorgenommen und erfolgte nach Methoden der qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring, 2015; 2016), wobei für die Kategorienbildung weitere aktuelle, themenrelevante Studien aus dem deutschsprachigen Raum mit einbezogen wurden.

Der Personenkreis, der an unseren Befragungen teilgenommen hat, verfügt größtenteils über eine akademische Ausbildung und steht am Anfang der beruflichen Laufbahn oder verfügt bereits über einige Jahre Berufserfahrung. Dieser selektive Personenkreis wird in größeren Befragungen nicht explizit ausgewiesen – Aussagen zur Generation Y liegen häufig pauschaliert vor (Shell-Jugendstudien, 2019). Auch wenn die diesem Beitrag zugrundeliegende Untersuchung nicht als repräsentativ gewertet werden kann, so liefert sie doch einige interessante Hinweise und Ansätze sowohl für konkrete Handlungsempfehlungen als auch für weiterführende, vertiefende Analysen.

Im Folgenden wird zunächst die Gruppe der gut Ausgebildeten innerhalb der Generation Y näher beschrieben und das der Auswertung zugrunde liegende Drei-Säulen-Modell der Nachhaltigkeit erläutert. Abschließend werden auf dieser Grundlage Ergebnisse der Fokusgruppeninterviews auf mögliche Folgen für Bildungsanbieter überprüft.

Die gut Ausgebildeten der Generation Y

Die Generation Y, oft auch als Millennials bezeichnet, umfasst die Geburtenjahrgänge zwischen 1980 und 2000 und löst die Generation X (1965 bis 1980) ab. Die Millennials sind heute zwischen Anfang 20 und Anfang 40, befinden sich im Studium, in der Berufsausbildung oder konnten bereits erste Erfahrungen im beruflichen Umfeld sammeln. Diese Generation ist – jedenfalls in Deutschland und den unmittelbaren europäischen Nachbarstaaten – in einer Zeitspanne aufgewachsen, die durch zunehmenden Wohlstand und weitgehende Abwesenheit von kriegerischen Auseinandersetzungen gekennzeichnet war. Europa wuchs in dieser Zeit immer mehr zusammen, und die weltweite Vernetzung im Rahmen der Globalisierung wurde von vielen als Basis für Wohlstand und friedliches Zusammenleben der Nationen erachtet.

Maßgeblich geprägt wurde diese Generation Y jedoch durch diverse Krisen der letzten beiden Jahrzehnte. Zu nennen wären hier die Finanz- und Wirtschaftskrise (2009), die Nuklearkatastrophe von Fukushima (2011), der Ausbruch der Corona-Pandemie (2020) und die kriegerischen Auseinandersetzungen in Syrien und aktuell in der Ukraine sowie die damit einhergehenden politischen und gesellschaftlichen Verwerfungen wie die großen Flüchtlingsbewegungen oder aktuell die Energiekrise.

Diese Ereignisse verdeutlichen die Komplexität der politischen und wirtschaftlichen Lage und manifestieren sich bei dieser Gruppe in einem Gefühl der Unsicherheit gegenüber vielen Zukunftsfragen. Daraus resultiert ein auffälliges Sicherheitsstreben, das sich unter anderem in einer hohen familiären Bindung, im Wunsch nach festen Beschäftigungsver-

hältnissen und in der hohen Bewertung materieller Sicherheit widerspiegelt (Shell-Jugendstudien, 2019). Nicht zuletzt deshalb werden der Aus- und Weiterbildung ein sehr hoher Stellenwert beigemessen: Die eigenen Entwicklungsperspektiven stehen bei vielen im Fokus und führen zu einer großen Lernbereitschaft (von Weichs & Kauke, 2019).

Studien zeigen, dass diese Gruppe von Arbeitgebern ein hohes Maß an Flexibilität, Beweglichkeit und Engagement fordert, um sich in diesem Rahmen selbst entfalten zu können. Sie möchte möglichst eigenverantwortlich agieren und strebt gleichzeitig einen hohen materiellen Standard an. Solidarität scheint ihr wichtig zu sein; statt Ellenbogen und Konkurrenz stehen die gemeinsamen Ziele, das Miteinander, der Dialog untereinander und die gemeinsame Vision im Vordergrund (ebd.).

