

weiter bilden

DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung

DEBATTEN

#Demokratie

Was kann, darf, muss politische Bildung für Erwachsene?

Die Offene Gesellschaft

VHS als Lernort und Forum öffentlicher Debatten

Digitale Werteordnung

Digitale Diskurse zwischen Partizipation und Konfrontation



Bildung und Lernen im Erwachsenenalter

Der Bericht liefert im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) einen Beitrag zur Trendberichterstattung für die EU über die Bildungsbeteiligung Erwachsener auf der Basis einer persönlichen Befragung von über 7.700 Personen.



Frauke Bilger, Friederike Behringer, Harm Kuper,
Josef Schrader (Hg.)

Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2016

Ergebnisse des Adult Education Survey (AES)

DIE Survey. Daten und Berichte zur Weiterbildung
2017, 300 S., 49,90 € (D)

ISBN 978-3-7639-1193-6

Kostenloser Download: wbv-open-access.de

wbv Media GmbH & Co. KG

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





PETER BRANDT

Herausgeber

Liebe Leserinnen & Leser,

stellen Sie sich einen Donnerstag im September 1989 vor, als Hans-Ulrich Wehler im Rahmen einer mehrmonatigen Tournee seinen Essay »Entsorgung der deutschen Vergangenheit?« in der Volkshochschule Langenhagen vorstellt! Spätestens hier ist die Debatte zum Historikerstreit auch in Einrichtungen der Erwachsenenbildung angekommen. Angekündigt ist die gebührenfreie Abend-Veranstaltung mit dem Hinweis auf das »polemische Temperament, über das [Wehler] als Debattierer verfügt«. Der renommierte Historiker findet sich im Programmheft auf einer Doppelseite mit Angeboten zum Zukunftsforscher Robert Jungk, der wie Wehler persönlich referiert, und Hannah Arendt, in deren Werk aus verständlichen Gründen eine andere Person einführt. – Sind das Langenahgener Programm im Allgemeinen und der Wehler-Abend im Speziellen gelungene Beispiele dafür, wie gesellschaftliche Debatten in die Praxis der Erwachsenenbildung Einzug halten können?

Nun, ich muss gestehen, dass ich die Ereignisse lediglich aus dem Online-Programmarchiv des DIE rekonstruiere und daher nicht sicher sagen kann, ob die Wehler-Veranstaltung überhaupt stattgefunden hat, geschweige denn, wer und wie viele dort hingegangen sind. Aber der Verdacht liegt nahe, dass sich ein feuilletonerprobtes Publikum eingeladen gefühlt und eine mehr oder weniger muntere Diskussion erlebt oder sogar belebt hat. Neben Langenhagen finden sich in sechs weiteren Einrichtungen Angebote, die auf den

Historikerstreit Bezug nehmen. Sechs von fünfzig im Archiv vertretenen Volkshochschulen – das ist nicht einmal ganz wenig.

Warum beginne ich diese Ausgabe von WEITER BILDEN mit diesem Beispiel? Weil sich hier spannende Fragen anschließen zum Verhältnis von Erwachsenenbildung und Debatte(n): Ist es allgemein Aufgabe von Weiterbildungseinrichtungen, gesellschaftliche Debatten in Bildungsangeboten zu bearbeiten? Kann es gelingen, hier einen gesellschaftlichen Querschnitt zu erreichen? Wäre das überhaupt eine berechtigte Erwartung? Welche anderen Möglichkeiten gibt es, Debatten in der Praxis der Erwachsenenbildung zu spiegeln? Sollten oder könnten Dozentinnen und Trainer Debatten aufgreifen, wo es um ganz andere Themen geht? Steht die #MeToo-Debatte um Machtverhältnisse und sexuellen Missbrauch vielleicht plötzlich im Raum, wo in der kulturellen Bildung die Freiheit des künstlerischen Ausdrucks in Konflikt gerät mit der für andere schmerzhaften Darstellung von Unterdrückung der Geschlechter? Wird die Debatte darüber, ob der Islam zu Deutschland gehört, nicht ganz praktisch virulent, wo Teilnehmende muslimischen Glaubens Rücksichtnahmen auf religiöse Gepflogenheiten einfordern? Wie wichtig ist es, Menschen ganz unabhängig von ihrer Herkunft oder ihrem Bildungsstand zu befähigen, an Debatten teilzunehmen? Wäre dies unter den Bedingungen eines Strukturwandels der Öffentlichkeit, zumal unter dem Vorzeichen der Digitalisierung, nicht sogar eine professionelle Pflicht?

Mit dem Themenschwerpunkt »Debatte« will das Heft auf diese Fragen die eine oder andere Antwort versuchen. Ich wünsche Ihnen eine anregende, diskursermöglichende Lektüre!

Debatte

Debatten sind das »Lebenselixier der Demokratie« – so überschreibt Benedikt Widmaier sein »Stichwort«. Damit Debatten und gesellschaftliche Diskurse einlösen können, was ihnen an Demokratie stärkender, fördernder, gar schaffender Wirkung nachgesagt wird, reicht es nicht aus, die eigene Meinung kundzutun, zu posten oder zu tweeten. Dies gilt besonders in den sozialen Medien, so dass Caja Thimm eine »digitale Werteordnung« fordert. Dass wir Räume für konstruktiven Streit benötigen (Thomas Krüger) und gleichzeitig ausloten müssen, ob und wo »rote Linien« zu ziehen sind (Helmut Bremer), ist keine leichte Aufgabe. Dass sich aber die Erwachsenenbildung dieser Aufgabe stellt und die Diskursfähigkeit der Menschen fördert (Marie Batzel und Rolf Arnold im Gespräch), ja dass sie sogar prädestiniert dafür ist, öffentliche Debatten mitzugestalten (Susanne May), zeigt diese Ausgabe von WEITER BILDEN.



ANBLICK

8–9

STICHWORT

10–11

Debatten – Lebenselixier der Demokratie

BENEDIKT WIDMAIER

GESPRÄCH

12–15

»Diskursfähigkeit erwirbt man im Diskurs«

MIT MARIE BATZEL & ROLF ARNOLD

BEITRÄGE

16–19

#Demokratie

Was kann, darf, muss politische
Bildung für Erwachsene?

THOMAS KRÜGER

20–24

Die Offene Gesellschaft braucht neue Freunde

Volkshochschule als
öffentlicher Lernort und Forum
öffentlicher Debatten

SUSANNE MAY

25–29

Plädoyer für eine digitale Werteordnung

Digitale Diskurse
zwischen Partizipation und
Konfrontation

CAJA THIMM

32–35

Wie umgehen mit »rechts«?

Verschiebung politischer
Koordinaten und die »roten Linien«
in der politischen Bildung

HELMUT BREMER

TAFELBILD

30–31

EINBLICK

36

»Und jetzt sind Sie dran!« – das Philosophische Café

MARKUS MELCHERS

NACHFRAGE

37

Ulrich Heinemann

AGENDA

VORSÄTZE

3

TICKER

6–7

LERNORT

40

Bibliothek Sainte-Geneviève

TAGUNGSMAPPE

41–43

Fachtagung zum geplanten Berliner WBG

ABCami-Abschlusskonferenz in Berlin

Raumarrangements für Lernen

#Weiterbildung digital

16. Werkstatt Forschungsmethoden

AUSLESE

44

Unwahr schlägt wahr

NEUE MEDIEN

45–47

KALENDER

47

HAUSPOST

48–51

IMPULS

52–55

Entwicklungsdienst als Lernort

Ein innovativer Blick auf
das Lernen in der internationalen
Entwicklungszusammenarbeit

LUTZ SCHRADER

RÜCKMELDUNG

56

FINGERÜBUNG

57

Sabine Schwarz

FUNDSTÜCK

58

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

HERAUSGEBER

PROF. DR. JOSEF SCHRADER
DR. PETER BRANDT
Deutsches Institut für Erwachsenenbildung –
Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE)

REDAKTION

JAN ROHWERDER (JR, verantw. Redakteur)
JULIA LYSS (JL, Redaktionsassistentin)
JOLANTA MAZUR-SCHWENKE (JM, Redaktionsassistentin)

REDAKTIONSGRUPPE

DR. MARIE BATZEL (VHS Neuss)
PROF. DR. ELISABETH M. KREKEL (Bundesinstitut für Berufsbildung Bonn)
PROF. DR. HENNING PÄTZOLD (Universität Koblenz-Landau)
DR. JOHANNES SABEL (Katholisches Bildungswerk Bonn)
WALTER WÜRFEL (Bundesverband der Träger beruflicher Bildung)

REDAKTIONSANSCHRIFT

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

GESTALTUNG & LAYOUT

CHRISTINE LANGE Visuelle Kommunikation, Berlin
www.christinelange.com

BEZUGSBEDINGUNGEN

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

ANZEIGEN

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

HERSTELLUNG, VERLAG UND VERTRIEB

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

Best.-Nr. WBDIE1802, ISSN 2568-9436

DOI 10.3278/WBDIE1802W

© 2018 WBV MEDIA

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



Grimme-Preis: Besondere Ehrung für Fernsehjournalismus

Die Besondere Ehrung des 54. Grimme-Preises – gestiftet vom Deutschen Volkshochschul-Verband (DVV) – geht in diesem Jahr an drei herausragende Persönlichkeiten im deutschsprachigen Fernsehjournalismus: Inge von Bönninghausen, Gerd Scobel und Armin Wolf. Der DVV will mit der Auszeichnung »ein deutliches Zeichen für Qualitätsjournalismus« setzen. Die Jury hob Inge von Bönninghausens Rolle als Vorreiterin von Gendergerechtigkeit im Fernsehen hervor, Gerd Scobel wurde für seinen gekonnten Brückenschlag zwischen Wissenschaft und medialer Vermittlung gelobt. Bei Armin Wolf heißt es: Er »beweist immer wieder aufs Neue, wie man journalistisch mit Vereinfachung und Populismus umgeht: präzise, unnachgiebig, unerschrocken, analytisch, leidenschaftlich, aber nicht von eigenen Gefühlen hingerrissen«. Sie alle nutzten das Massenmedium Fernsehen »in vorbildlicher Weise, um den demokratischen Meinungsbildungsprozess in der Gesellschaft zu stärken«, so der DVV.

→ WWW.GRIMME-PREIS.DE/54-GRIMME-PREIS-2018/PREISTRAEGER/P/D/INGE-VON-BOENNINGHAUSEN-GERT-SCOBEL-UND-ARMIN-WOLF/

Initiative »Kritische Erwachsenenbildung«

Die österreichische Initiative »Kritische Erwachsenenbildung« verfolgt das Ziel, eine Auseinander-

setzung mit Erwachsenenbildung zu etablieren, die vor allem kritische Ansätze berücksichtigt. Im Mittelpunkt steht dabei die Zusammenführung von interdisziplinärer wissenschaftlicher Forschung und erwachsenbildnerischer Praxis. Im Rahmen der Initiative werden Forschungsprojekte und Veranstaltungen zu gesellschafts-, bildungs- und kulturpolitischen Fragestellungen angestrebt, auch in Kooperation mit Personen und Institutionen aus Wissenschaft und Erwachsenenbildung. Langfristig sollen dadurch selbstbestimmtes, reflektiertes Denken und Handeln gefördert und ein Diskurs über das Verständnis des Kritischen im Kontext der Erwachsenenbildung geführt werden.

→ KRITISCHE-EB.AT/WORDPRESS

Kein Aufstieg ohne Weiterbildung

Eigeninitiative bei Weiterbildung zahlt sich aus und fördert die Karriere. Zu diesem Ergebnis kommt die Studie »Weiterbildungstrends in Deutschland 2018«, die von Kantar TNS im Auftrag der Studiengemeinschaft Darmstadt (SGD) durchgeführt wurde. 88 Prozent der 300 befragten Personalverantwortlichen sind der Meinung, dass Weiterbildung der Schlüssel für den beruflichen Aufstieg und die Übernahme von verantwortungsvolleren und größeren Aufgabenbereichen sei. »Arbeitnehmer, die Eigeninitiative zeigen, können sich 2018 bei der Jobsuche positiv von Mitbewerbern abheben oder etwas für die Sicherheit ihres Arbeitsplatzes tun«, so Andreas Vollmer, pädagogischer Direktor der SGD.

→ WWW.SGD.DE/AKTUELLESPRESSE/PRESSEMITTEILUNGEN/TREND-2018-KEIN-AUFSTIEG-OHNE-WEITERBILDUNG.HTML



Digitalisierung als Treiber betrieblicher Weiterbildung

Immer mehr Unternehmen setzen in der Weiterbildung auf digitales Lernen. Zugleich erhöht die Digitalisierung selbst den Bedarf an Weiterbildung. Dies zeigt die neunte Weiterbildungserhebung des Instituts der deutschen Wirtschaft (IW). Besonders Firmen, die weitgehend digitalisiert sind, greifen auf digitale Lernangebote zurück. Diese lassen sich sehr gut in den Arbeitsalltag integrieren, die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter können nach individuellen Bedürfnissen und Möglichkeiten die Lerninhalte abrufen. Die aktuelle Befragung, an der rund 1.700 Unternehmen teilnahmen, legt erstmals den Themenschwerpunkt auf Weiterbildungsaktivitäten im Kontext der Digitalisierung.

→ WWW.IWKOELN.DE/STUDIEN/IW-TRENDS



»Smart Democracy« startet in die zweite Runde

Die im Herbst 2017 zum ersten Mal durchgeführte Veranstaltungsreihe »Smart Democracy« startet in die zweite Runde. Die Veranstalter, das Grimme-Institut und der Bundesarbeitskreis »Politik – Gesellschaft – Umwelt«, haben nun für November und Dezember 2018 zwei weitere Veranstaltungen angekündigt. Themenschwerpunkt der Reihe wird die gesellschaftspolitische

Diskussion um die weitreichenden Auswirkungen des digitalen Wandels sein: auf das Arbeitsleben, die politische Kultur und die Beteiligungsmöglichkeiten sowie auf die zukünftigen Lehr- und Lernformen.

→ [VHS.CLOUD/WWS/9.PHP#/WWS/643270.PHP](https://vhs.cloud/wws/9.php#/wWS/643270.php)

Stärkung der Weiterbildung auf regionaler Ebene

Hauptanliegen des Projekts *CREATE – Competitive Regions and Employability in Adults through Education* ist, die Wirksamkeit der Erwachsenenbildung zu verbessern und die derzeit noch bestehenden regionalen Unterschiede bei Bildungschancen innerhalb der EU zu minimieren. Das zwei Jahre dauernde Erasmus+-geförderte Projekt bringt acht Partner aus sieben EU-Ländern zusammen – u.a. das Ministerium für Kultur, Jugend und Sport Baden-Württemberg und die Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung in Niedersachsen –, die sich strukturellen Herausforderungen regionaler Einrichtungen im Erwachsenenbildungssektor widmen. Durch die Identifikation von Erfolgsfaktoren sollen lokalen und regionalen Erwachsenenbildungsakteuren klare, direkt umsetzbare und nachhaltige Leitlinien für Entwicklungsstrategien an die Hand gegeben werden. Dafür stehen ihnen das CREATE-Netzwerk – zur besseren Kooperation bei der lokalen Weiterentwicklung der Erwachsenenbildung – und die CREATE-ToolBox – für eine Orientierung der Erwachsenenbildung an wirtschaftlichen Entwicklungstendenzen – zur Verfügung. Beide werden nach und nach aufgebaut; zum Ende des Projekts wird die ToolBox nicht nur auf der eigenen Projektwebseite, sondern auch auf [EPALE](https://epale.org) zur offenen Nutzung bereitgestellt.

→ [WWW.PROJECTCREATE.EU](https://www.projectcreate.eu)

Überblick über Bildungsberatung

Da der Weg durch das Bildungssystem lang ist und keinesfalls immer geradlinig verläuft, besteht an den Übergängen von einem Abschnitt zum nächsten häufig der Wunsch nach Beratung. Der Deutsche Bildungsserver bietet ein neues Online-Dossier an, das einen systematischen Überblick über die unterschiedlichen Beratungsangebote und weiterführende Informationen bereitstellt. Die Übersicht ist in die verschiedenen Bildungsbereiche – Elementarbildung, Schule, Berufsbildung, Hochschulbildung, Erwachsenen- und Weiterbildung – gegliedert und stellt die jeweiligen relevanten Institutionen, Informationssammlungen und Publikationen zusammen. Zusätzlich gibt es Informationen zur Qualität in der Bildungsberatung.

→ WWW.BILDUNGSSERVER.DE/BILDUNGSBERATUNG-WEGE-DURCH-DAS-DEUTSCHE-BILDUNGSSYSTEM-12407-DE.HTML



Personalia

Am 25. Dezember 2017 verstarb **BERND BISCHOFF**, der Geschäftsführer von Arbeit und Leben Niedersachsen Nord. Er war viele Jahre für die Landesarbeitsgemeinschaft AL Niedersachsen tätig.

HEDWIG SEIPEL, die Leiterin der Fachgruppe »E-Learning« des Berufsverbands für Training, Beratung und Coaching (BDVT), ist am 24. Februar 2018 verstorben. Sie war innerhalb des Verbandes u.a. unterstützend für das Projekt »OER (Open Educational Resources) –

Macher und Multiplikatoren in der Weiterbildung« zuständig.

Der Fachverband Forum Distance Learning hat mit **MICHAEL LAMMERSDORF** seinen ersten hauptamtlichen Geschäftsführer. Lammersdorf war langjähriger Geschäftsführer der Fernschulen und Fernhochschulen der Bildungskonzerne Klett und Cornelsen und blickt auf eine mehrjährige Tätigkeit als Vizepräsident der European Association for Distance Learning (EADL) zurück.

Der Präsident der Bundeszentrale für politische Bildung, **THOMAS KRÜGER**, ist neues Mitglied im Rat für Kulturelle Bildung. Seit April 2018 verstärkt der ehemalige DDR-Bürgerrechtler und Mitglied des Bundestages a.D. das unabhängige Beratungsgremium insbesondere durch seine Expertise in den Bereichen Politik und Zivilgesellschaft.

Am 9. Mai 2018 wählte der Berufsverband für Training, Beratung und Coaching (BDVT) **NICOLE KLOPPENBURG** ins Präsidium. Sie ist die Nachfolgerin von **DR. SABINE PREUSSE**, die das Ressort »Qualität« innehatte. Nicole Kloppenburg ist studierte Wirtschaftswissenschaftlerin und ausgebildete Expertin in Organisationsentwicklung & Kommunikationspsychologie. Zudem ist sie als Ausbilderin in zwei Berufsfeldern, Trainerin und Coach tätig.

Dialogfähig bleiben

»Wir sind dazu geboren, uns im Gespräch einander mitzuteilen! Weshalb das? Etwa, um nur Liebesgeschichten vorzulesen, auf Gastmählern zu wetteifern oder um darüber zu reden, wie man mit Verträgen, durch Kauf, Verkauf, usw. am besten Geld scheffeln kann? Nein! Die Menschen sollen einander über Gott und die Aufgaben der Ethik unterrichten. Das wechselseitige Gespräch möge in guter Gesinnung erfolgen, d.h. es soll eine wirklich angenehme Auseinandersetzung über diese grundlegenden Dinge sein.«

Das sagt einer, der Zeit seines Lebens versucht hat, zu vermitteln. Einer, der das Gespräch nicht aufgeben wollte. Der den Kompromiss den roten Linien vorgezogen hat. Er sagt dies 1543, als die Spaltung längst vollzogen ist, die auch er als »Chefdiplomat« der Reformation (Uwe Birnstein) nicht hat verhindern können.

Philipp Melanchthon (1497–1560) lehrt uns, »die richtigen Fragen zu stellen und die Antworten so zu geben, dass Menschen in sie einstimmen können«, er, der »Humanist, der Methodiker, der Disputant und Gesprächspartner, der den runden Tisch, das Forum ... lebenslang suchte« (Martin Bock). Hier, vor der Volkshochschule Harz in Quedlinburg, lädt der »Lehrer Deutschlands«, wie Melanchthon auch genannt wird, ein: Geht da hinter mir zur Tür rein, verständigt euch, begründet eure Positionen. (PB)

Stichwort Debatten – Lebenselixier der Demokratie

BENEDIKT WIDMAIER



BENEDIKT WIDMAIER

ist Direktor der Akademie für politische und soziale Bildung »Haus am Maiberg« und Redakteur des »Journal für politische Bildung«.

b.widmaier@haus-am-maiberg.de



Ja, es gibt sie noch, die gesellschaftlichen Debatten. Wir erleben zurzeit große und leidenschaftliche Debatten, etwa darüber, ob der Islam zu Deutschland gehört oder nicht. Oder darüber, was heute konservativ ist. Die Aufregung über den rechtspopulistisch aufgeladenen Auftritt des Schriftstellers Uwe Tellkamp Anfang März 2018 in Dresden und die Distanzierung des Suhrkamp Verlags von seinem Autor hat eine Debatte darüber ausgelöst, welche Rolle Schriftsteller heute als Protagonisten eines rechten Zeitgeistes spielen.

Trotzdem hat sich in den letzten Jahrzehnten offenbar etwas verändert – sowohl in unserer Wahrnehmung gesellschaftlicher Debatten als auch in der Art und Weise, wie wir sie führen. Was sich an der öffentlichen Debattenkultur verändert hat, ist besser zu verstehen, wenn wir zunächst zurückblicken auf die Bedeutung von Debatten, Diskursen und Diskussionen für die Entwicklung der politischen Kultur in (West-)Deutschland nach 1945 (Widmaier, 2016).

Nicht zufällig wählte sich Nina Verheyen in ihrer »Kulturgeschichte des besseren Arguments« als Untersuchungsgegenstände die Reeducation-Politik der Amerikaner nach 1945 und die 68er-Bewegung aus. Sie zeigt dabei, dass Diskussionen »als Mittel und Zweck der Reeducation«, der Umerziehung der nationalsozialistischen Deutschen zu Demokraten, betrachtet wurden (Verheyen, 2010, S. 59ff.). Ziel dieser frühen Methode der politischen Bildung war es, deutlich zu machen, dass Dissens und Pluralismus zum Wesen der liberalen westlichen Demokratie gehören.

Für die 68er-Generation war das Diskutieren eine zentrale kommunikative Praxis und eine Form der »Vergemeinschaftung und Distinktion« (Verheyen, 2007, S. 209). Plakativ sind der Studentenbewegung deshalb weitere Merkmale zugeschrieben worden wie »Diskussionsfieber« (Barbara Sichtermann) oder »Diskussionslust« (Nina Verheyen). Und es ist von der »Heilkraft pausenlosen Diskutierens« (Reinhard Mohr) gesprochen worden, mit dem hierarchisch-autoritäre Strukturen überwunden werden sollten.

Demokratiethoretisch ausgearbeitet wurde der so beschriebene Habitus der 68er-Generation von Jürgen Habermas. Seine Idee vom »eigentümlich zwanglosen Zwang des besseren Arguments« (Habermas, 1971, S. 137) spielt

BATTE

sowohl für seine deliberative Demokratietheorie als auch für seine Analyse eines durch den Aufstieg von Massenmedien und Public Relations begründeten »Strukturwandels der Öffentlichkeit« eine Rolle.

Mit ihrer Umerziehungs-Politik haben die amerikanischen Besatzer bereits deutlich gemacht, dass Diskutieren und Debattieren auch eine besondere Methode für die Erwachsenenbildung ist, insbesondere für die politische Bildung. Das Ziel der politischen Bildung ist der mündige und aktive Bürger, der auf Basis von Wissen und Reflexion zu einem selbstständigen politischen Urteil finden soll.

Das hier aufscheinende und im Beutelsbacher Konsens verankerte pädagogische Prinzip der Kontroversität (Widmaier & Zorn, 2016) ist eng verbunden mit der Idee, dass (kontroverse) Debatten das Lebenselixier der Demokratie sind. Allerdings sind wir heute gewissermaßen mit einem weiteren Strukturwandel der Öffentlichkeit konfrontiert. Durch das Internet und die sozialen Medien haben sich die Menge, die Verfügbarkeit und die Rezeption von (kontroversen) Informationen verändert. Dabei steht der notwendigerweise selektiven Auswahl von Informationen auf der einen die technisch einfache Möglichkeit der eigenen Meinungsäußerung auf der anderen Seite gegenüber. So eröffnen sich in den sozialen Netzwerken neue Chancen für demokratische Teilhabe und gesellschaftliche Kommunikation. Aber der dort oft auf kleine Gemeinschaften begrenzte Austausch steht in der Gefahr, schnell in wechselseitige Zustimmung und Empörung umzuschlagen. Es wird schwieriger, rationale Argumente von populistischen Meinungen zu trennen und »echte« von »alternativen« Fakten zu unterscheiden. Solche Herausforderungen prägen heute den Stil der öffentlichen Debatten.

In dieser Stimmung »großer Gereiztheit« (Pörksen, 2018) fällt der (politischen) Erwachsenenbildung eine wichtige Rolle zu. Sie bietet Gelegenheiten und Räume für kontroverse Diskussionen und Debatten an. Das direkte und offene Streitgespräch zwischen Teilnehmenden einer Bildungsveranstaltung ist nicht nur eine individuelle Schule der Demokratie, sondern auch ein wichtiger Beitrag zur gesellschaftlichen Verständigung und damit zur Schaffung von demokratischer politischer Kultur. Bildung wird dabei

selbst zu einem wichtigen Ort des demokratischen Meinungsaustauschs und steht so in der Tradition der Reeducation nach 1945 und des Aufbruchs zu mehr Demokratie in den späten 1960er Jahren.



Habermas, J. (1971). Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz. In J. Habermas & N. Luhmann, *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie* (S. 101–141). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Mohr, R. (1992). *Zaungäste. Die Generation, die nach der Revolte kam*. Frankfurt a.M.: S. Fischer.

Pörksen, B. (2018). *Die große Gereiztheit. Wege aus der kollektiven Erregung*. München: Hanser.

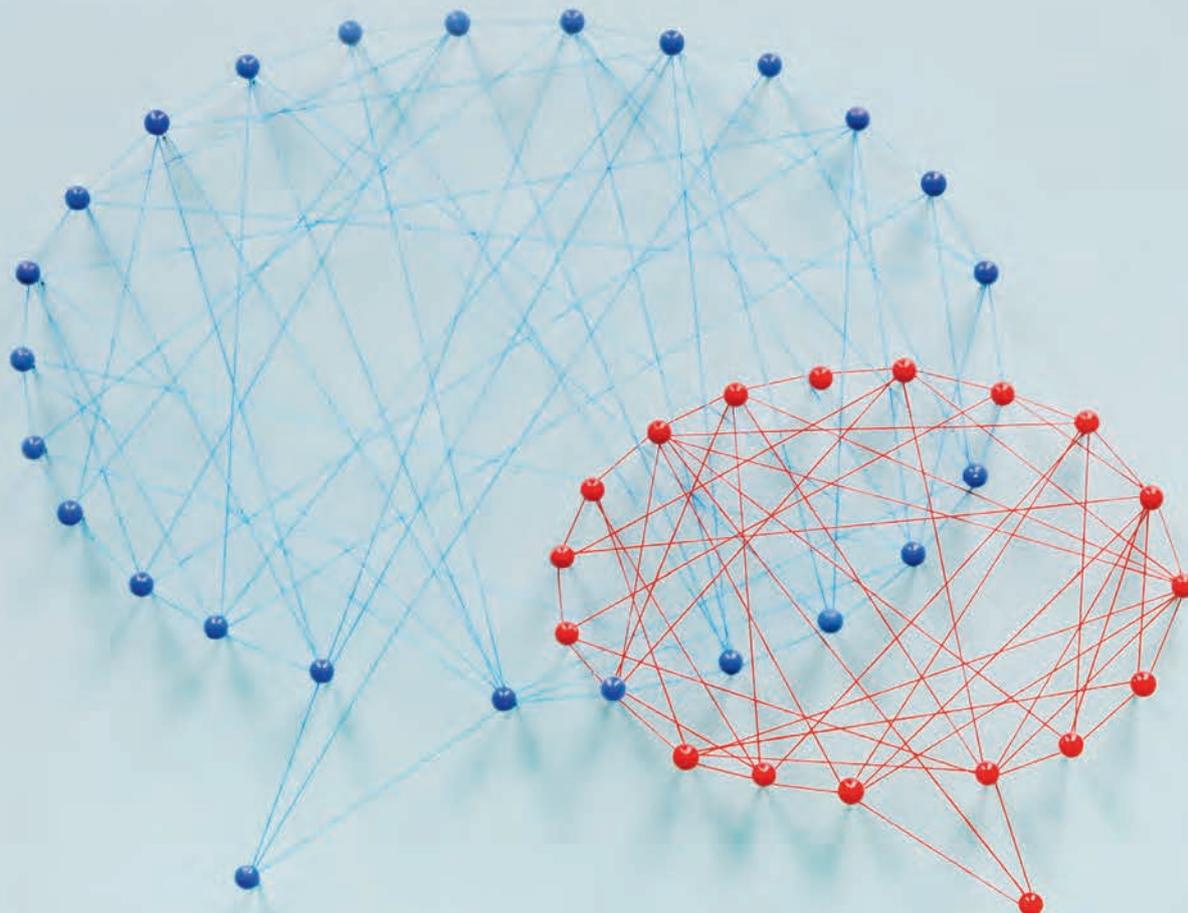
Verheyen, N. (2007). Diskussionsfieber. Diskutieren als kommunikative Praxis in der westdeutschen Studentenbewegung. In M. Klimke & J. Scharloth (Hrsg.), *1968 – Handbuch zur Kultur- und Mediengeschichte der Studentenbewegung* (S. 209–221). Stuttgart: Metzler.

Verheyen, N. (2010). *Diskussionslust. Eine Kulturgeschichte des »besseren Arguments« in Westdeutschland*. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.

Widmaier, B. (2016). Demokratie(lernen), politische Kultur und politische Partizipation. In K.-P. Hufer & D. Lange (Hrsg.), *Handbuch Politische Erwachsenenbildung* (S. 122–130). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Widmaier, B. & Zorn, P. (Hrsg.). (2016). *Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Diskussion der politischen Bildung*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

»Diskursfähigkeit erwirbt man im Diskurs«



WEITER BILDEN spricht mit
MARIE BATZEL und ROLF ARNOLD

Debatten gehören zum Kern unserer demokratischen Gesellschaft. Wie Erwachsenenbildung Debatten aufgreift, welche Rolle sie dabei spielt, Diskursfähigkeit zu erlangen, und was Erfahrungsresonanz damit zu tun hat – darüber sprach Redakteur Jan Rohwerder mit der vhs-Leiterin Marie Batzel und dem Bildungsforscher Rolf Arnold.

WEITER BILDEN: Welche Rolle spielen öffentliche Debatten heutzutage?

MARIE BATZEL: Eigentlich die gleiche Rolle, die sie, zumindest in demokratischen Gesellschaften, schon immer gespielt haben: Ohne Debatten kann Demokratie nicht funktionieren – dementsprechend spielen sie eine sehr große Rolle.

ROLF ARNOLD: Die freie Rede und der offene Diskurs sind grundlegende Elemente und Triebkräfte jeder Demokratisierung. In diesem Sinne verdankt unsere Demokratie auch der Arbeiterbewegung und den entstehenden »freien Trägern« der Erwachsenenbildung des 19. Jahrhunderts viel. In ihnen wurde die Vorarbeit für die Erstarkung der Diskursfähigkeit der Gruppen der Gesellschaft geschaffen, ohne die – kritische – »Öffentlichkeit« nicht hätte entstehen können, wie Jürgen Habermas dies treffend darstellte. Die Erwachsenenbildung etablierte sich bereits in dieser frühen Zeit als Treibriemen der Diskursfähigkeit breiterer Schichten der Bevölkerung, die lernten zu hinterfragen, Begründungen einzufordern und die eine neue gesellschaftliche Praxis der Legitimation von Herrschaft beförderten.

Wenn sie so wichtig sind – was braucht man, um an Debatten teilzuhaben?

BATZEL: Zu den Grundlagen gehört zunächst einmal ein gewisses Maß an Allgemeinbildung, um überhaupt in Debatten einsteigen zu können, und dann die Bereitschaft, aus der eigenen »Blase« herauszutreten und sich auf eine tatsächliche Diskussion einzulassen – sich als Teil von Gesellschaft zu begreifen und sich nicht nur in einem Umfeld zu bewegen, das die eigene Meinung immer verstärkt. Für wichtig halte ich auch das, was ich »gefühlte Teilhabe« nennen möchte: In Deutschland hat tatsächlich fast jeder die Möglichkeit, in der einen

oder anderen Form an Debatten teilzuhaben. Das Gefühl dafür, diese Möglichkeit der Teilhabe zu besitzen, ist deutlich geringer ausgeprägt. Dieses Gefühl müssen wir den Menschen vermitteln.

ARNOLD: Ich glaube, dass sich die diskursiven Fähigkeiten verändern. Heute werden sie etwas verwässert durch die medialen Formen, sich als Kunde, Nutzer oder Unterhaltung Suchender zu

»VHS- Teilnehmende haben das Potenzial, besonders gestärkte Demokraten zu sein.«

vernetzen und den Bildungsgedanken zu durchformen. Gleichzeitig darf man aber auch nicht übersehen, dass die Neuen Medien wiederum neue Formen des Austauschs, der Information und Beteiligung ermöglichen, welche die Erwachsenenbildung vielerorts noch zu entdecken und zu nutzen lernt.

BATZEL: Ich denke auch, dass es durch die neuen medialen Möglichkeiten eine Demokratisierung der Debatte gibt. Es ist einfacher geworden, sich an Debatten aktiv zu beteiligen, es stehen einem heute viel mehr Möglichkeiten zur Verfügung. Das Problem ist, dass es nun – neben den anderen Kompetenzen, die man schon immer benötigt hat, um an Debatten teilzunehmen – dafür auch ein hohes Maß an Medienkompetenz braucht. Diese Kom-

petenzen sind nicht bei allen vorhanden, viele veröffentlichen ihre Meinung undifferenziert oder unüberlegt, aber das führt eben nicht zu einer ausgewogenen Debatte, in der die Teilnehmenden auf einander eingehen und Argumente austauschen. In der Digitalisierung sehe ich also auf der einen Seite eine große Chance, auf der anderen Seite aber eben auch eine Verflachung der Debatte.

Wie kann die Erwachsenenbildung hier ansetzen?

ARNOLD: Im Idealfall ist sie der Raum, in dem die notwendigen Fähigkeiten vorbereitet und gestärkt werden. Diskursfähigkeit erwirbt man im Diskurs mit anderen – idealerweise mit Lebensweltpartnern, d.h. Menschen in ähnlichen Lagen, und einem lediglich moderierenden und unterstützenden Professional. Auch heute gilt vielfach noch die in den 1920er Jahren in einem Volksbildungsartikel gegebene Antwort auf die Frage »Was kann ein Universitätsprofessor einer Gruppe von Arbeitern wirklich geben?«. Diese lautete: »Nichts!«. Denn es braucht die Erfahrungsresonanz bzw. das Anschlusslernen, wie man heute gerne sagt.

BATZEL: Erfahrungsresonanz ist ganz wesentlich. Deshalb glaube ich auch, dass für Bildungseinrichtungen ein breit aufgestelltes Programm unglaublich wichtig ist, das vielfältige Bildungserlebnisse und -erfahrungen ermöglicht. Für das Gelingen von Bildung ist darüber hinaus wichtig, dass sich in den Weiterbildungshäusern Menschen mit ganz unterschiedlichen Lebenswelten begegnen. Beides halte ich für das Lernen von Debatte für unverzichtbar.

Wie können gesellschaftspolitische Debatten in der Erwachsenenbildung aufgegriffen werden?

BATZEL: Ich denke, auf drei Arten. Man kann Themen, über die gesellschaftliche Debatten geführt werden, aufgreifen

und dezidierte Veranstaltungen dazu anbieten. Dabei kann man dann auch Begegnungen mit Menschen ermöglichen, die auf anderen Ebenen, seien es Medien oder Politik, Debattenteilnehmer sind oder als »Debattenführer« identifiziert werden können. Man kann offene Räume für Debatten anbieten – das wäre die zweite Ebene –, und man kann versuchen, selbst Impulse für Debatten zu setzen, beispielsweise indem man bestimmte Themen über einen längeren Zeitraum mit unterschiedlichen Formaten und fachbereichsübergreifend aufgreift. Über diese Möglichkeiten können wir Debatten, die gesellschaftlich geführt werden, mit Wissen unterfüttern und zur Aufklärung beitragen.

ARNOLD: Natürlich ist Erwachsenenbildung auch Aufklärung. Die eigentliche gesellschaftspolitische Wirkung kann sie meines Erachtens aber erst entfalten, wenn sie nicht länger das Thema und dessen – von wem eigentlich bestimmte? – Aspekte selbst definiert, sondern von den Teilnehmenden her. Lernen ist ein Inside-out-Prozess, und entscheidend ist der Outcome beim Einzelnen, nicht die Wohlgemeinheit und Güte des thematischen Inputs.

BATZEL: Aber vielleicht muss man den Begriff der Aufklärung auch nicht immer so hoch hängen. Wir bieten beispielsweise wie andere Volkshochschulen auch Exkursionen innerhalb der Kommune an – zu den Stadtwerken, ins Rathaus usw. Das ist ein niedrigschwelliger, lebensweltlicher Zugang, bietet aber auch Aufklärung darüber, wie das Leben in einer Kommune funktioniert, und die Teilnehmenden verstehen, dass es Instanzen gibt, die sich »kümmern« – auch wenn das auf den ersten Blick vielleicht nicht immer gesehen wird. Wer erlebt, wie gesellschaftliches Zusammenleben, wie Kommune, wie Politik funktionieren, entwickelt Respekt vor deren Aufgaben und Arbeit und wird Debatten anders führen.

Was bedeutet das für das Aufgreifen gesellschaftspolitisch relevanter Themen?

ARNOLD: Zunächst einmal glaube ich, dass die gesellschaftspolitisch relevanten Themen nicht automatisch die öffentlich diskutierten sind. Zielgruppen haben ganz unterschiedliche gesellschaftspolitische Themen, welche – im Vorfeld der Kurs- oder Veranstaltungsplanung – durch das offene Lebensweltgespräch erst einmal herausgefun-



DR. MARIE BATZEL

leitet die VHS Neuss.

marie.batzel@stadt-neuss.de

den werden müssen, wollen wir nicht erneut in die Falle laufen, eine Anpassungsbewegung an das Vorgegebene zu vollziehen. Auch im Seminarsgeschehen selbst benötigen wir eine offene Anfangsphase, in der die Lernprojekte der Lernenden – im Sinne Holzkamps – identifiziert werden, um dann gemeinsam bearbeitet werden zu können.

BATZEL: So einen niedrigschwelligen Zugang zu Debatten gibt es doch auch. Gerade in der kulturellen oder der fremdsprachlichen Bildung werden zahlreiche gesellschaftliche Debatten von den Dozierenden aufgegriffen und im Kurs engagiert diskutiert. Hier gibt es einen Resonanzboden für Debatten, so dass die einzelnen Teilnehmenden sicher sein können, gehört zu werden. Es sind geschützte Räume, in denen das Ge-

fühl von Teilhabe und »Gehört-Werden« vermittelt werden kann.

ARNOLD: Dies erfordert aber eine situative Kompetenz der Erwachsenenpädagoginnen und Erwachsenenpädagogen, daraus Lernprojekte geduldig und behutsam herauszufiltern und dann auch im Hinblick auf ihre gesellschaftspolitische Einbettung zu debattieren.

BATZEL: Natürlich. Die situative Kompetenz wird übrigens auch dann benötigt, wenn es um die Grenzen der Debatte geht. Da wir uns mit unseren Angeboten grundsätzlich an die gesamte Bevölkerung richten, haben wir auch mehr oder weniger alle Meinungen im Haus. Da kann es durchaus auch mal zu vielleicht antidemokratischen oder diskriminierenden Einlassungen kommen.

Wie gehen Sie damit um?

BATZEL: Grundsätzlich haben bei uns alle Dozierenden die Möglichkeit, in dieser Hinsicht geschult zu werden. Dann gibt es die Möglichkeit zu Gesprächen und Rückversicherungen mit den Fachbereichsleitungen. Ich erinnere mich an eine Italienisch-Dozentin, die im Kurs eine Debatte abbrechen musste, weil sie nicht mehr vertreten konnte, wie diskutiert wurde. Das kann natürlich passieren, aber in solchen Fällen stehen wir im Austausch mit den Dozierenden und können beispielsweise durch Hospitationen unterstützen. Im Übrigen gibt es durch das Qualitätsmanagement die Möglichkeit für die Teilnehmenden, sich an die Einrichtung zu wenden und solche Fälle zu thematisieren.

Man bekommt das Gefühl, dass durch die Digitalisierung Themen und Debatten immer schneller geführt werden. Wie schnell kann die Erwachsenenbildung Themen und Debatten aufgreifen?

ARNOLD: Mir geht es dabei gar nicht so sehr um die Geschwindigkeit, ich möchte da eher nochmal den Lebensweltbezug

aufgreifen. Nicht nur die Tradition der erfahrungsbezogenen Arbeiterbildung, sondern auch die Ergebnisse der Lern- und Hirnforschung betonen unisono, dass Menschen nur das lernen, was für sie bereits eine – lebensweltliche – Bedeutung hat. Natürlich kann dies auch die »Me-too«-Problematik als Rahmenthema einer Angebotsorientierung sein, aber welche Aspekte, welche Situationen und welche Kompetenzfragen damit verbunden werden, das müssen die Teilnehmenden selbst ausdifferenzieren können. Dies wäre eine wichtige Bewegung in Richtung Nachhaltigkeit und Kompetenzbezug.

BATZEL: Deswegen ist es wesentlich, einen möglichst breiten Zugang zu den Lebenswelten zu ermöglichen. Erwachsenenbildung muss vermeiden, sich im Rahmen von gesellschaftlichen Debatten zu einseitig auf einzelne Bildungsziele und Bildungsbereiche festzulegen. Aktuelle Debatten können, wie beschrieben, in den Kursen selbst aufgegriffen werden, und natürlich sprechen wir in der Einrichtung auf Fachbereichs- oder Leitungsebene über die Relevanz einzelner Debatten und die Möglichkeiten ihrer Einbindung ins Programm. Aber wenn ich beispielsweise an Vorträge zu bestimmten Debatten denke, finden die oft stark auf der Metaebene und eher nach als während einer Debatte statt.

Welche Debatten sind denn zurzeit in der Erwachsenenbildung und der Erwachsenenbildungswissenschaft relevant?

ARNOLD: Wenn ich es richtig beurteile, rückt nach der lange vorherrschenden Qualitätsdebatte und der Debatte über Anpassungslernen oder Aneignungslernen mehr und mehr die systemisch-konstruktivistische Didaktik in den Fokus, die auf der Evidenz aufrucht, dass man Wissen und Kompetenzen nicht »vermitteln« kann. Seit diesen Befunden der Lern- und Hirnforschung ringt die Erwachsenenbildungswissenschaft

insbesondere um eine neue Erwachsenenendidaktik – auch für die digitale Gesellschaft –, in der die Lehre selbst nicht mehr im Vordergrund steht, sondern die Fähigkeit der Lernenden, sich das notwendige Know-how mit nachhaltiger Wirksamkeit in lebenslangen Selbstlernprozessen selbstorganisiert anzueignen.

BATZEL: Das ist der Kern dessen, was wir in allen unseren Bildungsangeboten anstreben müssen – ich kann das nur unterstreichen. In einem anderen



PROF. DR. DR. H.C. ROLF ARNOLD

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

arnold@sowi.uni-kl.de

Interview habe ich schon mal gesagt, dass vhs-Teilnehmende die besseren Arbeitnehmenden sind – weil sie sich selbst Lerninhalte ausgesucht haben und engagiert die eigene Bildung gestalten. Das überträgt sich auch auf das Lernverhalten im beruflichen Umfeld. Das Gleiche ließe sich im Übrigen auch auf die Demokratie übertragen: vhs-Teilnehmende haben das Potenzial, besonders gestärkte Demokraten zu sein.

Und an welchen Debatten haben Sie sich zuletzt aktiv beteiligt?

ARNOLD: Wir haben uns in den letzten Jahren u.a. an den Debatten um die Möglichkeiten und die erwartbaren Folgen der Betrieblichen Bildungsarbeit betei-

ligt. In diesem Thema wurden nämlich eine ganze Reihe alter Denkformen konserviert und perpetuiert, wie z.B. die These, dass alle Kompetenzen, die betrieblich nutzbar sind, letztlich nicht dem Subjekt in seinen nicht-nutzbaren Bildungsansprüchen »dienlich« sein können – eine verstaubte und abergläubische Fortführung alter Theorien der Kritischen Pädagogik. An mehreren Stellen haben wir uns auch gegen die Verunglimpfung des europäischen Kompetenzansatzes gewandt, wie er fast gebetsmühlenartig von immer den Gleichen vorgebracht wird, die das Kompetenzkonzept nicht wirklich verstanden zu haben scheinen.

BATZEL: Meine letzte Debatte mit Kolleginnen und Kollegen lief gestern und vorgestern, es ging um die Verschränkung von digitalem Lernen und dem Lernen in Präsenz. Da gibt es eine Notwendigkeit von veränderten räumlichen, organisatorischen und gesetzlichen Rahmenbedingungen für die Weiterbildung, um eine Verschränkung beider Lernformen im Bildungsprozess zu ermöglichen und sie als Kontinuum zu verstehen. Das Spannende war, dass die Debatte selbst eine Verschränkung analoger und digitaler Formate war: Sie lief großteilig über Twitter, da viele von uns sich aber gerade gemeinsam auf einer Tagung befanden, wurden einzelne Aspekte immer wieder auch in Kleingruppen – face-to-face – verhandelt. Da hat man in meinen Augen noch mal das Potenzial der neuen Medien gut gesehen – dass sich auch Kolleginnen und Kollegen in Echtzeit in die Debatte einmischen konnten, die räumlich weit weg waren.

Wir danken Ihnen für das Gespräch!

Was kann, darf, muss politische Bildung für Erwachsene?

#Demokratie

THOMAS KRÜGER

Vor welchen Herausforderungen steht politische Bildung heute? Wie kann sie Menschen dabei unterstützen, vom politischen Objekt zum handelnden Subjekt zu werden und an gesellschaftspolitischen Debatten teilzuhaben? Diesen Fragen ging Thomas Krüger, Präsident der Bundeszentrale für politische Bildung, in seiner Keynote im Rahmen des DIE-Forums Weiterbildung »Einmischen, positionieren, verständigen. Erwachsenenbildung und Öffentlichkeit« am 12. Dezember 2017 in Siegburg nach.