Es besteht eine hohe Bildungsakzeptanz sowohl im privaten als auch im beruflichen Umfeld. Fort- und Weiterbildung werden als identitätsbestimmend betrachtet und sind geprägt durch Digitalität, Flexibilität, Kooperation und Verfügbarkeit. Lebenslanges Lernen hat diese Generation verinnerlicht (Göldi & Herzog, 2017).

Die 18. Shell-Jugendstudie zeigt ebenso wie das Sozioökonomische Panel des Deutschen Instituts für Wirtschaftsforschung (SOEP, 2018) auf, dass diese Generation neben einem hohen Anspruchsdenken gegenüber sich selbst auch ein ausgeprägtes Bewusstsein gegenüber ihrem Umfeld und ihrer Umwelt hat. Aus der Erkenntnis, dass menschliches Verhalten maßgeblich für die ökologischen Krisen von heute und morgen verantwortlich ist, leiten sich für diese Generation die zwingenden Forderungen nach der Bewahrung der Natur, dem schonenden Umgang mit natürlichen Ressourcen und einem nachhaltigen Konsumverhalten ab.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Gruppe der gut ausgebildeten Millennials sehr viel Wert auf Autonomie und Selbstbestimmung legt. Es geht ihr darum, mitbestimmen und gestalten zu können. Sie möchte paritätisch interagieren, gemeinsam an einem Strang ziehen und als »große Community« an zukunftsweisenden Themen arbeiten. Dabei spielt das Thema »Nachhaltigkeit« eine besondere Rolle. Im Folgenden werden die Erwartungen der »Gen Y« über das »Drei-Säulen-Modell« der Nachhaltigkeit operationalisiert.

Dimensionen einer nachhaltigen Entwicklung

Der systemorientierte Untersuchungsrahmen der Interviews basiert auf dem »Drei-Säulen-Modell« der Nachhaltigkeit. Vor dem Hintergrund der weitergehenden technologischen Entwicklung und den vermehrt auftretenden umwelt-, gesellschafts- und wirtschaftspolitischen Problemen wurde Anfang des 20. Jahrhunderts ein »transdisziplinäres« Nachhaltigkeitsmodell gefordert (Heins, 1998). Damit sollte der fortschreiten-

den Verzahnung der Disziplinen Ökologie, Ökonomie und Soziales Rechnung getragen werden. Mit der Einführung des »Drei-Säulen-Modells« können Nachhaltigkeitsstrategien auf interdisziplinäre Kompetenzen aufgebaut werden, wobei allen Dimensionen eine gleichrangige Gewichtung zukommen soll. Dieser Ansatz liegt auch den 17 UN-Nachhaltigkeitszielen, den *Sustainable Development Goals* der Agenda 2030 zugrunde.

Die *ökologische Dimension* beinhaltet die Sicherung der natürlichen Ressourcen durch umweltschonende Verfahren oder die Reduzierung des Energieverbrauchs, durch die Nutzung von erneuerbaren Energieformen und alternativen Rohstoffen. Die *ökonomische Nachhaltigkeit* zielt auf ein Wirtschaftswachstum ab, bei dem die dafür benötigten Ressourcen langfristig nicht geschädigt werden. Die materiellen Ressourcen sollten effizient und ohne Verschwendung eingesetzt werden. Bei der dritten Dimension, der *sozialen Nachhaltigkeit*, steht der Mensch im Mittelpunkt. Es werden unter anderem Themen wie Armuts- und Hungerbekämpfung, gleichberechtigter Zugang zu Bildung, Geschlechtergleichheit und menschenwürdige Arbeit adressiert.

Die isolierte Betrachtung der drei Dimensionen führte in der Vergangenheit in der Wissenschaft und Praxis zu Konflikten, da Maßnahmen, die nur auf Verbesserungen in einer Dimension abzielten, allzu oft zu Verwerfungen in den anderen Dimensionen geführt haben. Dieses Modell ist als Ordnungsrahmen zur Strukturierung von komplexen Sachverhalten nachhaltiger Entwicklung zu betrachten, und dient auch dieser Studie als Basis für die Bewertung der empirischen Befragung.

Folgen für die Bildungsanbieter und professionelle Handlungsempfehlungen

Als erste Erkenntnis aus den Fokusgruppeninterviews kann festgehalten werden, dass die Generation Y Nachhaltigkeitsmaßnahmen, die der ökologischen Dimension zuzurechnen sind, als selbstverständlich und absolut erforderlich betrachtet. Damit konnten die Ergebnisse von jüngeren Studien wie beispielsweise von Deloitte (2021) in Bezug auf das Verständnis von Nachhaltigkeit und Ökologie bestätigt werden. Diese Einstellung ist maßgeblich in vielen Lebensbereichen und spielt demzufolge auch bei der Auswahl der Arbeitsstelle und bei vielen weiteren Entscheidungen im Rahmen des Berufslebens eine große Rolle.

Bezogen auf Bildungseinrichtungen rücken damit Themenfelder wie die nachhaltige Gebäudebewirtschaftung, die effiziente und ressourcenschonende Büroorganisation oder auch die vermehrte Nutzung öffentlicher Verkehrsmittel in den Fokus. Maßnahmen wie die Ausstattung energieeffizienter Räume, die Nutzung von Ökostrom, nachhaltiger Verpflegung (beispielsweise fairer Produkte), Ressourcenschonung

hinsichtlich Moderationsmaterial und Tagungsunterlagen sowie papierloses Lernen gewinnen an Bedeutung, wenn Vertreterinnen und Vertreter der Generation Y vermehrt über die Auswahl der Bildungsträger entscheiden oder die erbrachten Leistungen bewerten.

Von der Zielgruppe werden die hier genannten Maßnahmen jedoch weniger als hervorzuhebende Merkmale einer Einrichtung gesehen, sondern als selbstverständlicher Standard, als wertschätzendes Verhalten gegenüber Mensch und Umwelt. Dementsprechend können sich solche Maßnahmen trotz notwendiger Investitionen lohnen, insofern ihr Fehlen als negatives Auswahlkriterium wahrgenommen werden kann.

Für die Befragten ist der Schlüssel für zukünftigen *ökonomischen Erfolg* sowohl auf Ebene der Gesellschaft als auch auf Ebene der Unternehmen und Institutionen untrennbar mit nachhaltigem Wirtschaften verbunden. Langfristiger ökonomischer Erfolg wird demnach nur dann als solcher angesehen, wenn die ökologischen und sozialen Maßnahmen der Nachhaltigkeit konsequent und zeitnah in den unternehmerischen Abläufen verankert werden. Entscheidend hierfür sind Aufklärung, Bildung und Abbau von Ängsten und Befürchtungen.

Hier wird auf die gesellschaftspolitische Verantwortung von Bildungseinrichtungen und deren Scharnierfunktion verwiesen: Diese sollten demnach als Vermittler von Faktenwissen zu Nachhaltigkeit, von nachhaltigen Werten und Kompetenzen fungieren und so einen Beitrag zur nachhaltigen Aufklärung leisten. Sie sollten Menschen dazu befähigen, an nachhaltigen gesellschaftlichen Entscheidungsprozessen teilzuhaben. Nachhaltigkeitsthemen seien in das Programmangebot aufzunehmen, und die Fort- und Weiterbildungsangebote müssten kontinuierlich am Thema Nachhaltigkeit orientiert und ausgerichtet werden.