Politische Bildung als Teil des Bildungssystems muss stets auf gesellschaftlichen Wandel reagieren, sich hinterfragen, anpassen und weiterentwickeln, um mit ihrer Arbeit den Anforderungen und ihrer Verantwortung gerecht zu werden. Der Erziehungswissenschaftler Peter Faulstich (2003, S. 90) formulierte es einst so: »Wenn Bildung nicht verkommen soll zu einer abstrakten und wirkungslosen Idee (...), muss sie bezogen werden auf den konkreten historischen Kontext, die gegenwärtige Situation und zukünftige Perspektiven.«

Wir können gegenwärtig eine Ausbreitung des Antipluralismus mit rechtspopulistischer Grundierung beobachten, der wir uns in der politischen Bildung entgegenstellen müssen. Der Trend hin zu Autoritarismus, Antipluralismus und Rechtspopulismus ist nicht neu – er wird seit Jahren, unter anderem in der Forschung, konstatiert. Beispielhaft herausgreifen lässt sich eine Studie der Hans-Böckler-Stiftung (Hilmer et al., 2017), die im August 2017 erschienen ist. Die Studie versuchte Erklärungen dafür zu finden, warum Menschen eine Affinität zu Rechtspopulismus zeigen. Lassen Sie mich einige wesentliche Ergebnisse kurz benennen.

Die subjektive Wahrnehmung von Bürgerinnen und Bürgern, die anfällig für Rechtspopulismus sind, ist geprägt durch persönliche Zurücksetzung: Sie ordnen sich unabhängig von

ihrem realen Einkommen in der Gesellschaft niedrig ein und erleben im Vergleich zu den Eltern einen sozialen Abstieg. Gleichzeitig empfinden sie einen dreifachen Kontrollverlust:

- a) in persönlicher Hinsicht – mit Blick auf den technologischen Wandel, u.a. am Arbeitsplatz, der einen empfundenen Kontrollverlust, etwa durch digitalisierungsgetriebene Überwachung, auslöst;
- b) in politischer Hinsicht – Politik und Institutionen werden als abgehoben empfunden und enttäuschen das Bedürfnis, gehört zu werden;
- c) in nationalstaatlicher Hinsicht – der Staat käme seiner Aufgabe nicht ausreichend nach, die eigene Bevölkerung zu schützen, wie z.B. bei der Aufnahme von Geflüchteten.

Kurzum: Menschen, die Rechtspopulismus in Erwägung ziehen, fühlen sich vor möglichen Krisen in der Zukunft nicht ausreichend geschützt. Sie misstrauen Institutionen und repräsentativen Verfahren stark und befürworten stattdessen direktdemokratische Verfahren.

Der Abbau staatlicher Versorgungsstrukturen, insbesondere im ländlichen Raum, die Verlagerung nationalstaatlicher

Handlungskompetenzen auf supranationale Ebenen und die Teilprivatisierung und Ökonomisierung von Lebensbereichen wie Gesundheit, Rente oder Bildung, verstärken dabei das Gefühl, über das eigene Leben werde fernab der eigenen Lebenswelt – »irgendwo da draußen«, wie es in der Studie heißt – bestimmt. Der Sozialstaat, der dafür sorgt, dass sich Menschen trotz sozial ungleicher Ausgangslage auf Augenhöhe begegnen können, sei heute nicht mehr in der Lage, dieses Sicherheitsgefühl zu vermitteln. Um es mit dem Leiter des Meinungsressorts der Süddeutschen Zeitung, Heribert Prantl, zu sagen: »Demokratie funktioniert nicht gut, wenn die Staaten die Menschen nicht vor einem wild gewordenen Kapitalismus schützen können.«¹ Erschwerend kommt hinzu, dass die Verhandlung von Fragen der sozialen Mobilität aktuell auf Feldern geführt wird, die aufhorchen lassen müssen: Ein ethnohomogener Solidaritäts- und Einheitsdiskurs bricht sich Bahn.

Rote Linien ziehen

Diese Entwicklungen zwingen nicht nur Politik und Medien zum Überdenken ihrer althergebrachten Instrumentarien und Grundannahmen, sondern auch die Profession der politischen Bildung. Ist angesichts der Ideologisierung durch neurechte Akteure das Kontroversitätsgebot in der heutigen Zeit noch gültig oder braucht es andere Verabredungen für die politische Bildung? Was bedeutet die Emotionalisierung im öffentlichen Raum für den Grundsatz der kognitiven Wissensvermittlung in der politischen Bildung? Und welchen Stellenwert nimmt der technologische Wandel ein?

Fest steht: Facetten des Antidemokratischen müssen als solche benannt werden. Das ist keine Stigmatisierung oder Moralisierung, sondern eine in Krisenzeiten notwendige Positionierung. Machen wir das nicht, tragen wir dazu bei, dass antidemokratisches Gedankengut über unsere Institutionen und Professionen mit in die Mitte der Gesellschaft sickert. Es gilt, »rote Linien« zu ziehen. Wer explizites »othering« betreibt, also die Exklusion ganzer Bevölkerungsteile durch die Berufung auf einen »Volkskörper«, kann nicht mit demokratischer Toleranz rechnen. Fast 70 Jahre nach Verabschiedung des Grundgesetzes 1949 sollten wir an das ihm inhärente Prinzip der »streitbaren Demokratie« erinnern.

Gleichzeitig müssen die Lücken, die der politische Diskurs in den vergangenen Jahren gelassen hat, identifiziert und die entsprechenden Themen aufgegriffen werden, um sie nicht den Antidemokraten zu überlassen. Und das ist nicht zu verwechseln mit einem Getrieben-Sein durch Themen, die ein rechtspopulistischer Diskurs setzt.

Auf der einen Seite besteht die Aufgabe der politischen Bildung also darin, antidemokratische Meinungen und Standpunkte klar als solche zu benennen und sich ihnen gegenüber deutlich zu positionieren. Auf der anderen Seite muss der fragmentierten Gesellschaft entgegengewirkt und es müssen wieder Räume der Gemeinschaft und des demokratischen Streits geschaffen werden.

Die plurale Demokratie ist anstrengend

Die zahlreichen Identitätsdebatten und die damit verbundenen detaillierten Selbstpositionierungen sind unter anderem Ausdruck dieser fragmentierten Gesellschaft. Es hat den Anschein, dass sich, nach dem Aufstieg einer antiliberalen und antimodernen Rechten, auf der linken progressiven Seite mit ähnlich ideologischer Härte verschanzt wird.

Lassen Sie mich dies an zwei Beispielen veranschaulichen, die zugleich die Komplexität und zum Teil Widersprüchlichkeit sowie Ausgrenzung verdeutlichen, die diese Debatten nach sich ziehen (können). Erstens: Im emanzipatorischen Raum der Gleichstellung begegnen sich Forderungen, die einander zum Teil fundamental widersprechen. Auf der einen Seite gibt es den Anspruch, dass die Identitätsansprache nicht mehr so kategorial sei: »Nenn mich nicht Migrantin, ich bin auch Deutsche.« Auf der anderen Seite steht die Forderung, immer engführender zu differenzieren: »Wenn ich mich nicht benenne, bin ich nicht sichtbar. Dann kann ich auch nicht darauf aufmerksam machen, welche Diskriminierungsformen gerade meiner ethnischen oder religiösen Gruppe, meiner Herkunftsgruppe widerfahren.«

Zweitens: Die R&B-Sängerin Beyoncé hat spätestens mit ihrem Auftritt bei den *MTV Video Music Awards* 2014 und ihren Songs, in denen sie zum Beispiel Zitate feministischer Autorinnen wie Chimamanda Ngozi Adichie rezitiert,² für eine Debatte gesorgt: Kann Beyoncé eine Feministin sein, wenn sie gleichzeitig in ihren Videos ihren »perfekten und sexuell verfügbaren Körper« (EMMA-Magazin) ausstellt?

Scheinbar werden nicht mehr politische Standpunkte und Strategien diskutiert, sondern stattdessen die Personen, die sie äußern. Immer häufiger wird mit persönlicher Betroffenheit argumentiert, und Selbstthematizierungen in Identitätskategorien rücken oftmals in den Vordergrund. Was dagegen vernachlässigt wird, ist, die eigene Betroffenheit in Bezug zu setzen zu gesellschaftlichen Rahmenbedingungen. Individuelle Betroffenheitsgefühle alleine sind der politischen Verhandlung entzogen. Hinzu kommt, dass eine gesellschaftliche Allianzbildung verhindert wird, wenn politische Identitäten und Positionen von subjektiven Erfahrungen abgeleitet werden –

¹ Festvortrag von Heribert Prantl anlässlich der Festakademie des Arbeitskreises katholisch-sozialer Bildungswerke e.V. zur Verabschiedung des Geschäftsführers Lothar Harles am 27.11.2017 in Berlin.

² »Flawless« von Beyoncé Knowles, Beyoncé, Columbia Records 2013

und dies ist ein Kernmerkmal der Identitätskonstruktion: Kann mein Engagement als Mann feministisch sein, wenn ich doch vom Geschlechterverhältnis profitiere? Können Weiße überhaupt antirassistisch sein, wenn sie doch vom Rassismus profitieren? Diese Fragen scheinen kaum mit einer kritischen Gesellschaftsanalyse, die immer die Möglichkeit von Veränderung, Dynamik und Widersprüchen einschließt, kompatibel zu sein. Etiketten und Zuschreibungen, die als Label stabiler Kategorien erscheinen, lassen keine Differenzen zu.

Klar ist jedoch: In einer Welt voller Komplexität und Paradoxien lassen sich schwerlich kohärente Antworten und Positionen finden. Die plurale Demokratie ist anstrengend und erfordert immer wieder aufs Neue Aushandlungsprozesse.

Wir brauchen Räume für Streit

Genau deshalb brauchen wir Räume für Streit. Streit, der im Sinne Chantal Mouffes (2015) im agonistischen Rahmen stattfindet, also auf Basis einer Vereinbarung demokratischer Regeln. Sofern keine Linien überschritten werden, gilt es, Sensibilität für die Berechtigung anderer Positionen und Erfahrungen zu schaffen. Widersprüche und Differenzen müssen ausgehalten und akzeptiert werden. Die politische Bildung muss (vermeintlich) segmentierte Gruppen zusammenführen und die Debattenkultur fördern: Sie muss Räume des Agonalen schaffen. Nur durch die Akzeptanz der Vielfalt kann wieder Einheit bzw. Gemeinschaft entstehen.

Vergesellschaftung ist ein Prozess, der durch das Austragen von Konflikten und Dissens hergestellt werden kann. Die Irritation und die Störung von kaum hinterfragten Wissensbeständen können diesen Prozess in Gang setzen und für Selbstvergewisserung sorgen. Dissens kann so nicht nur reguliert werden, sondern Vertrauen sowie Glaubwürdigkeit schaffen und integrierend wirken. Diese Form des konfliktiven Dialogs ist nicht bedingungslos, sondern setzt Zivilitäts- und Diskursregeln voraus. Laut agonalen Demokratietheorien ist eine der Zivilitätsregeln z.B. die Offenheit für den Dialog: Das bedeutet, nicht zu versuchen, die Gegenseite zu überzeugen, auf Kriterien wie Verallgemeinerbarkeit der eigenen Meinung zu verzichten, die eigenen Herleitungen und Grundannahmen transparent und erkennbar zu machen. Es bedeutet, nicht zu »erziehen«, sondern Legitimität des Gegenübers und der Inhalte anzuerkennen und gleichzeitig zu verdeutlichen, welche Weltbilder und Deutungshorizonte die eigene Meinung beeinflussen.

Der Soziologe Zygmunt Bauman (2017, S. 23–24) hat es so beschrieben: »Statt uns zu weigern, (...) die störenden Unterschiede, Ungleichheiten sowie die selbst auferlegte Entfremdung auszublenden, müssen wir nach Möglichkeiten suchen, in einen engen und immer engeren Kontakt mit den anderen

zu gelangen, der hoffentlich zu einer Verschmelzung der Horizonte führt statt zu einer bewusst herbeigeführten und sich selbst verschärfenden Spaltung. (...) Die Menschheit befindet sich in der Krise – und es wird keinen anderen Ausweg aus dieser Krise als die Solidarität zwischen den Menschen geben.«

Diversität ist Normalität

Bildungsakteure und -institutionen müssen sich bewusst sein, dass sie massiv dazu beitragen, Gesellschaftsbilder zu formulieren und weiterzutragen. Daraus lässt sich die direkte Verantwortung ableiten, Minderheiten als politische Subjekte zu denken und einzubeziehen. Es braucht Sensibilität für kulturelle Vielfalt. Eine heterogener werdende Gesellschaft muss sich auch in den Eliten und Institutionen repräsentieren. Und zwar nicht nur im Sinne von Quoten, sondern auch dadurch, dass die verschiedenen Perspektiven und Denkweisen in der Arbeit und den Produkten der politischen Bildung repräsentiert sind. Die Lebenswelten von Minderheiten müssen mit unseren verwoben werden.

Nur durch Diversität rüsten wir uns für gesellschaftspolitische Debatten. Und nur so kann ein Staat repräsentiert werden, der sich der Allgemeinheit verschreibt. Paul Mecheril, Direktor des Center for Migration, Education and Cultural Studies an der Universität Oldenburg, nennt in diesem Sinne als Bildungsziel für das 21. Jahrhundert »Solidarität unter einander Unvertrauten«, wobei Fremdheit nicht durch das Auftauchen von Migrantinnen und Migranten entstehe, sondern »konstitutiver Teil pluraler, demokratischer Gesellschaften« sei (Mecheril, 2016, S. 104–105). Diversität ist Normalität.

In diesem Zusammenhang stellt sich für die politische Bildung die Frage nach Vermittlungswegen und -orten, von denen sie zweifelsohne neue braucht. Sie agiert mit ihrem rationalistischen Methodenrepertoire in Feldern mit hoher Affektaufladung, was zu Widersprüchen führt. Eine Möglichkeit besteht darin, Berührungspunkte und Schnittmengen zwischen den Didaktiken der kulturellen und der politischen Bildung zu erarbeiten. Kulturelle Bildung sollte zwar Selbstzweck bleiben, aber ihre unübersehbaren Beiträge zu gesellschaftlicher Teilhabe und Integration sowie zur Ermächtigung und Selbstwirksamkeit sollten stärker in den Fokus gerückt werden. Bildungsangebote sollten dialogorientiert, partizipativ und erlebbar sein sowie persönlichkeitsbildend wirken. Formate der kulturellen Bildung können hier Vorbilder geben, denn im Rahmen dieser Bildungsansätze wird nicht nur kognitiv, sondern auch ästhetisch-affektiv vermittelt, indem der ganze Mensch in den Blick genommen wird.

Digitale Souveränität fördern

Und ein weiterer wichtiger Aspekt fordert die politische Bildung: die Digitalisierung. Der technologische Wandel ist neben der zunehmend transnational und heterogener werdenden Gesellschaft mitverantwortlich für das Gefühl des Sicherheits- und Kontrollverlusts. Die Digitalisierung hat in den letzten Jahren eine zunehmende und alle Bereiche der Gesellschaft erfassende Dynamik erreicht. Es scheint absehbar, dass eine grundlegende Neuordnung vieler Verhältnisse des gesellschaftlichen Lebens eintreten wird. Orte, Instrumente und Formate des Politischen und damit auch unserer Profession haben sich gewandelt: Ohne digitale Angebote kann man heutzutage in der politischen Bildung einpacken. Dass Partizipation, Netzaufklärung und Medienkompetenz zu den zentralen Herausforderungen gerade auch für die Erwachsenenbildung zählen, liegt auf der Hand. Der Aspekt der »digitalen Souveränität« ist jedoch dabei dezidiert in den Fokus zu stellen. Durch die Veränderungen ergeben sich neue Anforderungen an die Mündigkeit der Bürgerinnen und Bürger – und damit sind wir beim Kerngeschäft der politischen Bildung.

Die politische Erwachsenenbildung muss genutzte Technologien intellektuell durchdringen und zur digitalen Souveränität beitragen. »Digitale Souveränität« bedeutet, dass man nicht hilflos den Regeln und Vorgaben von Diensten ausgeliefert ist. Das souveräne Individuum ist in der Lage, digitale Technologien zu verstehen, selbst zu beherrschen und zu bedienen und informierte Entscheidungen über sein Verhalten treffen zu können. Leitmotiv für die politische Bildung sollte es sein, aus Gesellschaften und den Menschen echte Teilhaber zu machen statt nur Anwender, Kunden und Nutzer.

Wichtig ist auch, die Monopolisierung in den Blick zu nehmen, denn digitale Souveränität zieht die Frage nach sich, wie souverän wir sein können, wenn wir nicht die Eigentümer unserer Daten sind und somit keine vollständige Kontrolle über sie haben können. Die Intransparenz gilt dabei nicht nur im Hinblick auf die Verwendung der Daten von Nutzerinnen und Nutzern. Die großen Konzerne geben ebenso wenig Einblick in ihre Arbeitsweisen und Algorithmen. Völlig ohne Mit-Eigentum und ohne Mit-Bestimmung bleibt eine Teilhabe an den digitalen Gütern und Diensten letztlich eine leere mediendidaktisch angehauchte »Beschwörung«. Künftig müssen diese Entwicklungen noch stärker als bisher zum Gegenstand der politischen Bildung werden: Ob es um Algorithmen und deren Ökonomie geht, um die Monopole und deren mögliche Regulierungen oder um Künstliche Intelligenz – all diese Aspekte bestimmen unsere Gegenwart und werden es auch in Zukunft tun. Darüber hinaus sollte politische Bildung die Arbeit der Großkonzerne auf ihren eigenen Plattformen beleuchten (dürfen), also eine offensivere Aufklärungsarbeit leisten, ohne die eigene Reichweite (und Breitenwirksamkeit) zu verlieren.

Grundsätzlich gilt: Politische Bildung kann gesellschaftliche Missstände nicht beheben. Sie kann aber dazu beitragen, sie in die Kategorien des Politischen zu übersetzen. Politische Bildung kann durch ihre Angebote Bürgerinnen und Bürger dabei begleiten und fördern, vom politischen Objekt zum handelnden Subjekt zu werden. Sie kann einen aktivierenden Charakter haben und Gestaltungskompetenzen aufbauen. Diese Zuversicht sollte sich die Profession trotz vielfacher Herausforderungen nicht nehmen lassen.



Bauman, Z. (2017). *Die Angst vor den anderen. Ein Essay über Migration und Panikmache*. Bonn: bpb.

Faulstich, P. (2003). *Weiterbildung: Begründungen lebensentfaltender Bildung*. München: De Gruyter Oldenbourg.

Hilmer, R., Kohlrausch, B., Müller-Hilmer, R. & Gagné, J. (2017). *Einstellung und soziale Lebenslage. Eine Spurensuche nach Gründen für rechtspopulistische Orientierung, auch unter Gewerkschaftsmitgliedern* (Working Paper Forschungsförderung, Nr. 44). Verfügbar unter www.boeckler.de/pdf/p_fofoe_WP_044_2017.pdf

Mecheril, P. (2016). Es bleibt anders. Kämpfe um die (Pädagogik der) Migrationsgesellschaft. In M. Ziese & C. Gritschke (Hrsg.), *Geflüchtete und kulturelle Bildung. Formate und Konzepte für ein neues Praxisfeld* (S. 101–106). Bielefeld: Transcript.

Mouffe, C. (2015). *Agonistik. Die Welt politisch denken*. Bonn: bpb.



© Martin Scherag

THOMAS KRÜGER

ist Präsident der Bundeszentrale für politische Bildung (bpb).

vorzimmerpraesident@bpb.de

Volkshochschule als öffentlicher Lernort und Forum öffentlicher Debatten

Die Offene Gesellschaft braucht neue Freunde

SUSANNE MAY

Öffentlichkeit ist eine notwendige Bedingung unserer Demokratie. Die Volkshochschulen, so die Autorin, leisten mit ihrer Offenheit, ihrem breiten Angebot und mit der Möglichkeit, in ihren Veranstaltungen die offene und kontroverse Auseinandersetzung einzuüben, einen wichtigen Beitrag zur diskursiven Einbindung breiter Bevölkerungsgruppen sowie zur Gestaltung kommunaler Öffentlichkeit.

AfD; Brexit; Flüchtlingskrise; Globalisierung; Klimawandel; Meinungsblasen; Populismus; Syrienkrieg; Terror; Vertrauensverlust ... das hier in Auszügen dargestellte ABC politischer Krisensymptome reicht bis zum drohenden »Zerfall Europas«. Mit der digitalen Vervielfältigung der Medien geht zugleich eine Beschleunigung globaler Krisenkommunikation einher, die wiederum in den Medien als veränderter Aggregatzustand medieninduzierter Aufgeregtheit beobachtet wird. »Ich hege den Verdacht, dass es einen Mechanismus gibt, der das ganze diskutierende System in eine erhöhte Nervosität hineintreibt«, so Peter Sloterdijk in der Neuen Zürcher Zeitung vom 30. März 2018.¹

Auch wird eine mediale Fragmentierung des gesellschaftlichen Diskurses beobachtet, ein Wandel, auf den Jürgen Habermas schon vor Jahren hinwies und dem er eher skeptisch gegenüberstand. Zwar scheine das World Wide Web die Schwächen des asymmetrischen Charakters der Massenkommunikation auszugleichen, indem es »einen unreglementierten Austausch zwischen Partnern zulässt, die virtuell, aber

auf gleicher Augenhöhe miteinander kommunizieren.« Aber im virtuellen Raum zerfalle das Publikum »in eine riesige Anzahl von zersplitterten, durch Spezialinteressen zusammengehaltenen Zufallsgruppen. Das Web liefert die Hardware für die Enträumlichung einer verdichteten und beschleunigten Kommunikation, aber von sich aus kann es der zentrifugalen Tendenz nichts entgegen setzen.« Es fehlen funktionale Entsprechungen für Öffentlichkeitsstrukturen, welche die dezentralisierten Botschaften wieder auffangen, auswählen und zusammenbringen (Habermas, 2008b, S. 161–162).

Wie kann die Erwachsenenbildung im Allgemeinen, wie kann die Volkshochschule im Besonderen als öffentliche Aufgabe und Teil der öffentlichen Daseinsvorsorge, als öffentlicher Lernort und Forum der öffentlichen Debatte in einer so skizzierten Situation dazu beitragen, demokratische Öffentlichkeit zu entwickeln und zu gestalten? Wie kann sie angesichts der Tendenz, auf komplexe Problemlagen mit vereinfachenden Antworten zu reagieren, die Menschen darin unterstützen, mit Komplexität leben zu lernen? Das ist vielleicht die größte Herausforderung demokratischer politischer Bildung.

¹ Dieser Beitrag ist eine überarbeitete und aktualisierte Version von May, 2013.

Die Idee der Öffentlichkeit

Zunächst möchte ich an die Idee der Öffentlichkeit erinnern, wie sie Immanuel Kant in seiner berühmten Aufklärungsschrift aus dem Jahr 1784 formuliert: »Zu dieser Aufklärung wird nichts erfordert als Freiheit, und zwar die unschädlichste unter allem, was nur Freiheit heißen mag, nämlich die: von seiner Vernunft in allen Stücken öffentlichen Gebrauch zu machen. (...) Der öffentliche Gebrauch seiner Vernunft muß jederzeit frei sein, und der allein kann Aufklärung unter Menschen zustande bringen« (Kant, 1982, S. 55). Im Prozess des öffentlichen Vernunftgebrauchs gründet für Kant ein politischer Reformprozess, in dessen Folge die rechtliche Absicherung und Garantie öffentlicher Kritik und Meinungsbildung entsteht. Knapp zweihundert Jahre später wird Jürgen Habermas in seiner sozialhistorisch angelegten Studie zum »Strukturwandel der Öffentlichkeit« (1975) jene Teilbereiche der bürgerlichen Öffentlichkeit analysieren, aus denen sich die demokratische Öffentlichkeit einer bürgerlichen Gesellschaft dann herausbilden sollte.