Der Generation Y ist auch die *soziale Dimension* der Nachhaltigkeit von Bildungseinrichtungen ein besonderes Anliegen. Es geht den Hochausgebildeten dieser Generation insbesondere darum, dass die Verfügbarkeit von und der Zugang zu Weiterbildung nicht allein an betrieblicher »Notwendigkeit« ausgerichtet werden, sondern vielmehr Inhalt, Zeitpunkt und Ort der Weiterbildung individuell und nachhaltig – im Sinne von langfristig sinnvoll – gestaltet werden. Häufig gefordert wurden Maßnahmen zur Flexibilisierung von Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten, um individuelle Lernbedürfnisse besser abbilden zu können. Dabei wurde die selbständige und individuelle Auswahl der Fort- und Weiterbildungsangebote als besonders wichtig eingestuft. Bildung wird als essenziell für den Zuwachs an (sozialer) Beweglichkeit und persönlicher Autonomie wahrgenommen, und ist damit die Grundlage für die soziale und ökonomische Absicherung der eigenen Lebensgrundlage. Ebenso ist Bildung für sie ein elementarer Schlüssel, um die Zusammenhänge des eigenen Handels mit den globalen sozialen Verwerfungen zu verstehen.

Laut den Befragungen muss Weiterbildung von den Anbietern im wörtlichen Sinne, also als »weiter« im Sinne individueller Weiterentwicklung verstanden und derart umgesetzt werden, dass Bildungspfade da begangen werden können, wo der Einzelne steht. Neben der Flexibilisierung ist die Beratung bei der Ausgestaltung der individuellen Fort- und Weiterbildungsangebote durch die Bildungsinstitutionen dementsprechend ein weiterer wichtiger Faktor, um die Bedürfnisse dieser Zielgruppe erfüllen zu können.

Schlussbetrachtung

Auch wenn es weiterer Untersuchungen seitens Praxis und Wissenschaft bedarf, um ein detaillierteres Bild zu zeichnen, können die hier präsentierten Befunde erste Tendenzen für notwendige Entwicklungen im Feld der Erwachsenen- und Weiterbildung in Bezug auf das große Thema Nachhaltigkeit aufzeigen.

So weisen die Interviews darauf hin, dass ökologische Maßnahmen im Rahmen der Leistungserbringung und Maßnahmen zur sozialen Nachhaltigkeit als Ausdruck eines gesamtgesellschaftlichen Auftrags, als Grundlage für *ökonomische Nachhaltigkeit* – also anhaltenden wirtschaftlichen Erfolg –, wahrgenommen werden. Dies gilt insbesondere auch für Bildungseinrichtungen, die berufliche Weiterbildung anbieten, unternehmensintern wie -extern. Das bedeutet auch, ein fortlaufend auf Nachhaltigkeitsthemen abgestimmtes Bildungsangebot vorweisen zu können. Ökologische Maßnahmen im Rahmen der Leistungserbringung sind zwingend und der Generation Y gleichermaßen wichtig wie selbstverständlich. Da Bildung maßgeblich die Stellung in der Gesellschaft bestimmt und eine wichtige Komponente zur Möglichkeit der gesellschaftlichen Teilhabe ist, kommt den Bildungsträgern im Bereich der sozialen Nachhaltigkeit eine bedeutende Rolle zu. In dieser Hinsicht sind sowohl der Zugang zu Bildungsangeboten als auch die individuellen Lernpfade entscheidende Faktoren.



Deloitte (2021): *Deloitte Millennial Survey 2021*.
<https://www2.deloitte.com/de/de/pages/innovation/contents/millennial-survey.html>.

Göldi, S. & Herzog D. (2017). Bildungshungrig. Generation Y. *Personal Schweiz*, April 2017, 32–33.
<http://dx.doi.org/10.26041/fhnw-1102>

Heins, B. (1998). *Soziale Nachhaltigkeit*. Berlin: Analytica.

Mayring P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse – Grundlagen und Techniken* (12. Auflage). Weinheim und Basel: Beltz.

Mayring P. (2016). *Einführung in die qualitative Sozialforschung* (6. Auflage). Weinheim: Beltz.

Shell Deutschland Holding (2019). *Jugend 2019. Eine Generation meldet sich zu Wort* (18. Shell Jugendstudie). Weinheim und Basel: Beltz.

SOEP – Sozio-oekonomisches Panel (2018). *Daten der Jahre 1984–2018*, Version 35. Berlin.