Habermas zeichnet die historische Entwicklung der Öffentlichkeit ausführlich und streckenweise idealisierend nach. Sie begann um die Mitte des 17. Jahrhunderts in England mit der Gründung der Kaffeehäuser. Gegenstand des öffentlichen Rasonnements waren zunächst Kunst und Literatur, sodann in der Folge der Französischen Revolution auch Ökonomie und Politik. Kaffeehäuser, Salons, gelehrte Tischgesellschaften waren die Kristallisationspunkte vorparlamentarischer Öffentlichkeit, in der eine auf Vernunft basierte öffentliche Meinung entstand. Die Öffentlichkeit wurde zum Organisationsprinzip des bürgerlichen Rechtsstaats mit parlamentarischer Regierungsform, zu der auch die im Parlament unterlegene Minderheit Zugang hatte. So war es gerade die kritische Funktion der Öffentlichkeit, die in der »politischen Öffentlichkeit agierenden Mächte dem demokratischen Öffentlichkeitsgebot effektiv« zu unterwerfen und die »strukturellen Interessenskonflikte nach Maßgabe eines erkennbaren Allgemeininteresses« zu relativieren (Habermas, 1975, S. 275–277).

Auch die öffentliche Erwachsenenbildung bezieht ihr Selbstverständnis nicht zuletzt aus dem normativen Anspruch dieses Modells. Sie ist nicht allein Errungenschaft und Ausdruck demokratischer Öffentlichkeit, sie ist vielmehr selbst eine Kommunikationsform von Öffentlichkeit, ein Forum der diskursiven Auseinandersetzung über Angelegenheiten von öffentlichem Interesse. Öffentlichkeit gibt es nicht einfach, Öffentlichkeit muss »gemacht« werden (ebd., S. 239).

Dabei zielt die öffentliche Aufgabe der Volkshochschule auf ein Dreifaches: strukturell auf die Schaffung öffentlicher Lernorte mit prinzipiell offener Zugänglichkeit, inhaltlich auf die Thematisierung von Angelegenheiten allgemeiner und öffentlicher Interessen, methodisch auf die Einübung offener,

diskursiver Auseinandersetzung. In dieser dreifachen Perspektive leistet die Volkshochschule einen wichtigen Beitrag zur diskursiven Einbindung breiter Bevölkerungsgruppen in die kommunale Öffentlichkeit.

Öffentlicher Lernort

Offenheit ist in mehrfacher Hinsicht Anspruch und Gestaltungsprinzip der Volkshochschule. Sie ist ihrem Anspruch nach »offen für Menschen aller sozialen Schichten und Einkommensgruppen, aller Milieus und Kulturen«. Sie ist auch offen »für Menschen mit unterschiedlichen und gegensätzlichen Auffassungen« (Aengenvoort et al., 2011, S. 14). Sie schafft eine offene, barrierefreie Lernkultur, die an die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Bevölkerung anschließt. Sie ist offen für alle, die bereits motiviert sind, am Programm teilzunehmen, und sie will nicht zuletzt auch diejenigen Bevölkerungsgruppen ansprechen, die aus unterschiedlichen Gründen den klassischen Bildungsinstitutionen eher distanziert gegenüberstehen.

»Ambiguitätstoleranz ist eine kulturelle Errungenschaft.«

Darin beansprucht sie – um den Verfassungsrechtler Christoph Möllers zu zitieren –, ein Raum gesellschaftlicher Allgemeinheit zu sein, auf den die liberale Demokratie als zwanglose Form demokratischer Selbsterziehung angewiesen ist. Denn »das demokratische Versprechen der Gleichheit bezieht sich nur auf die Freiheit. Aber die Anerkennung des Anderen ist immer gefährdet, wenn sich der Umgang miteinander auf bestimmte Gruppenzugehörigkeiten beschränkt. Homogene Gruppen radikalisieren sich, sie entwöhnen sich von der Vielfalt an Möglichkeiten, wie Menschen leben können, und werden kognitiv und moralisch verengt. Sie verallgemeinern ihre Gruppenidentität und verlieren damit den Sinn für die demokratische Anerkennung, die eben alle betrifft. Orte, an denen sich Personen verschiedenen Alters, Geschlechts, sozialer Herkunft begegnen, sind wichtig und selten. Solche Orte

müssen nicht politisch besetzt ein. Sie sollten nur die üblichen Grenzen des Umgangs überschreiten« (Möllers, 2008, S. 37).

Hierbei handelt es sich um eine kontinuierliche Gestaltungsaufgabe, die die gesamte Organisation der Volkshochschule betrifft und die unterschiedlichen Handlungsebenen umfasst. Zudem unterscheidet sich die Volkshochschule von anderen Einrichtungen öffentlich geförderter Erwachsenenbildung durch ihre parteipolitische Unabhängigkeit und weltanschauliche Neutralität. Daher kann sie ihren öffentlichen Auftrag unmittelbar in der pluralen Gesellschaft wahrnehmen.

Aber auch im kommunalen Lebenszusammenhang gibt es nicht die eine alle Mitglieder der (Stadt-)Gesellschaft umfassende Öffentlichkeit, sondern diverse Öffentlichkeiten. Teils verstärken sie sich gegenseitig, teils schotten sie sich in unterschiedliche Kommunikationsmilieus ab. Die bekannte Tendenz, sich bevorzugt in denjenigen Milieus zu bewegen, die die eigene Weltsicht oder politische Einstellung eher bestätigen als irritieren, wird allerdings durch die »Echokammern« sozialer Netzwerke um ein Vielfaches verstärkt. Wie der Islamwissenschaftler Thomas Bauer in seiner aktuellen Studie über den Verlust an Mehrdeutigkeit und Vielfalt zeigt, neigen Menschen immer schon dazu, mehrdeutige, ambivalente und widersprüchliche Begegnungen und Situationen zu meiden. Ambiguitätstoleranz ist stets eine kulturelle Errungenschaft und Ambiguitätstraining eine Aufgabe auch der öffentlichen Demokratiebildung (Bauer, 2018). Gerade mit ihrer Offenheit und ihrer Funktion als öffentlicher Lernort, der Menschen unterschiedlicher sozialer und geografischer Herkunft zusammenbringt, können Volkshochschulen einen wichtigen Beitrag dazu leisten, Ambiguitätstoleranz auszubilden.

Forum öffentlicher Debatte

Aktuelle Zeitdiagnosen beklagen eine zunehmende Polarisierung des gesellschaftlichen Diskurses sowie einen Niedergang der Debattenkultur, die immer weniger von der Suche nach Konsens getragen sei. Ich befürchte jedoch, dass die dieser Klage zugrunde liegende Annahme, wir befänden uns alle im selben Diskurs und suchten gemeinsam nach Lösungen, ein Trugschluss ist, dem wiederum ein illusionärer Begriff demokratischer Öffentlichkeit zugrunde liegt.

Gerade liberale Konflikttheorien im Anschluss an Georg Simmel und Ralf Dahrendorf, die von der produktiven und letztlich auch integrierenden Wirkung von Dissens und Konflikt in modernen Gesellschaften ausgehen, informieren über Chancen der öffentlichen Konfliktaustragung. Eine durch Ungewissheit und Komplexität geprägte Gesellschaft braucht Räume, in denen Kontroversen ausgetragen werden und in denen die Diktatur der einen alternativlosen Antwort vermieden wird. Denn nicht die utopische Harmonie, sondern die in

Spielregeln zugleich gezähmten und erhaltenen Spannungen machen ihren Charakter aus. »Gesellschaften bleiben menschliche Gesellschaften, insoweit sie das Unvereinbare in sich vereinen und den Widerspruch lebendig erhalten« (Dahrendorf, 1974, S. 276).

Die öffentlichen Volkshochschulen verstehen sich in diesem Sinne als ein Forum der öffentlichen Kontroverse und Debatte. Sie verpflichten sich zur Behandlung strittiger Themen. Sie wollen einen Reflexionsraum schaffen, in dem auch nicht etablierte Positionen und abweichende Meinungen Gehör finden.

Daher ist es auch wichtig, eine Vielzahl möglicher Positionen zuzulassen. Anlässlich einer aktuellen Veranstaltungsreihe der Münchner Volkshochschule (MVHS) beispielsweise warnte die Fachstelle für Demokratie der Landeshauptstadt München vor möglicherweise nicht beherrschbaren Störungen antidemokratischer Gruppierungen und empfahl, einen so genannten »Einlassvorbehalt« gegenüber Personen, die antidemokratischen Parteien oder Organisationen angehören, im Programmheft abzudrucken. Diese sollten vom Besuch der Veranstaltung ausgeschlossen werden beziehungsweise es sollte die rechtliche Grundlage dafür geschaffen werden, sie am Einlass zu hindern. Die MVHS hat sich diesem Vorgehen, das in etlichen Kultur- und Bildungseinrichtungen Anwendung findet und aktuell auch in Gremien des Deutschen Volkshochschul-Verbandes diskutiert wird, bewusst nicht angeschlossen. Es hätte dem Selbstverständnis der Volkshochschule als Forum der öffentlichen Debatte unmittelbar widersprochen.

Im Wahljahr 2017 entzündete sich eine ähnliche Debatte an der Frage, ob die Volkshochschule im Rahmen eines Podiums zur Bundestagswahl auch Kandidaten der Partei »Alternative für Deutschland« (AfD) einladen sollte. Nach intensiver und auch kontroverser Diskussion wuchs schließlich die Einsicht, dass gegen antidemokratische Einstellungen keine Rituale der Empörung oder Ausgrenzung helfen, sondern allein der mutige und kompetente Streit – oder wie eine Teilnehmerin es formulierte: »Man muss auch einmal den Mut aufbringen, Konflikte auszufechten.«

Ohne diese Zumutung lässt sich der Anspruch, ein Forum der öffentlichen Debatte sein zu wollen, kaum rechtfertigen. Denn wenn diejenigen, die für sich in Anspruch nehmen, eine offene Gesellschaft zu vertreten, definierten, wer zu ihr gehört und wer nicht, würde Offenheit zu einem Synonym für Ausschließung. Im Übrigen sind die Versuche, antidemokratische Gruppierungen zu schwächen, indem man sie demonstrativ aus dem demokratischen Diskurs ausschließt, wohl eher erfolglos geblieben. Im Gegenteil: »Symbolische Stigmatisierung kommt den Populisten (...) gar nicht ungelegen. Wie im klassischen Westen hat der Outlaw durchaus viele Sympathisanten«, wie Andreas Voßkuhle in der Frankfurter Allgemeinen Zeitung vom 23. November 2017 zu bedenken gibt.

Debatten ermöglichen

Ein weiteres wichtiges Kennzeichen der Offenheit der Volkshochschulen und ihrer Rolle als öffentliches Forum ist die didaktische Vielfalt. An der MVHS beispielsweise werden Themen nicht allein in Vorträgen, Podien und Streitgesprächen behandelt, sondern auch in Ausstellungen, Performances, Lesungen und Filmen. So entsteht ein multiperspektivischer Erfahrungsraum, der die vielfältigen Aspekte eines Themas hervorbringt, der Dialoge zwischen sinnlichen und kognitiven Reflexionsformen ermöglicht und nicht zuletzt ein Trainingsfeld für Ambiguitätstoleranz eröffnet. Zwei Ansätze erlauben die Herausbildung von Öffentlichkeit und die Ermöglichung von Teilhabe möglichst vieler Menschen an öffentlichen Debatten in besonderer Weise: thematische Schwerpunktsetzungen und Debattenformate.

Gestaltung der Öffentlichkeit durch Schwerpunktsetzung

Die Dynamik und Vervielfältigung medialer Kommunikation fordert die Fähigkeit, Themen zu fokussieren, in besonderer Weise heraus – was wiederum Jürgen Habermas veranlasste, über die Rolle des Intellektuellen in der Mediengesellschaft nachzudenken. »Auf der einen Seite«, so Habermas, »hat die Umstellung der Kommunikation von Buchdruck und Presse auf Fernsehen und Internet zu einer ungeahnten Ausweitung der Medienöffentlichkeit und zu einer beispiellosen Verdichtung der Kommunikationsnetze geführt. (...) Andererseits scheinen die Intellektuellen am Überborden dieses lebensspendenden Elements wie an einer Überdosierung zu ersticken. Der Segen scheint sich in Fluch zu verwandeln.« Im Internet, so Habermas, »verlieren die Beiträge von Intellektuellen die Kraft, einen Fokus zu bilden« (Habermas, 2008a, S. 81–82).

Sofern die Volkshochschule beansprucht, kommunale Öffentlichkeit mit zu gestalten, muss sie versuchen, diesem Befund im Rahmen ihrer Möglichkeiten der Programmgestaltung entgegenzuwirken. Die MVHS entwickelt beispielsweise jährliche multidisziplinäre Programmschwerpunkte, mit denen sie nicht zuletzt auch ihr kommunales Kooperationsumfeld erweitert und themenspezifisch differenziert.

Im Jahr 2015 setzte sich der Programmschwerpunkt mit einem Thema auseinander, von dem nicht nur die Münchner Stadtgesellschaft in besonderer Weise herausgefordert war: Flucht und Asyl. Mit dem Programm *Exodus – Menschen auf der Flucht* trug die MVHS die notwendige Debatte in die Stadtgesellschaft: Wie kann eine humane europäische Flüchtlingspolitik aussehen? Können sich die Staaten Europas auf eine faire Teilung der Verantwortung verständigen? Was muss geschehen, damit Integration und gesellschaftliche Teilhabe von Geflüchteten gelingen kann, bei ihrer Unterbringung, auf dem Arbeitsmarkt und innerhalb der Stadtgesellschaft? Aber auch: Wie wird sich unsere Gesellschaft verändern? Auf welche

Regeln und Prinzipien wollen wir uns verständigen? Welche Ängste und Verlustgefühle plagen die Neuankömmlinge und die Alteingesessenen? Wo liegen die Grenzen der Zuwanderung? Mit dem Programmschwerpunkt 2015 gelang es, einen Diskussionsraum zu schaffen, der Einheimische und Geflüchtete über mehrere Monate zusammenbrachte und auch strittige Themen nicht aus der Arena des Diskurses verbannte.

Im Jahr 2017 befasste sich der Programmschwerpunkt mit einem Schlüsselereignis des 20. Jahrhunderts, das Fragen von unverminderter Aktualität aufwirft und dessen langfristige Auswirkungen bis in die Gegenwart reichen: die russische Revolution. Sie veränderte nicht allein die politische Landkarte Russlands und in der Folge halb Europas, sondern prägte das zwanzigste Jahrhundert als das »Zeitalter der Extreme« (Eric Hobsbawm). Mit dem facettenreichen Programm *Russlandkomplex* wurde der Versuch unternommen, zeitgeschichtliche Wissensvermittlung mit strittigen Gegenwartsfragen zu verbinden: Lesungen, Zeitzeugengespräche und historische Filmreihen trugen dazu bei, einen Spannungsbogen zwischen historischer Rekonstruktion und authentischer Bezeugung erlebbar zu machen. Schließlich gelang der Brückenschlag zu Münchner Lebenswelten, zu denen die Volkshochschule bislang wenig Kontakt hatte, wie z.B. die Welt der jüdischen Zuwanderer aus der ehemaligen Sowjetunion.

Ein Beispiel dafür, dass es bisweilen auch gelingen kann, die öffentliche Debatte nachhaltig zu gestalten, ist der »Münchner Klimaherbst«, der aus einem Programmschwerpunkt im Jahr 2006 zu den irreversiblen Folgen der globalen Erderwärmung hervorgegangen ist. Seitdem ist der »Münchner Klimaherbst« ein lokales Veranstaltungsbündnis, das mit zahlreichen Partnern aus Wissenschaft und Kommunalpolitik, aus dem Kultur- und Bildungsbereich sowie aus der Zivilgesellschaft jährlich stattfindet und am dem die MVHS bis heute mitwirkt.

Debattenformate

Das Debattenformat *Politik der Woche* greift aktuelle Themen auf, die vertieft und kontrovers diskutiert werden. Die Themen, die hier beispielhaft gelistet sind, werden nicht zuletzt auch von den Teilnehmenden selbst vorgeschlagen: Wohin geht die AfD?; Mehr Flüchtlinge – mehr Kriminalität?; Ein Marshallplan für Afrika?; Die Freihandelsabkommen TTIP und CETA; Fehler und Versäumnisse des Westens im Nahen Osten; Ausstieg aus der rechten Szene.

Das resonanzstarke Format lebt von der kundigen und streitbaren Moderation des ehemaligen Münchner Oberbürgermeisters Christian Ude, der in seinem Buch *Die Alternative oder: Macht endlich Politik* seine Erfahrung als VHS-Dozent folgendermaßen reflektiert: »Ich leite (...) seit meiner Versetzung in den Ruhestand den Kurs: »Politik der Woche«, in dem ich mich jedes Mal aufs Neue wundere, wie groß das politische Interesse, das Informationsbedürfnis und die Diskussionsfreude

»Es kann gelingen, die öffentliche Debatte nach- haltig zu gestalten.«



vieler Leute sind, wenn zu aktuellen Themen kontroverse Debatten angeboten werden. Volle Säle. Große Neugierde. Aber nicht in den politischen Parteien« (Ude, 2017, S. 20). Die nähere Untersuchung dieses Missverhältnisses zwischen gestiegenem öffentlichen Interesse an politischen Themen, Diskursen und Kontroversen einerseits und den aus der Sicht des Autors selbstbezüglichen, defensiven und mutlosen Binnendiskursen der Parteien andererseits greift Ude ausführlich auf.

Schließlich möchte ich ein neues Format vorstellen, das sich mit Erfolg an ein junges Publikum wendet. Bereits im Sommer 2017 kam eine Gruppe Jugendlicher zusammen, die sich – angeregt durch das Philosophie-Programm der MVHS – mit philosophischen Fragen beschäftigen wollte. Schnell war klar, dass die Volkshochschule der geeignete Ort sein könnte, um in freier Weise über aktuelle Themen mit jungen Leuten philosophisch zu diskutieren. Mit dem *Menon-Projekt* erinnert die Volkshochschule an einen bedeutenden Anfang der Philosophie vor mehr als zweitausend Jahren. Der Philosoph Sokrates führte damals durch geschicktes Fragen seinen jungen Gesprächspartner Menon zum selbstständigen Denken. Von ihrem Ursprung her ist Philosophie nicht so sehr eine Summe kluger Informationen, sondern das Aufmerksam-Werden auf Probleme, die Klärung der Begriffe und der Austausch begründeter Argumente. Der Anspruch der Dozenten und Dozentinnen des *Menon-Projektes*, die selbst Philosophie studieren, ist es, in dieser Weise mit den Jugendlichen über aktuelle Themen wie »Wozu brauchen wir Demokratie?« oder »Lasst mich mit eurer Politik in Ruhe« in ein sokratisches Gespräch zu kommen.

Das auch unter jungen Leuten vorhandene und insgesamt deutlich gestiegene öffentliche Interesse an Diskursen und Kontroversen über öffentliche Themen ist für das öffentliche Forum, das die Volkshochschule bietet, nicht zuletzt auch mit Blick auf das anstehende Jubiläumsjahr 2019, eine große Chance. Die Besinnung auf Immanuel Kants Credo vom öffentlichen Gebrauch der Vernunft ist dabei aktueller denn je.

Aengenvoort, U. et al. (2011). *Die Volkshochschule. Bildung in öffentlicher Verantwortung*. Bonn: dvv.

Bauer, T. (2018). *Die Vereindeutigung der Welt. Über den Verlust an Mehrdeutigkeit und Vielfalt*. Stuttgart: Reclam.

Dahrendorf, R. (1974). *Pfade aus Utopia: Arbeiten zur Theorie und Methode der Soziologie* (3. Aufl.). München: Piper.

Habermas, J. (1975). *Strukturwandel der Öffentlichkeit*. Neuwied/Berlin: Luchterhand.

Habermas, J. (2008a). Ein avantgardistischer Spürsinn für Relevanzen. Die Rolle des Intellektuellen und die Sache Europas. In ders., *Ach Europa (Kleine politische Schriften XI)* (S. 77–87). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Habermas, J. (2008b). Hat die Demokratie noch eine epistemische Dimension? Empirische Forschung und normative Theorie. In ders., *Ach Europa (Kleine politische Schriften XI)* (S. 138–191). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Kant, I. (1982). Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? In W. Weischedel (Hrsg.), *Werkausgabe Bd. XI: Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik 1* (S. 51–61). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

May, S. (2013). Öffentlichkeit als Gestaltungsaufgabe der Münchner Volkshochschule. In T. C. Feld, S. Kraft, S. May & R. Seitter (Hrsg.), *Engagierte Beweglichkeit. Weiterbildung in öffentlicher Verantwortung* (S. 33–47). Wiesbaden, Springer vs.

Möllers, C. (2008). *Demokratie – Zumutungen und Versprechen*. Berlin: Wagenbach.

Ude, C. (2017). *Die Alternative oder: Macht endlich Politik*. München: Knaus.



DR. SUSANNE MAY

ist Programmleiterin und Geschäftsführerin der Münchner Volkshochschule (MVHS).

susanne.may@mvhs.de

Digitale Diskurse zwischen Partizipation und Konfrontation

Plädoyer für eine digitale Werteordnung

CAJA THIMM

Wie debattieren wir in der digitalen Sphäre – und wie verändern diese neuen Formen gesellschaftlicher Debatten unsere Demokratie? Die Autorin skizziert einen Transformationsprozess hin zu einer »digitalen Gesellschaft« und fordert eine breite gesellschaftliche Auseinandersetzung um eine »digitale Werteordnung«.

Lange stellte sich die Frage nach einer digitalen Debattenkultur nur denjenigen, die sich intensiv im digitalen Raum bewegen und sich als »netizens«, also Netzbürgerinnen und -bürger, verstanden. Aber die zunehmende Rolle internetbasierter Kommunikation, die massive Ausbreitung der partizipativen Plattformen (»soziale Medien«) und die vermehrte Nutzung eben dieser Plattformen durch große Teile der Bevölkerung haben dazu geführt, dass sich Fragen nach einer »digitalen Diskursethik« nunmehr für viele Menschen stellen. Dazu beigetragen haben vor allem negative Phänomene wie *Hate Speech*, *Fake News* und verbaler Rassismus, die vielen erst wirklich vor Augen führten, wie stark das Internet die Diskurskultur – und damit auch politische Kultur – bestimmen kann (Thimm, 2017).

Doch jenseits dieser Auswüchse wird inzwischen auch eher netzfernen Gruppierungen und Personen klar, dass im Netz eine neue Form von Öffentlichkeit entstanden ist – die digitale *Public Sphere*. Diese neue(n) digitale(n) Öffentlichkeit(en) haben in Bezug auf ihre Dynamiken, ihre Systematik und ihre Funktionalität jedoch mit den journalistisch kuratierten Massenmedien des vordigitalen Zeitalters wenig gemeinsam. Damit wird die Frage, was den öffentlichen Diskurs im Hinblick

auf demokratische Prozesse im Netzzeitalter auszeichnet und wie wir ihn als »digitale Citoyens« (Thimm, 2016) gestalten können, zu einer zentralen Herausforderung für die Demokratie.

Diskursdynamiken im Netz

Mit dem Aufkommen der digitalen, interaktiven Medien und damit neuer Beteiligungsoptionen haben sich auch die Strukturen von Öffentlichkeit verändert. Die in den letzten Jahren entstandene Netzöffentlichkeit ist nicht mehr nur als ein intermediäres Geflecht zwischen Gesellschaft, politischem System und Organisationen (Jarren & Donges, 2011), sondern als ein interdependentes System von Öffentlichkeit, Teil- und Gegenöffentlichkeiten anzusehen. Dieser Wandel beruht vor allem auf einer zentralen Veränderung in der Technologie der Medienproduktion: Heute sind wir alle Medienproduzent/inn/en, die mit einem Mausclick weltweit Informationen und Meinungen publizieren können. Dieser kategoriale Umbruch, der mit dem Begriff »Web 2.0« umschrieben und mit dem Schlagwort »user-generated content« verbunden ist, wurde in den letzten Jahren

von einem weiteren Technologieschritt fortgeführt: dem *Social Web*, das für die große Mehrheit der Nutzer/innen vor allem aus Plattformen wie Facebook, Twitter oder Instagram besteht.

»Die Massenmedien haben ihre Monopolstellung als Vermittler verloren.«

Ein bedeutsames Merkmal dieser Plattformen ist, dass sie die Strukturen gesellschaftlicher Öffentlichkeit verändern: »Sie brechen die Dominanz des Modus ›Massenkommunikation‹ und seiner institutionalisierten Formen, indem sie andere Modi, Arenen und Kontexte bereitstellen, die Kommunikationsinhalte für einen (potenziell) großen Personenkreis sichtbar und zugänglich machen« (Taddicken & Schmidt, 2017, S. 16). Vor allem große Anbieter wie Facebook oder Twitter ermöglichen durch ihre jeweils plattformspezifische Medienlogik (Thimm, Anastasiadis, & Einspänner-Pflock, 2018) einen weltweiten Austausch, der eine unabhängig von den traditionellen Verbreitungswegen eigenständige Öffentlichkeit ermöglicht.

Diese intensive Nutzung digitaler Plattformen hat Folgen für die politische Information, für politische Partizipation und damit auch für die Entwicklung von Demokratie. Denn obwohl die traditionellen Massenmedien wie Zeitung, Radio oder Fernsehen in Politik, Wirtschaft, Arbeit und Freizeit oder Bildung und Kunst auch heute noch allgegenwärtig sind, haben sie inzwischen ihre Monopolstellung als Vermittler zwischen politischen Akteur/inn/en der Zivilgesellschaft verloren. Das Internet übernimmt zunehmend die Funktion eines »digitalen Versammlungsortes« (Siedschlag, Rogg & Welzel, 2002, S. 89) und eröffnet auch für kleinteiligere Gruppeninteressen die Option zur Veröffentlichung.

Die Potenziale digitaler Medienangebote bieten dementsprechend auch für politisch motivierte Gegenkulturen – welcher Couleur auch immer – Chancen, ihre Interessen zu artikulieren. Grundsätzlich bilden Kommunikation und institutionalisierte Politik ein enges Geflecht zwischen der Vermittlungsfunktion nach außen (in der alltäglichen politischen Kommunikation gegenüber der Bürgerschaft), der Konstruktion neuer Zusammenhänge (bei Gesetzestexten) und der Selbstverständigung nach innen (in Fachdiskursen, Fraktionssitzungen oder Ausschüssen). Inzwischen nutzen auch

Politikerinnen und Politiker zunehmend soziale Medien wie Twitter oder Facebook, um sich in der Öffentlichkeit zu positionieren: So waren insgesamt 608 der 630 Bundestagsabgeordneten der 18. Wahlperiode auf mindestens einer Plattform aktiv. Am populärsten dabei war Facebook, das von 92 Prozent der Abgeordneten genutzt wurde, gefolgt von Twitter (61%) und Instagram (31%).¹ Damit eröffnen sich auch für die politische Beteiligung neue Wege der direkten Kommunikation zwischen Bürgerschaft, Zivilgesellschaft und den politischen Institutionen.

Solche Nutzungsoptionen haben in den letzten Jahren bei vielen Menschen die Hoffnung genährt, über soziale Medien mehr Einfluss auf die Gestaltung demokratischer Gesellschaftsformen zu bekommen. Politische und gesellschaftliche Entwicklungen wie der so genannte Arabische Frühling, die globale Occupy-Bewegung oder regionale und lokale Proteste von Bürgergruppen wie bei »Stuttgart 21« (Thimm & Bürger, 2013) belegen, dass das Internet für den demokratischen Artikulationsprozess zunehmend auch international und transnational beträchtliche Bedeutung hat. Aber insbesondere die digitalen Plattformen haben Techniken und Kulturen ihrer Verwendung herausgebildet, die aus demokratietheoretischen Perspektiven alarmierend sind.

Zwischen Filterblasen, Echokammern und *Fake News*

Während die traditionelle publizistische Öffentlichkeit von professionellen journalistischen Recherche- und Selektionsprozessen und entsprechenden Agenda-Setting-Prozessen bestimmt wird, gilt dies für die digitale Öffentlichkeit nicht. Oft wissen wir weder um die Wahrheit der geschilderten Ereignisse noch etwas über Autor/inn/en oder Hintergründe. Angesichts der Tatsache, dass in den USA bereits 68 Prozent aller Netznutzer Nachrichten über die sozialen Medien beziehen und 38 Prozent sogar exklusiv (Shearer & Gottfried, 2017), stellt sich die Frage nach der inhaltlichen Selektion von Informationen mit neuer Schärfe. Während im Idealfall öffentliche Sphären frei von staatlicher Zensur und unabhängig von privaten Interessen sind, wird das für das Internet selbst von den überzeugtesten Netzutopisten nicht mehr angenommen.

Besonders im Blickfeld der Kritik stehen dabei vor allem Entwicklungen wie die Entstehung technisch selektierter Öffentlichkeiten durch Algorithmen, die Manipulation und Fälschung von Informationen in Form von *Fake News* und die massive Abwertung von Personen in Form von *Hate Speech*.

Die Macht von algorithmengesteuerter Information, kontrolliert über große Plattformen und Suchmaschinen, wurde

¹ www.bitkom.org

von Eli Pariser (2011) in seinem Modell der »filter bubble« detailliert beschrieben und kritisiert. Diese Algorithmisierung von Informationsflüssen ist nicht nur bei Google, sondern auch bei allen anderen Plattformen gängige Praxis und steuert das Nachrichtenmenü der einzelnen Person in Anpassung an deren digitale Aktivitätsprofile. Einher mit dieser algorithmisierten Einschränkung des Informationsnetzwerkes geht ein zweiter Filterprozess, der sich unter dem Begriff »Echokammer« etabliert hat. Anders als bei den Filterblasen haben hier die User jedoch selbst einen großen Anteil an der Einschränkung, indem sie über *Likes* oder *Shares* Präferenzen in ihrem Netzwerk aktiv markieren. Diese Aktivitäten führen dann zur Ausbildung von Gruppen Gleichgesinnter, die sich als fragmentierte Öffentlichkeit darstellen.

»Besitzt das Modell von Habermas noch Geltungskraft?«

Das Phänomen der *Fake News* ist zwar aus der Propagandaforschung früherer Jahre bekannt, hat aber über die Digitalisierung eine völlig neue Dynamik erfahren (Kuhla, 2017). So können Falschmeldungen schnell und unkompliziert von allen verfasst oder (weiter-)verbreitet werden. Problematisch ist allerdings die Tatsache, dass sich falsche bzw. manipulierte Nachrichten schneller und weiter verbreiten als korrekte, wie eine große Studie von Vosoughi, Roy und Aral (2018) verdeutlicht hat. Zudem können Falschmeldungen zu einem erhöhten Misstrauen gegenüber Medieninformationen im Allgemeinen führen (Schultz et al., 2017). Dem amerikanischen Präsidenten dient der Begriff zur Verunglimpfung der kritischen Presse, was eine Unterscheidung von »echten« und »falschen« Nachrichten weiter erschwert.

Betrachtet man den medialen Wandel und die skizzierten strukturellen Veränderungen der Konstruktion von Öffentlichkeit und öffentlichen Diskursen, so stellt sich die Frage, ob das grundlegende Modell von Habermas für diesen digitalen Strukturwandel noch Geltungskraft besitzt (Habermas, 1992). Habermas sieht die Öffentlichkeit als den Ort an, an dem sich politische Meinungs- und Willensbildung (Input) der Bürgerinnen und Bürger einer Demokratie ereignen, die sich ihrerseits (rational) in öffentlichen Diskursen vollzieht und so kollektiv verbindliche Entscheidungen des politischen Systems (Output) legitimiert.

Dieses Modell der »deliberativen Demokratie« basiert maßgeblich auf der idealtypischen Prämisse, dass alle Mitglieder der Gesellschaft zu den für das Kollektiv wichtigen Themen Zugang haben, oder wie Habermas es formuliert: »Die Öffentlichkeit lässt sich am ehesten als ein Netzwerk für die Kommunikation von Inhalten und Stellungnahmen, also von Meinungen beschreiben; dabei werden die Kommunikationsflüsse so gefiltert und synthetisiert, dass sie sich zu themenspezifisch gebündelten öffentlichen Meinungen verdichten« (Habermas, 1992, S. 436). Kennzeichnend für die deliberative Demokratietheorie ist vor allem die Legitimation politischer Entscheidungen durch einen gemeinschaftlichen Diskurs, durch den sich bei den Beteiligten politische Präferenzen herausbilden. Dieser Diskurs findet zwar auch im Netz statt, allerdings bilden sich zunehmend divergente Teilöffentlichkeiten, so dass eine gesamtgesellschaftliche, kollektive Meinungs- und Willensbildung erschwert wird.

Auch wenn die aufgelisteten Kritikpunkte mehrheitlich auf problematische Entwicklungen im Hinblick auf die Ausbildung demokratiefördernder Strukturen im Netz verweisen, so erscheint es doch unklug, die vielen Optionen, die das Internet für die politische Beteiligung nach wie vor bietet, völlig zu negieren. Besonders die Abwertung von technisch-algorithmisch oder durch Selbstselektion fragmentierten Öffentlichkeit(en) beachtet nicht, dass diese Form der kleineren Öffentlichkeit(en) als »Mini-Public« auch einen Raum für eigenständige Debatten darstellt und damit für die Demokratie einen wichtigen Stellenwert einnehmen kann (Thimm & Anastasiadis, 2017).

Digitale Moderne als Dystopie

Betrachtet man die Perspektivierungen auf diese digitale Lebenswelt, die aktuell den Diskursrahmen bestimmen, so lässt sich eine deutliche Dominanz der Kritik am Digitalen konstatieren (aktuelle Übersicht bei Lovink, 2017). Kritisiert werden die Techniken, ihre Gefahren für Gesellschaft, Familie und Arbeit, und betont wird der Opferstatus des völlig ausgelieferten, ausspionierten und manipulierten Einzelnen. Vielfach scheint Einigkeit darüber zu bestehen, dass Dystopie, Disruption und Desillusionierung als zentrale Themen zu benennen sind. Besonders bedrohlich erscheint der Einsatz von Algorithmen: Der Facebook-Skandal um die Datennutzung durch »Cambridge Analytica« führte auch einer breiteren Öffentlichkeit vor Augen, wozu ihre ganz persönlichen Daten genutzt werden können.

Entsprechend wird in der aktuellen Debatte um die Zukunft der digitalisierten Gesellschaft vor allem eine Form der digitalen Moderne entwickelt, die mehr und mehr die Gegenwart zur Hoffnung auf Demokratisierung, Wohlstand und Partizipation ist. Man warnt vor der unkontrollierten Sammlung

»Die Welt erscheint im digitalen Kosmos gefangen.«

und Speicherung von personenbezogenen Daten, vor Manipulation durch mächtige, aber undurchsichtige Internetkonzerne oder Staats-Agenturen, erkennt umfassende Überwachung, Zensur und Gängelung, Schwerstkriminalität, Einflussnahme durch künstliche Intelligenzen und die Okkupation des Netzes durch Geheimdienste oder Großkonzerne.

Dabei wird diese Perspektive dadurch verschärft, dass die Welt in diesem digitalen Kosmos gefangen erscheint. Die digitale Übermacht, deren kulturpessimistische Überhöhungen den Unterton vieler Debattenbeiträge ausmachen, bildet die Grundlage der meisten Überlegungen zur »digitalen Moderne«. Fragt man nach den Gründen für diese Form der Auslegungen, so kann die Technikskepsis, die Menschen seit jeher befällt, wenn sie großer Umwälzungen gewahr werden, als eine (wenn auch nicht hinreichende) Erklärung dienen.

Fraglos ist, dass sich alle Gesellschaften auf dem Weg in die digitale Zukunft vielen noch ungelösten Herausforderungen gegenüber sehen, die dringend politischer Konzepte bedürfen. Zentral erscheint es daher, sich über die Werte zu verständigen, die in der »digitalen Lebenswelt« zu den zentralen ethischen Leitlinien gehören sollen.

Plädoyer für eine digitale Werteordnung

Die skizzierten Strukturmerkmale des Digitalen verweisen darauf, dass wir uns in einem massiven Transformationsprozess befinden – dem »Metaprozess der Mediatisierung der Gesellschaft« (Krotz, 2007). Wie stark die Sorge ist, dass sich diese Mediatisierungsprozesse negativ auf gesellschaftliche Diskurse auswirken, zeigen erste politische Versuche der Regulierung der Netzöffentlichkeit in den sozialen Medien. Das vom Bundestag verabschiedete »Netzwerkdurchsetzungsgesetz« will die Plattformen dazu veranlassen, »offensichtlich strafbare Inhalte« innerhalb von 24 Stunden zu löschen. Andernfalls drohen Bußgelder bis zu 50 Millionen Euro. Kritiker sehen hier ein Demokratieproblem, da das Gesetz die die Gefahr birgt, dass im Zweifelsfall auch rechtmäßige Äußerungen gelöscht werden, um einem Bußgeld zu entgehen. Zudem werden eigentlich staatliche Aufgaben auf einen privaten Anbieter übertragen.

Das Gesetz soll also *Hate Speech* bekämpfen, geht aber gleichzeitig das Risiko ein, auch die Meinungsfreiheit zu gefährden. So treffend man gegen eine solchermaßen staatlich regulierte Netzöffentlichkeit argumentieren kann, so klar wird aber auch, dass das Internet ein zu mächtiges Element von Gesellschaft geworden ist, um es auf ewig von staatlichen Einflüssen frei zu halten. Nur stellt sich die Frage, wo und wie diese Eingriffe debattiert werden, wer an der Debatte teilnehmen darf und wie über die Eingriffe entschieden wird. Der Entwurf für ein Grundgesetz bzw. eine »Charta für das Netz« (<https://digitalcharta.eu/>) hat hier klare politische Positionen bezogen und Ziele verdeutlicht – es fehlt aber weiterhin die breite gesellschaftliche Erkenntnis der Notwendigkeit solcher Regelungen und zudem das Bewusstsein der persönlichen Verantwortung, die wir als digitale Staatsbürger/innen im Netz haben.

Für viele erscheint die Tragweite dieser Entwicklung nicht wirklich ersichtlich. Hieraus resultiert, so das Fazit aus der heutigen Sicht, ein dringendes Desiderat im Hinblick auf die Herausbildung einer »digitalen Werteordnung«, die die Fundamente für eine digitale Gesellschaft legen kann. Es erscheint gerade angesichts von Algorithmenmacht, *Fake News* und *Hate Speech* dringlich, die essenziellen ethischen und moralischen Linien, die uns in Zukunft prägen sollen, in breiteren Teilen der Bevölkerung zu diskutieren. Es bedarf einer Debatte in der Zivilgesellschaft, aber auch in Politik und Wirtschaft zu der Frage, wie wir im Netz leben, arbeiten, diskutieren und Politik machen wollen.

Wenn wir akzeptieren, dass es auf dem Weg zu einer digitalen Gesellschaft kein Zurück gibt, so kann die gemeinschaftliche Konsensfindung in Bezug auf eine digitale Werteordnung für unser Miteinander im Netz als eine der wichtigsten Herausforderungen der nächsten Jahre angesehen werden. Hier kommt der Erwachsenenbildung eine entscheidende Rolle zu, denn noch immer erscheint für viele Menschen in Deutschland das Internet als eine Art »Neuland«, das man aus der Ferne zwar zur Kenntnis nimmt und da, wo es praktisch erscheint, durchaus nutzt, aber nicht als Einflussfaktor auf die eigene Lebenswirklichkeit ansieht. Die massiven Umwälzungen, die für viele Menschen aus der Datafizierung² aller gesellschaftlichen Prozesse resultieren werden, sind für die große Mehrheit der Bevölkerung bisher kaum präsent. Dabei betreffen Themen wie digitale Gesundheit, Sicherheit, Mobilität bis hin zur Kriegsführung uns alle gleichermaßen.

Sieht man die Datafizierung als solchermaßen umfassend an, so wird auch die zentrale Rolle der Erwachsenenbildung

² Der Begriff der Datafizierung oder *datafication* umschreibt die Möglichkeit und den Prozess, alle möglichen Aspekte und Phänomene der Welt und des alltäglichen Lebens als Daten darstellbar zu machen, zu quantifizieren und auszuwerten (Cukier & Mayer-Schönberger, 2013).



ersichtlich. Sie hat einerseits die Aufgabe, niedrigschwellige Informationen anzubieten und so diese Themen für große Teile der Bevölkerung zugänglich zu machen. Aber Erwachsenenbildung sollte auch heißen, Orte für Debatten und Auseinandersetzung anzubieten – im digitalen Raum, aber durchaus auch in Form tradierter Öffentlichkeit. Existierende Netzwerke zwischen Wissenschaft, Wirtschaft und Politik bilden hier eine wichtige Basis.

Erst wenn uns allen deutlich wird, dass das Internet nicht nur ein Ort für digitalen Konsum oder die Familienorganisation über WhatsApp ist, sondern auch der Ort für gesellschaftlich wichtige Debatten, wird digitale Öffentlichkeit für alle greifbar und unmittelbar.



DR. CAJA THIMM

ist Professorin für »Medienwissenschaft und Intermedialität« an der Universität Bonn und Koordinatorin und Sprecherin des NRW-Forschungsprogramms »Digitale Gesellschaft«.

thimm@uni-bonn.de

Cukier, K. & Mayer-Schönberger, V. (2013). The Rise of Big Data. In *Foreign Affairs* 92 (3), 28–40.

Habermas, J. (1963/1992). *Strukturwandel der Öffentlichkeit, Untersuchungen zu einer Kategorie der bürgerlichen Gesellschaft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Krotz, F. (2007). *Mediatisierung. Fallstudien zum Wandel von Kommunikation*. Wiesbaden: vs.

Kuhla, K. (2017). *Fake News*. Hamburg: Carlsen.

Lovink, G. (2017). *Im Bann der Plattformen. Die nächste Runde der Netzkritik*. Berlin: Transkript.

Pariser, E. (2011). *The Filter Bubble. What the Internet is hiding from you*. New York: Penguin.

Schultz, T., Jakob, N., Ziegele, M., Quiring, O. & Schemer, C. (2017). Erosion des Vertrauens zwischen Medien und Publikum? *Mediaperspektiven*, (5/2017), 246–259.

Shearer, E. & Gottfried, J. (2017): *News use across social media platforms 2017*. Verfügbar unter www.journalism.org/2017/09/07/news-use-across-social-media-platforms-2017

Siedschlag, A., Rogg, A. & Welzel, C. (2002). *Digitale Demokratie. Willensbildung und Partizipation per Internet*. Opladen: Leske und Budrich.

Thimm, C. (2016). Digitale Demokratie im Kreuzfeuer – der mühsame Weg zum Digitalen Citizen. In I. Pöttinger, R. Fries & T. Kalwar (Hrsg.), *Doing Politics – politisch agieren in der digitalen Gesellschaft* (S. 51–68). München: kopaed.

Thimm, C. (2017). Hate Speech und Shitstorms als digitale (Un-)kultur: Politische und persönliche Reaktionsformen auf Hass im Netz. *Merz – Zeitschrift für Medienpädagogik*, 61 (3), 52–58.

Thimm, C., Anastasiadis, M. & Einspänner-Pflock, J. (Hrsg.) (2018). *Media Logic(s) Revisited. Modelling the Interplay between Media Institutions, Media Technology and Societal Change*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Thimm, C. & Anastasiadis, M. (2017). Kernkonzepte der Kommunikationswissenschaft im Wandel – Digitale Öffentlichkeit zwischen Fragmentierung, Polymedia und »Mini-Publics«. In M. Beiler & B. Bigl (Hrsg.), *100 Jahre Kommunikationswissenschaft. Kommunikationswissenschaft als Integrationsdisziplin sowie Kommunikation im Wandel – Aktuelle Befunde* (S. 231–246). Konstanz: uvk.

Thimm, C. & Bürger, T. (2013). Digitale Partizipation im politischen Kontext – »Wutbürger« online. In M. Friedrichsen & R. A. Kohn (Hrsg.), *Liquid Democracy. Digitale Politikvermittlung – Chancen und Risiken interaktiver Medien* (S. 255–272). Wiesbaden: vs.

Vosoughi, S., Roy, D. & Aral, S. (2018). The Spread of True and False Online News. *Science*, 359, (6380), 1146–1151, DOI: 10.1126/science.aap9559



Aufstiegschancen hängen in Deutschland nach wie vor erheblich vom Bildungsstand der Eltern ab.

Spiegel Online 9. Mai um 14 Uhr

Bildung in Deutschland: Arbeiterkinder studieren seltener als Akademikerkinder

523 Reaktionen 579 Kommentare 141 Mal geteilt

Flinn N. Genauso konnte diese grünlinksver-siffte Hegemonie in unserem Land überhaupt erst entstehen.

👍 86

Evelyn F. Es fängt schon in der Grundschule an – wohnortnah wird die zugeteilt – Arbeiterkinder zu Arbeiterkindern, Akademikerkinder zu Akademikerkindern. ...

So zieht sich die Chancengleichheit fort. Die Kinder aus Nichtakademikerfamilien die es schaffen gehören an den Universitäten zu den Guten, zu den Motivierten – of sparen es sich die Eltern vom Munde ab, um ihre Kinder zu unterstützen. Die Stipendien werden an die Eltern reicher Kinder vergeben – die anderen erfahren erst gar nicht davon. Es läuft was schief – nicht erst seit gestern.

👍 13

Vera V. in NRW gibt es seit 2016 die freie Schulwahl.

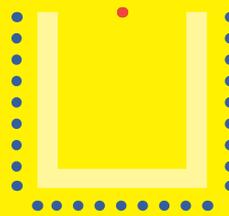
👍 1

Evelyn F. Führt das dazu, dass die Klassen besser durchmischt sind? Vera V. – oder eher dazu, dass die Trennung noch besser funktioniert?

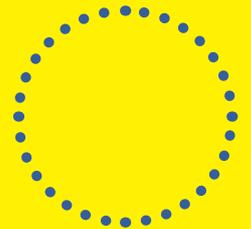
👍 1

Das Beispiel

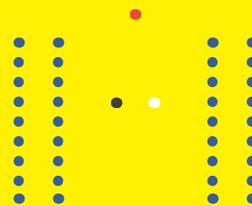
Das »U«



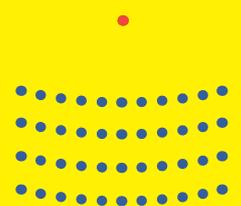
Der Stuhlkreis



Deb



Das englische Parlament



Das Plenum

Die Positionen

Das Aktuelle

Geiselberger, H. (Hrsg.) (2017). *Die große Regression. Eine internationale Debatte über die geistige Situation der Zeit*. Berlin: Suhrkamp.

→ WWW.DIEGROSSEREGRESSION.DE

Die Grundlagen

Bartsch, T.-C., Hoppmann, M. & Rex, B. (2005). *Was ist Debatte? Ein internationaler Überblick*. Göttingen: Cuvillier.

Der Klassiker

Habermas, J. (1962). *Strukturwandel der Öffentlichkeit*. Neuwied: Luchterhand.