Weichs, V. & Kauke, R. (2019). Generation Y: Herausforderungen oder Chance für die Arbeitgeber? In M. Busold (Hrsg.), *War of Talents. Erfolgsfaktoren im Kampf um die Besten* (205–217). Heidelberg, Berlin: Springer Gabler.



PROF. DR. BRIGITTE WAFFENSCHMIDT

ist Leiterin »Digitale Transformation«
 an der iba – Internationale Berufsakademie.

brigitte.waffenschmidt@ibadual.com



DAVID WEIGEND

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 einen.

Gute Bildung ist ...



Ein ABENTEUER BEI DEM WIR GEMEINSAM
DIE WELT ENTDECKEN UND ÜBER UNS
HINAUSWACHSEN.

Wenn ich Bildungsministerin wäre, ...

WÜRD E ICH ALLE BILDUNGSEINRICHTUNGEN
IM LOTTO GEWINNEN LASSEN 😊



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



DAS ES SICH LOHNT SEINE LEHRE STETIG WEITERZUENTWICKELN
DABEI HILFT MIR: AKTUELLE (BILDUNG)FORSCHUNG
KOLLEGIALER AUSTAUSCH & FEEDBACK

Mein berufliches Steckpferd

OFFENE BILDUNGSMATERIALIEN



Ich bin die geborene Dozentin für ...

ZUKUNFTSGESTALTUNG, DESIGN-THINKING UND
GAMEDESIGN



Prof. Dr. Horst Siebert

Das DIE würdigt einen engagierten Wissenschaftler,
der die Erwachsenenbildung entscheidend prägte

Am 22. Oktober 2022 starb Horst Siebert, langjähriger Professor für Erwachsenenbildung an der Universität Hannover. Er wurde am 8. Juli 1939 in Iserlohn geboren und studierte nach dem Abitur Literaturwissenschaft, Altphilologie und Philosophie an den Universitäten Kiel und München. 1965 wurde er in Kiel mit einer literaturwissenschaftlichen, philosophisch inspirierten Arbeit zum Werk des Dramatikers und Lyrikers Friedrich Hebbel promoviert. Sieberts Weg aus der Literaturwissenschaft in die Erwachsenenbildung war kurz: 1965 übernahm er eine Assistententätigkeit beim Landesverband der Volkshochschulen in Nordrhein-Westfalen. Ein sechswöchiges Seminar der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (PAS), geleitet von Hans Tietgens, wurde für Siebert, wie er später schrieb, zu einem »Bildungserlebnis«.

1966 nahm er ein Angebot von Joachim H. Knoll auf eine Assistenzstelle am Institut für Pädagogik der neu gegründeten Ruhr-Universität in Bochum an. Bereits drei Jahre später habilitierte er sich mit einer Arbeit über die »Erwachsenenbildung in der Erziehungsgesellschaft der DDR«. Es handelte sich um die erste Habilitation in der Geschichte der bundesdeutschen Erwachsenenbildung. 1970 wechselte Siebert nach Hannover an die Pädagogische Hochschule, die 1977 in die Universität eingegliedert wurde, und etablierte umgehend einen Diplomstudiengang »Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung«. Siebert blieb seiner Universität bis zum Eintritt in den Ruhestand 2007 treu, begleitet von Lehraufträgen und Honorarprofessuren an internationalen Universitäten. Der fünfte Stock in der Bismarckstraße, wo die Erwachsenenbildung über viele Jahre eher untergebracht war als dass sie residierte, weckt bei vielen seiner Studierenden noch heute wehmütige Erinnerungen an einen Genius Loci, der geprägt war durch eine engagierte Reflexion über die Möglichkeiten einer an Aufklärung und Emanzipation orientierten Erwachsenenbildung, getragen von Offenheit und einer gleichberechtigten Diskussionskultur. In Hannover pflegte Siebert auch engen Kontakt mit Willy Strzelewicz, dem ersten Leiter der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, der 1960 auf eine Professur für Soziologie an die Pädagogische Hochschule gewechselt war.