Der Diskurs

»Es kann sein, dass wir die kreativsten und genialsten Köpfe vertreiben, weil wir zu jeder Zeit alles öffentlich sagen dürfen. Das wäre fatal. (...)

Die überwältigende Mehrheit aller Menschen auf diesem Planeten weiß nicht, wie man konstruktives Feedback gibt. Das bedeutet allerdings nicht, dass ihre Meinung nicht zählt. Wir müssen nur lernen, Kritik sinnvoll zu gestalten.«

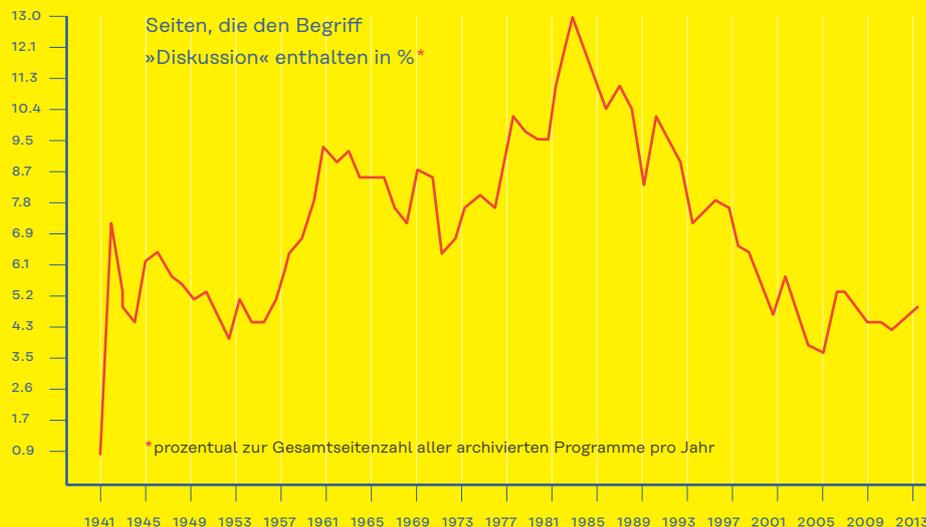
JEFF KAPLAN, Spieledesigner und Vizepräsident von Blizzard Entertainment, im Gespräch mit der Süddeutschen Zeitung am 12. Januar 2018.

atte

Die Kultur

Es war einmal ... Diskussionskultur? Programmhefte der deutschen Volkshochschulen enthalten auf nur mehr rund fünf Prozent aller Heftseiten das Wort »Diskussion«. Mitte der 1980er Jahre war der Wert doppelt so hoch. Während die Volltextsuche im Programmarchiv des DIE insgesamt 24.689 Treffer erzeugte, sind es für »Debatte« nur 1.162.

→ DIE-BONN.DE/WEITERBILDUNG/ARCHIVE/PROGRAMMPLANARCHIVE/VHS_WORTSTATISTIK.ASPX



Verschiebung politischer Koordinaten und die »roten Linien«
in der politischen Bildung

Wie umgehen mit »rechts«?

HELMUT BREMER

Gibt es »rote Linien« in der (politischen) Erwachsenenbildung, inwiefern sollte es sie geben? Diesen Fragen geht der Autor am Beispiel der Bildungsarbeit »gegen rechts« nach – und zeigt auf, dass es keine einfachen Antworten hierauf gibt.

In einem programmatischen Aufsatz hat Christine Zeuner vor einigen Jahren das Verhältnis von Erwachsenenbildung und Demokratie ausgeleuchtet (Zeuner, 2010). Zwischen beiden habe historisch, wie sie betont, immer ein symbiotisches Verhältnis bestanden, insofern Erwachsenenbildung zumeist aus sozialen Bewegungen hervorgegangen sei und mit deren Emanzipations- und Partizipationsprozessen eng verbunden war. In dieser Perspektive hat Erwachsenenbildung eine eminent politische Dimension und trägt zur Herstellung von Demokratie bei, mit besonderer Sensibilität für die Lage derjenigen, die beherrscht, machtlos und in der öffentlichen Wahrnehmung oft nicht sichtbar sind.

Dies lässt sich gut in Politik- und Demokratietheorien einbinden. In Habermas' Konzept der »Deliberativen Demokratie« (Habermas, 1996) etwa wird dem öffentlichen Diskurs beim Zustandekommen des demokratischen Prozesses eine zentrale Bedeutung zugewiesen. Die politische Öffentlichkeit müsse über »ein weit gespanntes Netz von Sensoren« verfügen, das auf gesellschaftliche Problemlagen reagiert (ebd., S. 290). In dieser politischen Öffentlichkeit kann die politische Erwachsenenbildung sich sehr gut als Ort und Motor des öffentlichen Diskurses platzieren (Lösch, 2008). Ciupke und Reichling (1994) haben vor geraumer Zeit bereits gefordert, die politische Erwachsenenbildung als »Ort öffentlicher Verständigung« zu konzipieren.

Bei Bourdieu (2001) ist das »politische Feld« als eine Sphäre bzw. ein »Mikrokosmos« gedacht, in dem verschiedene Akteure und Kräfte um die Deutungshoheit ringen, sowohl in Bezug auf die »Regelung der allgemeinen Angelegenheiten«

als auch darüber, was überhaupt als ein politisches Problem oder Thema zu gelten hat. Die Menschen haben dabei höchst unterschiedliche Ressourcen und Voraussetzungen, um sich in diese Prozesse einzubringen (Bremer, 2008). Die politische Erwachsenenbildung würde ihren Ort hier vor allem darin sehen, mehr Menschen dabei zu unterstützen, sich einzubringen – mit besonderem Blick auf die benachteiligten Milieus, ihre Formen der Artikulation und des Engagements gegenüber der etablierten Politik.

Das Ziehen »roter Linien«

Wenn es nun aber die Aufgabe der Erwachsenenbildung ist, ein Ort für Verständigung zu sein und den Meinungen und Anliegen der Menschen auch gegenüber der etablierten Politik Gehör zu verschaffen – darf und soll dann alles in Veranstaltungen, Angeboten und Kursen gesagt werden? Oder gibt es Grenzen? Diese Frage gewinnt ob der aktuellen »Lage des Politischen«, die in den letzten Jahren zunehmend von einer »Krise der Demokratie« geprägt ist und zuletzt begleitet wird von einer deutlichen Zunahme rechtspopulistischer, rechtsextremistischer und fremdenfeindlicher Einstellungen, an Relevanz. Solche Einstellungen, so häufig der Tenor, würden immer mehr um sich greifen und »salonfähig« werden; die Rede ist bisweilen von einer »enthemmtten Mitte« (Decker et al., 2016). Auch wenn die Forschungslage und die Einschätzungen dazu nicht einheitlich ausfallen, so ist doch offensichtlich, dass sich

in der Politik und im Reden über Politik Koordinaten verschoben haben, die Gültigkeit geschriebener und ungeschriebener Gesetze in Frage gestellt werden. Das oft zitierte Ziehen »roter Linien«, die nicht überschritten werden dürfen, markiert das Bedürfnis, dass diese Verschiebungen von Grenzen sich nicht beliebig fortsetzen.

Dieses Bedürfnis hat auch die politische Bildung erreicht, wobei die Lage der »roten Linien« hier ebenfalls nicht immer klar ist. Als etwa die Sächsische Landeszentrale für politische Bildung im Januar 2015 der Pegida ihre Räume für eine Pressekonferenz zur Verfügung stellte, verteidigte deren Leiter Frank Richter das damit, einen Dialog mit den Pegida-Teilnehmern zu ermöglichen und »deren Sorgen zu verstehen«. Dies kritisierte der Präsident der Bundeszentrale für politische Bildung, Thomas Krüger: Dass Pegida in den Räumen der Landeszentrale eine Pressekonferenz abhalten konnte, während Gegendemonstranten kein entsprechendes Angebot gemacht wurde, »überschreitet eine rote Linie«.¹

Das verweist auf eine bestehende Unsicherheit, in der heutigen Situation den eigenen Ort und die eigene Rolle in der »politischen Öffentlichkeit« bzw. im »politischen Feld« zu bestimmen. Auf einer formalen Ebene wird argumentiert, dass auch Menschen mit »rechten« Orientierungen Teil der Gesellschaft und der »politischen Öffentlichkeit« sind und nicht ausgegrenzt werden dürfen. Allerdings ignoriert eine solche Position die inhaltliche Ebene, indem Toleranz und Gleichbehandlung auch gegenüber denjenigen geübt wird, die ihrerseits intolerant und fremdenfeindlich sind. Der Verweis auf die formalen Verfahrensregeln des demokratischen Prozesses entlastet also nicht von der Reflexion über »rote Linien« in der pädagogischen Arbeit.

Dies beginnt mit der oftmals schwer zu treffenden Einschätzung, mit wem man es genau zu tun hat – was für den weiteren Umgang und das Ziehen von »roten Linien« aber durchaus maßgeblich ist. »Soll man mit Neonazis reden?« – so wird im Rahmen des Dossiers »Rechtsextremismus« der Bundeszentrale für politische Bildung gefragt.² Darauf antwortet Klaus-Peter Hufer: »Bei dieser Frage stellen sich zunächst einmal weitere Fragen ein: Wer und was ist ein ›Neonazi‹? Ist es ein richtiger Hardcore-Nazi, ein Faschist, ein NPD-Mitglied, ein unorganisierter Mensch mit rechtsextremer Gesinnung, ein Mitläufer/eine Mitläuferin in einer Kameradschaft, jemand, der im Alltag rassistische Sprüche von sich gibt, ein Jugendlicher, der mit einem einschlägigen Outfit herumläuft?«

Die Frage, wie in der Bildungsarbeit jenseits eindimensionaler Unterscheidungen von »demokratisch – undemokratisch« oder »rassistisch – nicht rassistisch« mit »rechten« Orientierungen umgegangen werden kann, ist also durchaus nicht klar. Dass sie aber relevant ist, zeigen die gegenwärtigen Schwierigkeiten in der Adressierung von Rechtspopulismus und Rechtsextremismus. Dabei kann man sich bei ihrer Beantwortung auf vorhandene Konzepte und Erfahrungen stützen, die jedoch an manchen Stellen »gegen den Strich gebürstet« werden müssen.

Adressat/inn/en in Gegnerschaft oder Teilnehmende auf Augenhöhe?

Auch wenn die Auseinandersetzung mit Rechtsradikalismus, Fremdenfeindlichkeit und autoritären Gesellschaftsbildern in der politischen Erwachsenenbildung wie in der außerschulischen Jugendbildung nicht ganz oben auf der Agenda stand und steht, so hat sie hier doch ihren festen Platz (Hufer, 2011, Allmendinger & Venohr, 2016, Ahlheim, 2013).

Für die außerschulische Bildung lassen sich insgesamt eine Reihe von Arbeitsansätzen für die Bildungsarbeit gegen »rechts« aufgreifen, etwa akzeptierende Arbeit, Interkulturelle Pädagogik, antirassistische Bildung, Menschenrechtsbildung, Demokratiepädagogik, Diversity-Pädagogik, historisch-politische Bildung bzw. Gedenkstättenpädagogik u.a.m. Wie daraus »rote Linien« zu ziehen sind hinsichtlich dessen, was im Rahmen pädagogischer Settings akzeptiert und nicht akzeptiert werden kann und soll, ist allerdings keineswegs klar, wie schon Hufer verdeutlicht. Es kommt darauf an, an wen sich die Bildungsarbeit mit welchen Zielen richtet und welche Vorstellungen sich Pädagog/inn/en von der gesellschaftlichen Lage im Allgemeinen und den Adressat/inn/en im Besonderen machen.

Mit Kohlstruck (2011, S. 315) lassen sich generell drei Zielgruppen der Bildungsarbeit gegen »rechts« unterscheiden, bei denen unterschiedlich pädagogisch angesetzt werden muss (→ s. Tab. 1).

TABELLE 1 Zielgruppen und pädagogische Intentionen der Bildungsarbeit »gegen rechts«

ZIELGRUPPE	PÄDAGOGISCHE INTENTIONEN
Interessierte	Thematisierung von Rechtsextremismus
Engagierte	Bekämpfung von Rechtsextremismus
Rechtsextrem Orientierte/Gefährdete	Neuorientierung

Quelle: Kohlstruck, 2011, S. 315

¹ www.zeit.de/politik/deutschland/2015-01/dresden-pegida-pressekonzferenz-kritik-thomas-krueger

² www.bpb.de/politik/extremismus/rechtsextremismus/231748/debattesoll-man-mit-neonazis-reden.

Dabei lässt sich generell sagen, dass sich Bildungsarbeit gegen »rechts« – insbesondere in der Erwachsenenbildung – überwiegend nicht direkt an »rechts« Orientierte richtet, sondern eher an thematisch Interessierte und Engagierte im Kampf »gegen rechts« (s. etwa Hufer, 2016). Die dafür erarbeiteten Konzepte bzw. Erfahrungen lassen sich aber kaum auf Kontexte übertragen, in denen Menschen mit »rechten« Orientierungen im Mittelpunkt stehen.

Da Bildungsarbeit gegen »rechts« überwiegend »Teil von Anti-rechts-Bewegungen bzw. Ausdruck einer Gegnerschaft zum Rechtsextremismus« ist (Kohlstruck, 2011, S. 308), hat man es hier tendenziell mit einer Frontstellung zu tun, die für Bildungsarbeit folgenreich ist, wie Kohlstruck in feinsinnigen Überlegungen herausarbeitet. So konstruieren die hier verorteten Bildungsarbeitenden sich selbst als eine »wissende« und »aufgeklärte«, die Deutungshoheit beanspruchende Minderheit, getragen von einem Selbstverständnis, »das sie in großem Abstand und vielleicht auch in einer moralischen Überlegenheit gegenüber der Mehrheitsbevölkerung zeigt« (ebd., S. 309). Dagegen sehen sie die Adressat/inn/en »typischerweise in ein Geflecht aus Vorurteilen, Rassismen und Feindschaftsvorstellungen verstrickt« (ebd.).

Blickt man von hier auf Prinzipien der außerschulischen Bildungsarbeit und der Erwachsenenbildung, für die Freiwilligkeit der Teilnahme, Orientierung an der Lebenswelt der Teilnehmenden und insgesamt eine Begegnung auf Augenhöhe konstitutiv ist, sind mit dieser Konstellation »recht ungünstige Voraussetzungen« (ebd.) für gelingende Bildungsarbeit verbunden. Es stellt sich die Frage, wie Bildungsarbeiter/innen, von einer solchen Position kommend, den »solchermaßen klassifizierten Zielgruppen überhaupt im Modus der Zugewandtheit gegenüberzutreten können« (ebd.). Deutlich wird, dass hier auch soziale und kulturelle Distanzen zwischen Lehrenden und Lernenden eine Rolle spielen. Es geht also im Sinne pädagogischer Reflexivität darum, sich selbst zu den Adressat/inn/en in Beziehung zu setzen, wie das Anja Weiß (2009) etwa für die Anti-Rassismusbildung herausgearbeitet hat.

Perspektiven

Knüpft man an die eingangs aufgemachte Thematik an, wonach Erwachsenenbildung sich als Teil von Demokratisierungsprozessen und als Ort öffentlicher Verständigung begreifen muss, dann ist zu fragen, wie sie sich in diesem von der Zunahme von rechtspopulistischen Einstellungen geprägten gesellschaftlichen Klima verorten soll. Hier wird zunächst die Frage nach den Adressat/inn/en relevant. Sicherlich gilt es einerseits, offenem Rassismus und Rechtsextremismus deutlich entgegen zu treten und insofern klare »rote Linien« gegenüber »Hardcore-Neonazis«, »Kader« und »Aktivist/inn/en« mit ausgeprägtem autoritärem Menschen- und Gesellschaftsbild zu ziehen.

Andererseits verbergen sich hinter dem Anwachsen rechtspopulistischer Einstellungen auch Menschen, bei denen Skepsis und Kritik an Flüchtlings- und Migrationspolitik sowie Sorge vor »Überfremdung« anders mit Alltags- und Lebenserfahrungen verbunden sind. So verweist Vester (2017), gestützt auf Befunde der Milieuforschung, darauf, dass die gängige Vorstellung eines ethnozentrischen Automatismus von Aufwertung der Eigengruppe und gleichzeitiger Abwertung der Fremdgruppe so nicht haltbar ist. Er unterscheidet in der Folge verschiedene Formen von rechtspopulistischen Einstellungen, die sich teilweise mit »Fremdenfurcht« und teilweise mit »Fremdenfeindschaft« verbinden. Schon diese Unterscheidung ist für die Bildungsarbeit sehr relevant.

Deutlichere Hinweise auf eine notwendige differenziertere Sicht gibt eine neuere Studie, die in Hochburgen des Rechtspopulismus in Deutschland und Frankreich entstanden ist (Hillje, 2018). Sie zeigt auf, dass bei Menschen in diesen Quartieren eine Lücke klafft zwischen dem, was als gesellschaftliches Problem gesehen wird (das ist oft Migration/Migrationspolitik) und dem, was als Alltagsproblem erfahren wird (das sind besonders oft unsichere Arbeitsbedingungen und der Wegfall von sozialer Infrastruktur). Es besteht die Wahrnehmung eines »politisch Verlassenseins«, d.h., dass Politik und Medien die vorhandenen Alltagsprobleme nicht aufgreifen und kein Interesse daran zeigen. Das wird subjektiv als Nicht-Anerkennung und Abwertung erfahren: »Die Abwertung Anderer, insbesondere von Migrant*innen, ist daher eine Folge einer eigenen Abwertungserfahrung (Vergleichende Abwertungslogik)« Und weiter: »Eine intrinsische Fremdenfeindschaft zeigte sich in den Gesprächen hingegen nicht als Muster« (ebd., S. 2).

Solche Unterscheidungen in Bezug auf die gegenwärtige Konjunktur des Rechtspopulismus (hier wäre auch an die Arbeit von Eribon [2016] zu erinnern) sind keineswegs als rein akademische Übung zu sehen. Gerade mit den sich darin andeutenden sozialen Kontextualisierungen politischer Einstellungen eröffnen sich pädagogische Wege jenseits der angezeigten »Frontstellung« gegenüber den Adressat/inn/en.

Das für die Erwachsenenbildung – auch die politische – wichtige Prinzip, die Alltagserfahrungen und -problemlagen zum Ausgangspunkt der Bildungsarbeit zu machen, erweist sich hierbei als weiterführend. Für die außerschulische Jugendarbeit kommen Ansätze der »integrierten politischen Bildungsarbeit« (Kohlstruck, 2011, S. 318) in den Blick, die im Kern auch in der Erwachsenenbildung prominente Vorläufer haben (Borinski, 1954). Dabei werden Elemente wie Quartiers- und Sozialraumbezug, Niedrigschwelligkeit, Erfahrung- und Handlungsorientierung, pädagogische Beziehungen, Gemeinschaft, andere Lernorte und Lernformen u.a. sowie generell auch interdisziplinäre Zugänge bedeutsam, die überwiegend ebenfalls in der Erwachsenenbildung bekannt sind.



Von da ausgehend lassen sich auch politische Einstellungen pädagogisch bearbeiten. Dabei ist zu berücksichtigen, dass diese oft tief sitzen und »die Vorstellungen sowohl von sich selbst als auch von anderen, von Eigen- und Fremdgruppen, von Geschichte und Gesellschaft sowie von Recht und Gerechtigkeit« (Kohlstruck, 2012, S. 9) bei vielen Lernenden eher implizit und latent vorhanden sind und zum Ausdruck gebracht werden. Sie sind somit der gerade im Bereich der politischen Bildung dominierenden Fokussierung auf Reflexion und Bewusstmachen nur bedingt zugänglich und eher durch das Ermöglichen neuer Erfahrungen zu irritieren; sie müssen »Ähnlichkeiten im Verhaltensstil, der Praxis ihrer Selbstdarstellung und die Vorstellungen sowohl von sich selbst als auch von anderen, von Eigen- und Fremdgruppen, von Geschichte und Gesellschaft sowie von Recht und Gerechtigkeit« berücksichtigen. Hier ergeben sich Anknüpfungen an zuletzt vorgelegte Arbeiten zur »Habitus-Sensibilität« (Sander, 2014).

Nimmt die Erwachsenenbildung die formulierte Aufgabe ernst, Ort der öffentlichen Verständigung zu sein und die (politische) Emanzipation benachteiligter Gruppen zu unterstützen, darf sie diejenigen, die sich »politisch verlassen« fühlen, nicht generell ausgrenzen. Im Gegenteil muss sie Wege finden, mit denjenigen in den Austausch zu treten, Debatten zu führen, die (noch) kein geschlossen rechtes/rechtsextrêmes Weltbild haben. Sie muss einen »Modus der Zugewandtheit« finden, der zugleich die eigene Verortung als Teil von *Demokratisierungsprozessen* nicht gefährdet. Es geht dabei letztlich nicht um einen Verzicht auf »rote Linien« im Sinne von Grenzziehungen, sondern um die Verortung derselben im Kontext der pädagogischen Situation, d.h. der »Passung« von Adressat/inn/enbezug und darauf bezogener pädagogischer Ziele und Settings. Dazu gehört die Reflexion, wie Akteure der politischen Bildung das gesellschaftliche Klima wahrnehmen und wie sie, von da kommend, die Rolle der Erwachsenenbildung im »öffentlichen Raum« bzw. im »politischen Feld« sehen.



DR. HELMUT BREMER

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

helmut.bremer@uni-due.de

Ahlheim, K. (2013). *Rechtsextremismus – Ethnozentrismus – Politische Bildung* (Kritische Beiträge zur politischen Bildungswissenschaft). Hannover: Offizin.

Allmemdinger, B. & Venohr, K. (2016). Rechtsextremismusprävention in der politischen Erwachsenenbildung. In K. Hufer & D. Lange (Hrsg.), *Handbuch politische Erwachsenenbildung*. (S. 141–152). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

Borinski, F. (1954). *Der Weg zum Mitbürger*. Düsseldorf: Eugen Diederichs.

Bourdieu, P. (2001). Das politische Feld. In P. Bourdieu (Hrsg.), *Das politische Feld. Zur Kritik der politischen Vernunft* (S. 41–66). Konstanz: UKV.

Bremer, H. (2008). Das »politische Spiel« zwischen Selbstausschließung und Fremdausschließung. *Außerschulische Bildung*, 39 (3), 266–272.

Ciupke, P. & Reichling, N. (1994). Politische Erwachsenenbildung als Ort öffentlicher Verständigung. *Aus Politik und Zeitgeschichte*. B45-46/1994, 13–21.

Decker, O., Kiess, J. & Bräter, E. (Hrsg.) (2016). *Die enthemmte Mitte. Autoritäre und rechtsextreme Einstellung in Deutschland* (Forschung Psychosozial). Gießen: Psychosozial-Verlag.

Eribon, D. (2016). *Rückkehr nach Reims*. Berlin: Suhrkamp.

Habermas, J. (1996). *Die Einbeziehung des Anderen. Studien zur politischen Theorie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Hillje, J. (2018). *Rückkehr zu den politisch Verlassenen. Gespräche in rechtspopulistischen Hochburgen in Deutschland und Frankreich*. Berlin: Das Progressive Zentrum.

Hufer, K. (2011). Bildung gegen Rechtsextremismus. In G. Hentges & B. Lösch (Hrsg.), *Die Vermessung der sozialen Welt* (S. 175–186). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

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

Kohlstruck, M. (2011). Bildung gegen »rechts«. In B. Hafenecker (Hrsg.), *Handbuch Außerschulische Jugendbildung* (S. 307–324). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

Kohlstruck, M. (2012). Pädagogische und soziale Arbeit mit »rechtsextremistisch gefährdeten« jungen Leuten – ein historischer Überblick. Interventionen. *Zeitschrift für Verantwortungspädagogik*, 1 (1), 5–13.

Lösch, B. (2008). Deliberation und politische Bildung. *Außerschulische Bildung* 39 (4), 378–383.

Sander, T. (Hrsg.) (2014). *Habitus-Sensibilität. Neue Anforderungen an professionelles Handeln*. Wiesbaden: Springer.

Vester, M. (2017). *Der Kampf um soziale Gerechtigkeit: Der Rechtspopulismus und die Potentiale politischer Mobilisierung*. Hannover (unveröffentlichtes Manuskript).

Weiß, A. (2009). Antirassismus als Vermeidung offener Rassismen? In W. Scharathow & R. Leiprecht (Hrsg.), *Rassismuskritik Band 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit* (S. 397–409). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

Zeuner, C. (2010). Aufgaben und Perspektiven der Erwachsenenbildung in einer demokratischen Gesellschaft. In S. Aufenanger, F. Hamburger, L. Ludwig & R. Tippelt (Hrsg.), *Bildung in der Demokratie* (S. 169–187). Opladen: Budrich.

»Und jetzt sind Sie dran!« – das Philosophische Café

MARKUS MELCHERS

Ein weit verbreitetes Vorurteil besagt, dass Philosophie sich in Theoriebildung erschöpft. Mit dem Dasein des Alltäglichen hat sie wenig bis nichts zu tun. Folglich ist das herausragende Merkmal der philosophischen Beschäftigung ihre Lebensfremdheit. Eine andere Einschätzung lautet: Wenn leibhaftige Menschen miteinander richtige Philosophie betreiben, dann in der Regel nur in einem Meister-Schüler-Verhältnis – also in der Form der Unterrichtung.

Der Ort, an dem sich Philosophie oder das philosophische Gespräch ereignet oder ereignen soll, ist die Schule oder Hochschule, wahlweise die Akademie oder Universität. Außerhalb dieser Stätten besitzt die Philosophie allenfalls den Status eines Feierabendvergnügens. Ein Vergnügen, dem man sich hingibt, wenn die wirklich wichtigen Dinge des Tages geregelt und erledigt sind. Ein Vergnügen, zu dem man sich in den eigenen vier Wänden oder den Räumlichkeiten der Freunde verabredet. Wer diesen Vorurteilen begegnen will, der muss nicht nur gute Argumente haben. Besser ist es, eine für jedermann zugängliche Möglichkeit des Philosophierens zu schaffen. Philosophische Cafés sind die dazu geeigneten Orte.

Aber was ist denn ein Philosophisches Café? Es ist ein öffentlicher Raum, der zum Gespräch einlädt, an dem jeder teilnehmen kann. Es bietet die Gelegenheit, Themen zu erörtern, die alle angehen, aber in der akademischen Philosophie nicht oder nur schwer verständlich diskutiert werden. Ohne den Umweg über eine bestimmte Theorie zu nehmen, wenden sich die Gesprächsangebote direkt an die Menschen, die auch die eigene Biografie zum Ausgangspunkt des Nachdenkens machen können. So kann die Reichweite des eigenen Denkens erprobt werden. Und so können auch die verschiedenen Philosophien im Hinblick auf ihre Bedeutung für die je eigene Lebensführung bzw. für andere Fragestellungen befragt werden – »privates« Denken kann sich hier bewähren, indem es sich zur Diskussion stellt. Ein Therapieforum ist das Philosophische Café allerdings nicht. Da es sich der Tradition des Dialogs verpflichtet weiß, wie sie im antiken Athen begründet wurde, kommt es tatsächlich auf den Zusammenhang von Behaupten und Begründen an.

In der gemeinsamen Beschäftigung mit philosophischen und manchmal allgemein kulturellen Fragestellungen (allein im Philosophischen Café Bonn wurden bisher 237 Themen diskutiert) ist von einem Belehrungsverhältnis zwischen den Menschen nichts zu spüren, kommen die Teilnehmenden doch freiwillig und ohne die Aussicht auf ein Zeugnis oder etwas Ähnliches. Der Beginn des gemeinsamen Philosophierens wird auch nicht durch ein Referat oder einen Vortrag markiert. Stattdessen startet jede Veranstaltung mit dem Verlesen dreier ausgesuchter Zitate. Dabei entstammen die beiden ersten den Werken wichtiger Denker und widersprechen sich. Das dritte Zitat kann ein Werbespruch, ein Sprichwort oder ein Gedicht sein – in jedem Fall etwas Unerwartetes. Und dann heißt es: »Und jetzt sind Sie dran!«

Dieses Verfahren hat sich in mittlerweile ca. 1.100 Veranstaltungen so bewährt, dass auch Firmen, Bildungsträger, Krankenhäuser, aber auch Privatpersonen diese Form des Miteinanderdenkens für sich entdeckten.

Der Verlauf des themen- und nicht moderatorenzentrierten Gesprächs überrascht die an TV-Talkshows gewöhnten Erstteilnehmer in mehreren Hinsichten. Zum einen sind es die Disziplin und die Ernsthaftigkeit der Diskutantinnen und Diskutanten. Denn die Äußerungen der Teilnehmer bleiben nicht im luftleeren Raum stehen, sondern werden wahrgenommen und können manchmal starke Gegenreaktionen hervorrufen. Das Philosophische Café ist also kein pädagogischer Schonraum, in dem eine fragwürdige Aussage vielleicht gelten gelassen wird. Wer Unüberlegtes sagt, wird damit konfrontiert und muss gegebenenfalls besser formulieren. Die Heterogenität des Publikums führt auch dazu, dass man dort Positionen kennenlernen kann, von denen man sonst keine Kenntnis erhalten würde. Im Philosophischen Café lässt sich der tatsächliche und nicht bloß hypothetische Perspektivwechsel üben. Zum anderen ist es eine Tatsache, dass sich einige Teilnehmer eigens auf das Philosophische Café vorbereiten. (Die gute Vorbereitung des Moderators ist für alle selbstverständlich.)

Eines ist noch wert, erwähnt zu werden: Ob nun Schönheit, Sehnsucht, Gelassenheit, Vorurteile, Nichts, Träume, das Heilige, Mensch und Tier erörtert werden – es zeigt sich, dass ernsthaftes Nachdenken und Humor keine Gegensätze bilden müssen.

Markus Melchers (geb. 1963) ist seit 1998 mit seiner Philosophischen Praxis »Sinn auf Rädern« bundesweit tätig. Im selben Jahr moderierte er erstmals das »Philosophische Café« in Bonn, das bis heute monatlich stattfindet.

4 Fragen an ... Ulrich Heinemann

Wie beeinflussen wissen- schaftliche Erkenntnisse die öffentliche Debatte?

In den öffentlichen Debatten spielen wissenschaftliche Erkenntnisse seit geraumer Zeit eine erhebliche Rolle. Das hat mit der rapide angewachsenen Bedeutung empirischer, evaluatorischer und wirksamkeitsorientierter Fragestellungen in den Wissenschaften selbst und mit neuen Akteuren der Verbreitung, wie etwa den großen Stiftungen oder bekannten Nicht-Regierungsorganisationen, zu tun. Die Geschwindigkeit allerdings, mit der eine aufsehenerregende Studie der anderen folgt, die Tatsache, dass sich deren Erkenntnisse nicht selten widersprechen, und schließlich eine gewisse Skandalisierungstendenz auch in den seriösen Medien, führen jedoch paradoxerweise dazu, dass keineswegs wissenschaftsbasierte, d.h. rationale und abgewogene, sondern oft genug emotional aufgeladene Gesamtbilder die öffentlichen Debatten dominieren.

Wo hat sich Wissenschaft vorbildlich in öffentliche Debatten eingemischt?

Da fallen mir auf Anhieb mehrere Beispiele aus der jüngeren Zeit ein, zwei möchte ich nennen: So hat der Bielefelder Soziologe und Erziehungswissenschaftler Wilhelm

Heitmeyer mit dem Ansatz der »Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit« die öffentliche Wahrnehmung dafür geschärft, dass Rassismus, Antisemitismus, Homophobie und die Abwertung von Obdachlosen und Behinderten keineswegs nur in gesellschaftlichen Randschichten grassieren, sondern Vorurteile sind, die weithin auch in der Mitte unserer Gesellschaft gehegt werden. Der Kulturwissenschaftler Andreas Reckwitz hat unseren Blick gelenkt auf das demokratieschädigende Verschwinden des Allgemeinwohlgedankens, der zunehmend vom Fetisch persönlicher Einzigartigkeit abgelöst wird. Reckwitz warnt uns mit seinen Studien: Wenn jeder nur an sich selbst denkt, ist noch längst nicht an alle gedacht!

Welche Erkenntnisse der Weiter- bildungsforschung haben öffentliche Debatten vorgebracht?

Hier ist für mich die im Jahre 2011 erschienene leo. – Level-One-Studie von Anke Grotluschen und Wibke Riekmann beispielhaft. Sie hat mit ihren statistischen Belegen über das skandalös hohe Ausmaß des funktionalen Analphabetismus in Deutschland mitgeholfen, ein Thema, das zuvor eine Art Tabu war, zunächst in die Schlagzeilen, dann in die politische Diskussion und schließlich auch in eine fachlich differenzierte Problembearbeitung zu bringen.

Welche Erkenntnisse haben kaum Auswirkungen gehabt?

Die Beteiligung an der Erwachsenenbildung – der beruflichen wie der allgemeinen – ist nach wie vor sozial und ethnisch sehr selektiv. Die Autorengruppe Bildungsberichterstattung stellt das in jedem ihrer Berichte fast stereotyp fest. Für eine Erwachsenenbildung, die längst nicht nur die »Mitte« bedient, sollten sich die einschlägigen Träger und Organisationen nicht nur in der öffentlichen Diskussion hörbar einsetzen, dafür sollten sie auch durch die eigene Bildungsarbeit stärker beitragen. Denn wir wissen aus Studien, dass »Bildungsferne« nicht nur ein Problem bestimmter Individuen und Gruppen ist, sondern auch in der Distanz von Bildungsorganisationen zu diesen Individuen und Gruppen begründet liegen kann.



DR. ULRICH HEINEMANN

ist Ministerialdirigent a.D., Sachbuch-Autor, Berater und Lehrbeauftragter an den Universitäten Bochum und Duisburg/Essen.

menke.heinemann@csanet.de



Basisbildung Altenpflegehilfe

Handbuch für Lehrende

➔ wbv.de/altenpflegehilfe

Das Handbuch für Lehrende enthält Materialien für einen Grundlagenkurs zur Vorbereitung auf die Arbeit in der Altenpflegehilfe. Der Kurs richtet sich an Menschen mit Grundbildungsbedarf und wurde im Rahmen des Projekts KOMPASS² entwickelt.



VHS Göttingen Osterode gGmbH (Hg.)

Basisbildung Altenpflegehilfe – neue Wege in die Pflege

Handbuch für Lehrende

2018, 198 S., 49,90 € (D)

ISBN 978-3-7639-5944-0

Als E-Book bei wbv.de

wbv Media GmbH & Co. KG

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



Das neue JOURNAL für politische Bildung

Das **JOURNAL** ist Kommunikationsplattform für alle in der politischen Bildung engagierten Akteurinnen und Akteure.

Das **JOURNAL** bietet Gesprächsforen, Debattenbeiträge, wichtige Neuigkeiten aus der Szene, neue Forschungsergebnisse und Beiträge aus der Praxis für die Praxis – jeweils ergänzt durch vertiefende Beiträge zu einem aktuellen Schwerpunktthema.

Das **JOURNAL** enthält relevante Informationen für politische Bildnerinnen und Bildner und ist eine Lobby für die politische Bildung insgesamt.

Das **JOURNAL** ist im neuen Format nutzerorientierter, lesefreundlicher und jünger geworden



Lernen Sie das neue Journal für politische Bildung kennen. Fordern Sie jetzt Ihr kostenloses **LESEEXEMPLAR** an:

www.journal-pb.de

Eine Initiative des Bundesausschuss Politische Bildung und des Wochenschau Verlags



Bibliothek Sainte-Geneviève

10 place du Panthéon, 75005 Paris
www.bsg.univ-paris3.fr

Schon von außen ist die Bibliothek Sainte-Geneviève deutlich als Ort des Wissens und des Lernens zu erkennen: Die Fenster, weit über den Köpfen von möglichen vorbeilaufenden Passanten und dadurch auch vor Ablenkungen aller Art Schutz bietend, erlauben keinen direkten Einblick, nur einen Ausblick in den Himmel. Darunter, in der Fassade, die Namen von berühmten Denkern, Dichtern und Forschern. Im Inneren bildet der große Lesesaal das Herzstück der Bibliothek, in dem die beeindruckende Eisenkonstruktion des Gebäudes deutlich sichtbar ist, die man sonst eher von Bahnhöfen und Brücken kennt. Der Saal bietet den Lernenden einen nüchtern-funktionalen und zugleich luftigen, behaglichen Raum zur Konzentration und Kontemplation.

Errichtet 1843 bis 1850 unter der Leitung des Architekten Henri Labrouste, setzt diese Bibliothek das außergewöhnliche Konzept der ursprünglich an diesem Platz verorteten Klosterbibliothek fort und öffnet seine Türen einem öffentlichen Publikum. Das Besondere daran: Bereits vor der Französischen Revolution wurde der Bestand der Klosterbibliothek öffentlich zugänglich gemacht und dadurch das Konzept der öffentlichen Bibliothek begründet – eine bis dahin einmalige Entwicklung in der Geschichte Frankreichs.

Auch heute noch können Interessierte diesen bemerkenswerten Ort zum Lernen und Studieren nutzen und sich von dessen Ausstrahlung inspirieren lassen. (JL)

Die Diskussion ist eröffnet

Fachtagung zum geplanten Berliner Weiterbildungsgesetz

INGRID AMBOS (DIE)

Berlin gehört (neben Hamburg) zu den beiden Bundesländern, die bislang kein Erwachsenen-/Weiterbildungsgesetz verabschiedet haben. Die aktuelle Berliner Landesregierung möchte dies ändern – so ist es im Koalitionsvertrag zwischen SPD, Grünen und Linken vereinbart. Verschiedene Akteure und Organisationen vor allem aus dem Bereich der allgemeinen Erwachsenen-/Weiterbildung Berlins haben dies zum Anlass genommen, eine Fachtagung durchzuführen: Unter dem Titel »Erwachsenenbildung als Teil der Berliner Bildungslandschaft« waren am 12. März 2018 Vertreterinnen und Vertreter von Weiterbildungseinrichtungen, Administration, Politik und Wissenschaft dazu eingeladen, eine Bestandsaufnahme der aktuellen Situation der Berliner Erwachsenen-/Weiterbildung vorzunehmen sowie Perspektiven und Handlungsbedarfe für die Zukunft aufzuzeigen. Neben Vorträgen und einer abschließenden Plenumsveranstaltung boten vor allem vier Workshops zu den Themen »Finanzierung«, »Bedingungen für gute Arbeit«, »Organisations- und (Vertretungs-) Strukturen« sowie »Lernende und Planende« Raum für Diskussionen.

In den Diskussionen wurde u.a. der Wunsch geäußert, die Aushandlungen darüber, was in ein Berliner Weiterbildungsgesetz (WBG) gehören soll und was nicht, möglichst transparent zu gestalten. Gefordert wurde zudem, eine angemessene Bezahlung des Personals in der

Weiterbildung sicherzustellen. Vor dem Hintergrund, dass die Erwachsenen-/Weiterbildungsgesetze der Länder in erster Linie die materielle Förderung der öffentlich verantworteten Erwachsenen-/Weiterbildung regeln, verwundert es nicht, dass wichtige Botschaften an die anwesenden Politikerinnen und Politiker Finanzierungsfragen betrafen.

Primär an die (eigene) Adresse der Weiterbildungseinrichtungen richteten sich die Vorschläge und Bedarfe in Bezug auf die (Selbst-)Organisationsstrukturen auf Landesebene. Diese betrafen zum einen die Frage, wie eine Plattform für regelmäßigen Austausch und Vernetzung der Akteure untereinander – wie sie z.B. die Fachtagung geboten hat – etabliert werden kann. Zum anderen wurde deutlich, dass auf Landesebene eine gemeinsame Interessenvertretung der Weiterbildungslandschaft gegenüber Administration und Politik fehlt – eine solche aber gerade mit Blick auf die Mitsprache bei der Ausarbeitung des geplanten WBG und als dauerhafte Begleitung erforderlich ist. Diskutiert wurden Chancen und Grenzen von Gremien, wie sie in anderen Bundesländern in Form von Beiräten u.ä. existieren; betont wurde dabei, wie wichtig es sei, unabhängige wissenschaftliche Expertise in solche Gremien einzubeziehen.

Die anwesenden Mitglieder des Bildungsausschusses im Berliner Senat sicherten den Teilnehmenden aus der Praxis zu, die zahlreichen Anregungen bei den anstehenden Beratungen zum WBG zu berücksichtigen. In seinem »persönlichen Statement« zu den Eckpunkten für das geplante WBG sprach sich der zuständige Staatssekretär Mark Rackles während der abschließenden Plenumsveranstaltung für eine zunächst »kleine Lösung« aus, in der die Volkshochschulen (VHS) als zentrale öffentliche Weiterbildungseinrich-

tungen behandelt und strukturell gestärkt werden sollten. Gleichwohl solle das WBG weder ein reines VHS-Gesetz noch ein reines Finanzierungsgesetz werden. Vielmehr sollten andere Weiterbildungsorganisationen nicht schlechter gestellt werden als durch die bisherige Form der Projektförderung durch das Land. Auch zeigte er sich offen für die Etablierung von Beiratsstrukturen, die allerdings zum Gesetz passen müssten.

Sollte das zukünftige Berliner WBG – wie vom Staatssekretär angedeutet – die Förderung auf die VHS konzentrieren (was im Kern der bisherigen Praxis auf Basis des Berliner Schulgesetzes entsprechen dürfte), so wäre dies eine Besonderheit im Spektrum der Erwachsenen-/Weiterbildungsgesetze der Länder. Bislang sind dort unter bestimmten Voraussetzungen auch andere Weiterbildungseinrichtungen in die Regelungen zur institutionellen Förderung einbezogen – und in der Folge in Vertretungsgremien präsent. Eine WBG-Konstruktion, die sich auf die VHS konzentriert, könnte demnach auch Beiratsstrukturen ohne Beteiligung weiterer Erwachsenenbildungsorganisationen nach sich ziehen.

Ein Gesetzentwurf soll noch im ersten Halbjahr 2018 vorliegen. Neben der inhaltlichen Ausgestaltung wird interessant sein, in welchem fachöffentlichen Kontext dieser Entwurf dann debattiert wird. Ein erster Aufschlag ist erfolgt – und zentrale Herausforderungen sind benannt.

Kontrastiv erfolgreich

ABCami-Abschlusskonferenz in Berlin

MORITZ SAHLENDER (DIE)

Am 13. April 2018 fand in Berlin die Abschlusskonferenz des BMBF-geförderten Projekts »ABCami – Alphabetisierung und Grundbildung in Moscheen« statt. Im Rahmen dieses Projekts haben seit 2012 fast 1.200 Erwachsene Alphabetisierungskurse im »geschützten« Lernraum Moschee besucht. Die Besonderheit der angebotenen Kurse war, dass sie kontrastiv angelegt waren, also dass sowohl die deutsche als auch die Muttersprache der Teilnehmenden (türkisch bzw. arabisch) für den Spracherwerb eingesetzt wurden.

Zu Beginn der Konferenz gab Prof. Anke Grotlüschen einen Überblick zum Forschungsstand der Alphabetisierung von Zugewanderten unter Berücksichtigung der politischen Ereignisse seit 2014. Sie wies in ihrem Vortrag auf die besondere Bedeutung kontrastiver Angebote hin. Im Anschluss verlieh Prof. Clemens Seyfried der kontrastiven Spracharbeit eine theoretische Rahmung und präsentierte erste Untersuchungsergebnisse zur positiven Wirkung der ABCami-Kurse.

Nach kurzer kultureller Poetry-Slam-Einlage zum Thema »Islam, Spracherwerb und Bildung« kamen die Teilnehmenden und die Lehrenden der Alphabetisierungskurse selbst zu Wort. In einem World-Café wurden die Themen »Muttersprache«, »Lernort Moschee« und »Lehrende« präsentiert, und Lernende und Lehrende berichteten über die Vorteile und Herausforderungen des kontrastiven Sprachenlernens. Die Verwendung der Mut-

tersprache im Lehr-/Lernprozess helfe, Verständnisbarrieren und Ängste abzubauen, erzählte eine ehemalige Teilnehmerin. Die Kursleitenden beschrieben, dass ihr Lehren auch bei ihnen Lernprozesse auslöse, die neben fachdidaktischen Kompetenzen besonders Geduld, Einfühlungsvermögen und Humor förderten und forderten.

In der abschließenden Podiumsdiskussion wurden Erfolge und Erfolgsfaktoren des Projekts thematisiert: Es sei viel erreicht worden, in manchen Bereichen bestehe aber auch weiterhin Handlungsbedarf. Mit Blick auf die Nachhaltigkeit des ABCami-Projekts deuten sich bereits erste Verstetigungsprozesse an, Kurse und Standorte institutionalisieren sich. Lehrende könnten im weiteren Verlauf mit Sicherheit von begleitenden Qualifizierungsmaßnahmen und qualitativ hochwertigen Lehr-/Lernmaterialien profitieren – vielleicht in einer dritten Förderphase?

Raumarrangements für Lernen

Lernwelt(en) & Rauminszenierungen

CHRISTIAN BERNHARD-SKALA (DIE)
RICHARD STANG (HDM)

Unter dem Titel »Lernwelt(en) & Rauminszenierungen – Gestaltung räumlicher Arrangements für Lernen« fand am 2. und 3. März 2018 die 6. Tagung der Arbeitsgruppe »Erwachsenenbildung und Raum« an der Hochschule der Medien Stuttgart (HdM) statt. Im Zentrum stand der derzeit viel diskutierte Perspektivwechsel vom Lehren zum Lernen. Die Teilnehmenden der interdisziplinär

ausgerichteten Veranstaltung reflektierten den Raumdiskurs und präsentierten theoretische und empirische Ergebnisse aktueller Projekte. Dabei wurde deutlich, wie sich Veränderungsprozesse von Lernwelten in der Gestaltung bzw. Inszenierung physischer und digitaler Raumstrukturen abbilden – und wie entsprechende Forschungszugänge gestaltet werden können.

Dass der Zusammenhang zwischen Rauminszenierungen und Lernerfolg gleichwohl kaum schlüssig nachzuweisen ist, zeigten die Gastgeber, Prof. Dr. Richard Stang (Ko-Leiter des Learning Research Center der HdM) und Alexandra Becker, im Hauptvortrag auf. Nachzuweisen seien hingegen Effekte auf die Lernorganisation: So könne zum Beispiel für Selbstlernumgebungen gezeigt werden, dass sowohl Einzelne als auch Gruppen dort zur Abschottung neigen.

Das Themenspektrum der Vorträge erstreckte sich von der Lernraumgestaltung in Hochschulen über inklusive Lernorte und Raumdimensionen in Beratungsprozessen bis hin zum Gefängnis als Lernort. Allen Beiträgen gemeinsam war die Suche nach Forschungszugängen zum Verhältnis von Raum zu Lehren und Lernen. Einig waren sich die Organisatorinnen und Organisatoren der Tagung darin, sich in Zukunft noch intensiver der Perspektive der Lernenden bzw. dem Lernen selbst bezogen auf Raum zuzuwenden.

Dies wird beim nächsten Treffen der AG am 15. und 16. März 2019 im Deutschen Institut für Erwachsenenbildung in Bonn der Fall sein.