Horst Siebert hinterlässt ein überaus umfangreiches und vielbeachtetes Gesamtwerk, das herausragend ist in der Geschichte der deutschsprachigen Erwachsenenbildung. Es trug zur Disziplinbildung bei und stützte zugleich Praxis und Politik der öffentlich anerkannten Erwachsenenbildung. Sein Lehrbuch zur Didaktik der Erwachsenenbildung erschien in gleich mehreren Auflagen. Seit den 1990er Jahren waren es insbesondere (bildungs-)theoretische Arbeiten zum pädagogischen Konstruktivismus, im Dialog mit Rolf Arnold verfasst, die in Wissenschaft und Praxis große Aufmerksamkeit fanden. Die Disziplinbildung der Erwachsenenbildung hat Horst Siebert darüber hinaus gemeinsam mit Johannes Weinberg entscheidend gefördert, indem sie 1978 den »Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung« gründeten, die heutige »Zeitschrift für Weiterbildungsforschung«. Praxis und Politik der (wissenschaftlichen) Erwachsenenbildung hat Horst Siebert durch seine Mitarbeit in zahlreichen Beiräten, Ausschüssen und Kuratorien begleitet und unterstützt.

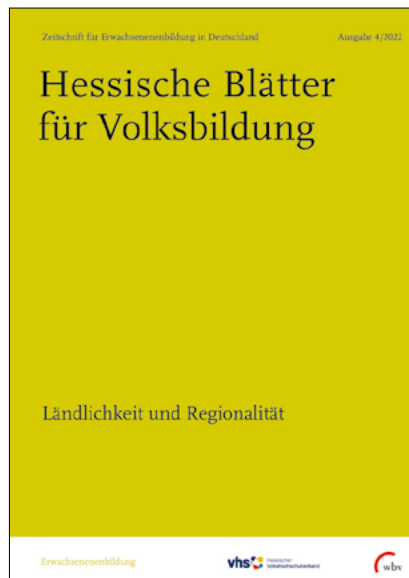
Als Mensch war Horst Siebert überaus bescheiden, als Kollege unbedingt verlässlich; er legte Wert darauf, Freundschaften zu pflegen und war ein selbstloser Förderer seiner Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. Er drängte sich nie in den Vordergrund, hörte lieber zu, als vom Katheder zu belehren, liebte es, in seiner Studierstube zu lesen und zu schreiben. Er strahlte eine große Ruhe und Gelassenheit aus, konnte aber auch unwillig werden, wenn ihm Diskussionen unergiebig oder spitzfindig erschienen. Horst Siebert war ein engagierter Wissenschaftler und Forscher, der seine wissenschaftliche Arbeit, ja sein Leben der Erwachsenenbildung widmete. Die Arbeit der PAS und des DIE hat er immer unterstützt. Wir werden uns seiner anerkennend und dankbar erinnern.

Josef Schrader



HBV

Hessische Blätter für Volksbildung



Hessischer Volkshochschulverband e.V. (Hg.)

Ländlichkeit und Regionalität

Hessische Blätter für Volksbildung 4/2022

Die Beiträge richten den Blick auf aktuelle theoretische und empirische Auseinandersetzungen mit Ländlichkeit und Regionalität in der Erwachsenenbildung. Sie stellen zudem innovative Projekte aus der erwachsenenpädagogischen Praxis vor.

Möchten Sie die HBV kennenlernen?

Dann bestellen Sie das Probeabo 4 für 3! Sie erhalten vier Ausgaben der HBV und bezahlen drei – für nur 39,- €! Starten Sie Ihr Probeabo gleich mit dem aktuellen Heft.

hessische-blaetter.de



100 S., 19,90 € (D)
E-Journal im Open Access

Was bedeutet es, lebensweltorientiert zu arbeiten? Gibt es Grenzen der Lebensweltorientierung? WEITER BILDEN blickt auf die Vorteile und die Fallstricke von Lebensweltorientierung in der Erwachsenen- und Weiterbildung.

Lebensweltorientierung



Deutsches Institut für
Erwachsenenbildung
Leibniz-Zentrum für
Lebenslanges Lernen