Kontakt zur Arbeitsgruppe:
bernhard-skala@die-bonn.de

Weit verbreitet, wenig genutzt?

#Weiterbildung digital in Zürich

STEPHANIE FREIDE (DIE)

Im Rahmen der Veranstaltungsreihe Forschung und Weiterbildung organisierten der Schweizerische Verband für Weiterbildung (SVEB), die Pädagogische Hochschule Zürich (PHZH) und die Fachhochschule Nordwestschweiz (FHNW) am 25.01.2018 die Tagung »#Weiterbildung digital. Forschungsperspektiven«. In theoretisch und empirisch fundierten Vorträgen und anschließenden Podiumsdiskussionen zwischen Praktiker/inne/n und Wissenschaftler/inne/n wurde über Veränderungen von Arbeit und Weiterbildung unter digitalen Bedingungen diskutiert und Ableitungen für das Lernen von und Lehren mit Erwachsenen in den verschiedenen Kontexten besprochen. Dazu gehörten beispielsweise der von Erik Habertzeth (PHZH) im Zusammenhang mit dem BMBF finanzierten Kooperationsprojekt »Digitalisierung von Arbeit« vorgestellte personalorientierte Weiterbildungsansatz in Betrieben oder die von Claudia Bremer (Universität Frankfurt a.M.) präsentierten Lernszenarien. Ulla Klingovsky (FHNW) wies auf die Bedeutung einer »digitalen Lernarchitektur« im Sinne der Einrichtung hybrider Bildungs- und Begegnungsräume als »Third Space« zwischen einem physischen, sozialen und medialen Raum hin.

Bernhard Schmidt-Hertha (Universität Tübingen) stellte die Ergebnisse der Online-Umfrage zu medienpädagogischen Kompetenzen von Trainer/inne/n in der beruflichen Weiterbildung im Projekt MEKWEF vor. Bücher würden neben PC oder

Laptop immer noch am häufigsten in der Lehre eingesetzt, digitale Medien, wie Smartphone, Tablets, Smartboards und E-Book-Reader, so gut wie nie. Dies deckt sich auch mit Ergebnissen der Weiterbildungsstudie 2017 von Sgier, Habertzeth und Schüepp, die sich mit dem Einsatz und der Bewertung digitaler Technologien aus Anbieterperspektive beschäftigte. Interessant ist die von den Forschenden festgestellte Diskrepanz zwischen dem zugeschriebenen hohen strategischen sowie öffentlichkeitswirksamen Stellenwert von Digitalisierung in der Lehre und der Wahrnehmung, dass es nur eine sehr geringe Nachfrage von den Teilnehmenden gebe. Dies weise auf eine Umbruchssituation hin, in der entsprechende Auseinandersetzungen zur Digitalisierung – neben lehr-/lernbezogenen Fragen – hinsichtlich der Angebotsentwicklung und Programmplanung auf der Mesoebene geführt würden.

Alle Materialien aus den Vorträgen und Workshops können auf der Homepage des SVEB angeschaut und heruntergeladen werden:

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

»Effektiv und auf Augenhöhe«

16. Werkstatt Forschungsmethoden

KIRA NIEROBISCH
(KH MAINZ)

Nach zwei Tagen intensiven Arbeitens bewerteten die zwanzig Teilnehmenden der »Werkstatt Forschungsmethoden in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung« die Tagung am 26. und 27. Februar in Wiesbaden als äußerst hilfreich

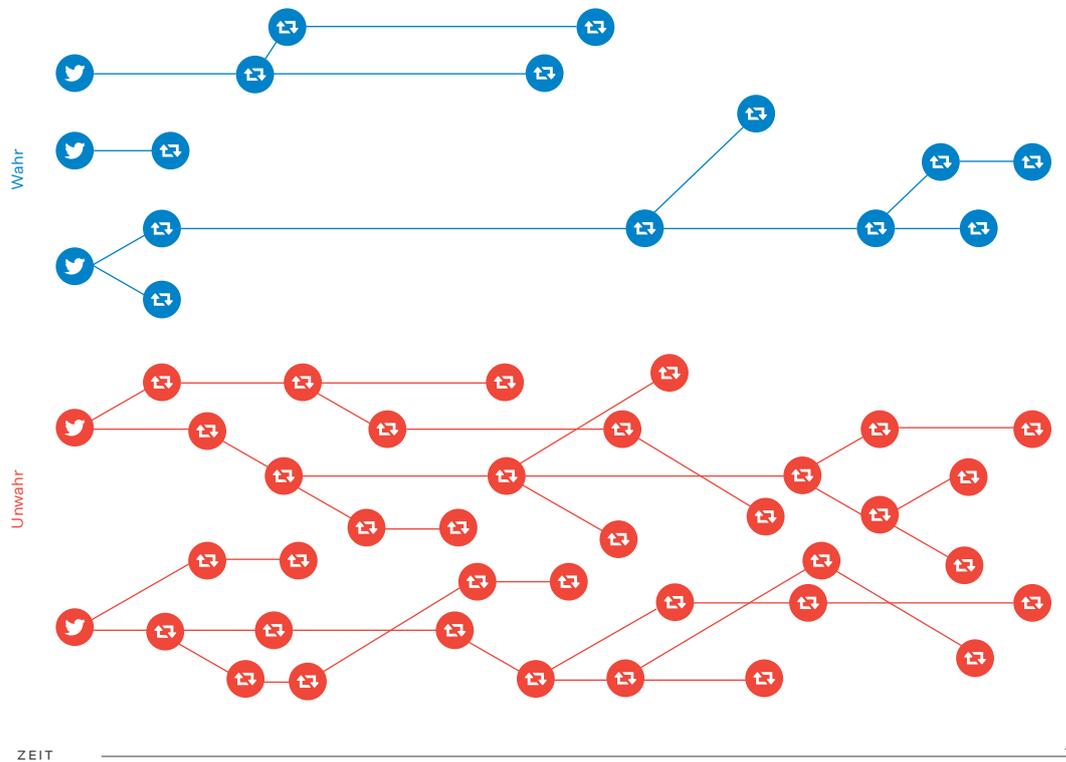
für den Promotionsprozess, effektiv und motivierend. Gerade die intensive Betreuung in den einzelnen Arbeitsgruppen, die es den Vortragenden ermöglichte, intensiv zu ihren Fragen im Forschungsprozess zu arbeiten, werteten viele als großes Plus der Veranstaltung. Dabei diskutierten die sechs Arbeitsgruppen über Forschungsfragen und -design, Feldzugang und Sample bis hin zur eigentlichen Materialanalyse, beispielsweise in der Interpretation einzelner Interviewpassagen.

Die Themenvielfalt spiegelte das umfangreiche Spektrum aktueller Debatten in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung wider: Konzepte der Bildungsberatung im Kontext von Flucht, Subjektivierungen in der Weiterbildungsberatung und Analysen verschiedener Beratungsformate wurden ebenso besprochen wie Themen aus der politischen Bildung oder aus der Organisationsentwicklung und dem Qualitätsmanagement. Dass immer ausreichend Raum für Fragen rund um den eigentlichen Promotionsprozess gegeben war, verdeutlicht den persönlichen Charakter der Werkstatt, was die Teilnehmenden in der Evaluation immer wieder positiv betonten. Dies wurde auch im Barcamp sichtbar – eine Premiere –, das nicht nur berufliche Karriereperspektiven an der Hochschule thematisierte, sondern auch Publikationsstrategien bei kumulativen Dissertationsprojekten und Absprachen in Betreuungsprozessen.

Die Werkstatt fungiert seit vielen Jahren als Kooperationsprojekt zwischen dem DIE und der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE. Damit existiert ein Format, das neben den internen Summer und Winter Schools der einzelnen Hochschulen und den methodischen Tagungen gerade die hochschulübergreifende Netzwerkarbeit mit einem intensiven Arbeiten am Forschungsgegenstand kombiniert.

Unwahr schlägt wahr

Zur Verbreitung von wahren und unwahren Nachrichten in sozialen Medien



Das Internet und die sozialen Medien wurden lange dafür gefeiert, dass sie mehr Menschen die Möglichkeit geben, ihre Meinung öffentlich kundzutun, sich politisch zu vernetzen und öffentliche Debatten zu starten, an ihnen teilzunehmen und sie zu beeinflussen – also den politischen Diskurs zu demokratisieren und zu pluralisieren. In letzter Zeit allerdings mehren sich kritische Stimmen, die v.a. die sozialen Medien für gesellschaftliche Spaltungstendenzen und den Niedergang der Debattenkultur verantwortlich machen. Die Verbreitung von Falschmeldungen – so genannten *fake news* – soll sogar den amerikanischen Präsidentschaftswahlkampf 2016 beeinflusst haben.

Forscher des Massachusetts Institute of Technology (MIT) haben nun die Verbreitung von wahren und unwahren Aussagen auf der Kurznachrichtenplattform Twitter untersucht. Sie analysierten 126.000 Fälle von Aussagen mit Nachrichtencharakter, die in den Jahren 2006 bis 2017 von ungefähr drei Millionen Menschen mehr als viereinhalb Millionen Mal getweetet wurden. Unter Rückgriff auf Informationen unabhängiger *fact-check*-Organisationen prüften sie die Aussagen auf ihren Wahrheitsgehalt. Dabei fanden sie heraus, dass sich Aussagen, die als »unwahr« identifiziert wurden, schneller und weiter verbreiteten

und insgesamt mehr Menschen erreichten als solche, die die *fact checker* als »wahr« einstufen.

Während Aussagen, die sich als »wahr« herausstellten, anfangs von mehr Menschen getweetet wurden als »unwahre«, wurden letztere schneller und von mehr Nutzern aufeinander folgend retweetet (von max. 10 bei »wahr« zu bis max. 19 bei »unwahr«). Und während »wahre« Aussagen selten mehr als 1.000 einzeln identifizierbare Nutzer erreichten, wurden »unwahre« Aussagen nicht selten von bis zu 10.000 Usern aufgegriffen. Dabei wurde die Größenordnung von 1.500 Nutzern mit »unwahren« Aussagen durchschnittlich sechs Mal schneller erreicht als mit »wahren«. Interessant dabei: Die so genannten »bots« – also nichtmenschliche Instanzen, die Tweets versenden – spielten bei der Verbreitung »unwahrer« Aussagen keine herausgehobene Rolle, »wahre« wie »unwahre« Aussagen wurden in ungefähr gleicher Größenordnung verbreitet. Es sind also die Menschen, die für die schnelle und weite Verbreitung von Unwahrheit sorgen. (JR)

Vosoughi, S., Roy, D. & Aral, S. (2018). The Spread of True and False Online News. *Science*, 359 (6380), 1146–1151, DOI: 10.1126/science.aap9559

Debatte

Eine neue Zeitschrift für die Erwachsenen- bildung

JAN ROHWERDER (DIE)



Debatte.
Beiträge zur Erwachsenenbildung
(Verlag Barbara Budrich)

1. Jahrgang 2018
ISSN: 2567-5966, 2567-5974 (online)

2 Hefte jährlich, ca. 200 Seiten,
Einzelheft 29,90 Euro

→ [BUDRICH-JOURNALS.DE/
INDEX.PHP/DEBATTE](http://BUDRICH-JOURNALS.DE/INDEX.PHP/DEBATTE)

In diesem Jahr will eine neue Zeitschrift das Feld der Erwachsenenbildungswissenschaft beleben – die »Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung«. WEITER BILDEN sprach mit dem dem Redaktionskollektiv – Christoph Damm, Malte Ebner von Eschenbach, Dr. Maria Kondratju, Dr. Hannah Rosenberg, Maria Stimm, Dr. Jana Trumann und Farina Wagner – über die Motivation, im Jahr 2018 eine Fachzeitschrift zu starten.

WEITER BILDEN: Was hat Sie dazu bewogen, eine Zeitschrift zum Thema »Debatte« für die Erwachsenenbildungswissenschaft zu konzipieren?

REDAKTIONSKOLLEKTIV: Unser Anliegen ist es, mit der Zeitschrift Auseinandersetzungen zu eröffnen, die bislang öffentlich kaum geführt

werden. Dabei geht es durchaus auch um eher an den Rand gedrängte Perspektiven zur Erwachsenenbildung, worauf auch unser Titel verweist. Sie sind also möglicherweise noch gar nicht Teil des etablierten Spektrums der Erwachsenenbildung, werden von uns aber auch nicht selbstverständlich als die vermeintlich bessere Alternative oder Ähnliches eingesetzt. Vielmehr wollen wir innerhalb dieser teilweise noch wenig sichtbaren Artikulationen und Positionen einen diskursiven Austausch ermöglichen, der im Widerstreit neue Themen, Fragen und Zusammenhänge erzeugen kann. Konkret gestaltet sich das, indem Beiträge eingebracht werden, auf die durch Repliken – also Anfragen, Reflexionen, Kritik u.ä. – reagiert wird, sodass auch einer Abgeschlossen- und Ausgeschlossenheit von Diskussionen entgegengewirkt werden kann.

Warum haben Sie sich dazu entschieden, in einer Zeit sinkender Auflagenzahlen ein Printmedium zu starten?

Dadurch, dass wir print und digital publizieren, verbinden wir die Vorteile beider Publikationsarten, z.B. ein haptisches Erlebnis und schnelle Verfügbarkeit. In unseren Redaktions-sitzungen war die Printmedienkrise auch weniger Thema, uns ist wichtiger, eine inhaltliche Lücke zu schließen.

Wann wird die erste Ausgabe erscheinen?

Die erste Ausgabe wird im Herbst 2018 erscheinen – zum Thema »wi(e)der streiten«.



Adult education and work contexts

In diesem Band werden die Ergebnisse präsentiert, die 2017 während der »Würzburg Winter School on Comparative Studies in Adult Education and Lifelong Learning« (COMPALL) zusammengetragen wurden. Sie verdeutlichen, dass zwischen Erwachsenenbildung und Arbeitszusammenhängen enge Verbindungen bestehen, die auch von Entwicklungen auf trans- und internationaler Ebene beeinflusst sind.

Egetenmeyer, R. & Fedeli, M. (Hrsg.) (2017). *Adult education and work contexts. International perspectives and challenges. Comparative perspectives from the 2017 Würzburg Winter School*. Frankfurt a.M.: Lang.

Räume für Bildung – Räume der Bildung

Räume der Bildung sind zunehmend virtuell und translokal, vermitteln aber auch soziale, körperliche und sinnliche Erfahrung. Geschlechtliche, soziale und kulturelle Identitäten, Selbstverständnisse und Selbstwirksamkeiten, generationale und milieuspezifische Ordnungen spiegeln und erzeugen sich auch in Räumen der Bildung. Insofern sind sie zwar gestaltbar, verfestigen aber ebenso soziale Ungleichheiten. Die in dem Band präsentierten Beiträge basieren auf Vorträgen, die auf dem 25. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft im März 2016 in Kassel gehalten wurden.

Glaser, E., Koller, H.-C., Thole, W. & Krumme, S. (Hrsg.) (2018). *Räume für Bildung – Räume der Bildung. Beiträge zum 25. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*. Opladen: Budrich.

Wo steht die außerschulische politische Jugend- und Erwachsenenbildung?

Die im Sommer 2015 innerhalb der Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE) gegründete Arbeitsgruppe »Außerschulische politische Jugendbildung und politische Erwachsenenbildung« hat in ihrer ersten Jahrestagung eine Bestandsaufnahme des Feldes vorgenommen. Neben grundlegenden Entwicklungen werden auch konzeptionelle Zugänge sowie empirische Befunde im deutschen sowie im europäischen Kontext vorgestellt.

Hufer, K.-P., Oeftering, T. & Oppermann, J. (Hrsg.) (2018). *Wo steht die außerschulische politische Jugend- und Erwachsenenbildung?* Frankfurt a.M.: Wochenschau Verl.

The Palgrave international handbook on adult and lifelong education and learning

Dieses Handbuch präsentiert eine umfangreiche Darstellung der internationalen Forschungsergebnisse im Bereich der Erwachsenenbildung und des lebenslangen Lernens. Dabei fächert es das Spannungsfeld zwischen Erwachsenenbildung und lebenslangem Lernen auf, arbeitet die Unterschiede zwischen beiden heraus und verortet diese in unterschiedlichen politischen und historischen Kontexten, Theorien und Methoden.

Milana, M., Webb, S., Holford, J., Waller, R. & Jarvis, P. (Hrsg.) (2018). *The Palgrave international handbook on adult and lifelong education and learning*. Houndmills: Palgrave Macmillan.

Aus- & Weiterbildung 4.0

Neue Technologien und die fortlaufende Digitalisierung ermöglichen es Unternehmen, auf der einen Seite ihre betriebliche Bildung um immer mehr digitale Lernmethoden zu erweitern, während auf der anderen Seite auch der Lernbedarf immer weiter steigt, wodurch eLearning mehr und mehr an Relevanz gewinnt. In Fachartikeln, den Projektdokumentationen des eLearning AWARD 2018, den eLearning-Trends sowie den Literaturempfehlungen gibt das vorliegende Jahrbuch erste Antworten auf die Frage, welche Themen den eLearning-Markt 2018 bewegen werden.

Siepmann, F. (Hrsg.) (2018). *Aus- & Weiterbildung 4.0. Aspekte künftiger betrieblicher Bildung*. Hagen im Bremischen: Siepmann Media.

Handbuch Bildungsforschung

Unter Berücksichtigung des interdisziplinären Charakters der Bildungsforschung wird ein systematischer Überblick über die wesentlichen Perspektiven, theoretischen Zugänge und Forschungsergebnisse gegeben, der auch aktuelle Entwicklungen und Themen berücksichtigt. In die 4., überarbeitete Auflage wurden die Aspekte der Grundbildung, des informellen Lernens, der Professions- und Übergangsforschung sowie die Perspektive einer organisationspädagogischen Lehr-/Lernforschung einbezogen.

Tippelt, R. & Schmidt-Hertha, B. (Hrsg.) (2018). *Handbuch Bildungsforschung* (4. Aufl.). Wiesbaden: Springer.



iBoB: Barrierefreie Weiterbildungsplattform

In Deutschland sind rund 66.000 blinde und sehbehinderte Menschen erwerbstätig. Geht es um berufliche Weiterbildung, stoßen sie, ebenso wie ihre Arbeitgeber oder Bildungsträger, schnell an Grenzen. Abhilfe schafft hier die deutschlandweit erste barrierefreie Weiterbildungsplattform iBoB – inklusive berufliche Bildung ohne Barrieren. Sie startet mit etwa 80 barrierefreien Weiterbildungsangeboten aus unterschiedlichen Themenfeldern. Daneben können Interessierte über die Plattform auch Beratungsangebote in Anspruch nehmen.

→ WEITERBILDUNG.DVBS-ONLINE.DE

Let Europe Know about Adult Education

Weil journalistische Grundkompetenzen, ein Verständnis der Medienlandschaft sowie ein kritisches Bewusstsein der Beziehung zwischen Medien, Bildung und Gesellschaft auch in der Erwachsenenbildung immer wichtiger werden, haben die Initiatoren der Webseite let-europe-know.eu eine Toolbox mit Lehr- und Lernmaterialien in mehreren Sprachen für Lehrende in der Erwachsenenbildung zur Verfügung gestellt. Angeboten werden neben einem modular aufgebauten Curriculum u.a. auch Planspiele und Webinare zum Thema Journalismus und PR. Die Zusammenstellung der Materialien ist das Ergebnis einer strategischen Partnerschaft (Erasmus+) und kann frei genutzt werden.

→ LET-EUROPE-KNOW.EU

5–7 SEPTEMBER 2018

Köln

DGWF-Jahrestagung 2018

Die Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e.V. (DGWF) lädt zur diesjährigen Jahrestagung nach Köln ein. Das Thema der Tagung lautet »Transferorientierung in der wissenschaftlichen Weiterbildung – Wissen gesellschaftlich wirksam machen«. Es werden die Fragen erörtert, wie die wissenschaftliche Weiterbildung ihr Transferpotenzial weiter ausschöpfen kann und wie sie Chancen zur (Neu-)Positionierung wahrnimmt.

→ DGWF.NET/TAGUNGEN-TERMINE/DETAILS/?TX_SEMINARS_PI1%5BSHOWUID%5D=59

26–28 SEPTEMBER 2018

Mainz

Sektionstagung Erwachsenenbildung

Unter dem Titel »Erwachsenenbildung und Lernen in Zeiten von Globalisierung, Transformation und Entgrenzung« führt die Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) ihre Jahrestagung 2018 an der Universität Mainz durch. Untersucht werden soll v.a., welche Auswirkungen Globalisierung, Transformation und Entgrenzung auf das Lernen von Erwachsenen haben und welche Perspektiven sich für die Rolle der Erwachsenenbildung in diesem Zusammenhang ausmachen lassen.

→ DGFE.DE/SEKTIONEN-KOMMISSIONEN/SEKTION-9-ERWACHSENENBILDUNG/TAGUNGEN.HTML

26 SEPTEMBER 2018

Berlin

Weiter bilden, Gesellschaft stärken!

Der Deutsche Weiterbildungstag 2018 stellt die Stärkung des gesellschaftlichen Zusammenhalts in den thematischen Mittelpunkt und zeigt, welchen Beitrag die berufliche, (inter-)kulturelle und politische Weiterbildung hierzu leisten kann.

→ DEUTSCHER-WEITERBILDUNGSTAG.DE

4–5 OKTOBER 2018

Gießen

Gute Arbeit in der Weiterbildung

Der Vorstandsbereich Berufliche Bildung und Weiterbildung der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) wird an der Justus-Liebig-Universität zu Gießen die traditionelle Herbstakademie zum Thema »Gute Arbeit in der Weiterbildung. Profession in der Erwachsenen- und Weiterbildung zwischen Anspruch und Arbeitsrealität« veranstalten. Schwerpunkt der Tagung wird die Professionalisierung der Lehrenden in der Erwachsenenbildung sein.

→ ARBEITUNDLIBEN.DE/AKTUELLES/ITEM/SAVE-THE-DATE-HERBSTAKADEMIE-DER-GEW-04-05-OKTOBER-2018-IN-GIESSEN

Annegret Kramp-Karrenbauer ist Schirmherrin des DIE-Innovationspreises



© Claude
Truong-Ngoc /
Wikimedia
Commons

Das DIE konnte als Schirmherrin für den »Preis für Innovation in der Erwachsenenbildung« zum Thema »Regionale Weiterbildung gestalten – Disparitäten überwinden« Annegret Kramp-Karrenbauer gewinnen. Kramp-Karrenbauer ist Präsidentin des Deutschen Volkshochschulverbandes und seit Februar dieses Jahres CDU-Generalsekretärin. Sie begrüßt es, so Kramp-Karrenbauer, »dass der Innovationspreis des DIE in diesem Jahr einen Schwerpunkt auf regionale Aspekte legt und Bildungsangebote prämiert, die in innovativer Weise zeigen, wie es gelingen kann, Weiterbildungsbeteiligung zu fördern.«

Eine hochkarätig besetzte Jury mit Wissenschaftler/inne/n und Praktiker/inne/n aus der Erwachsenenbildung, der Sozialraum- und Regionalforschung wählt die Preisträger aus.

Der Innovationspreis wird am 3. Dezember im Rahmen des »DIE-Forum Weiterbildung« im Bonner Leoninum verliehen. Alle Informationen finden Sie unter

→ WWW.DIE-BONN.DE/INNOVATIONSPREIS

DIE-Jahresbericht 2017



Was war 2017 wichtig? Woran arbeitet und forscht das DIE? Alle Daten und Fakten zum Berichtszeitraum 2017 finden Sie im aktuellen Jahresbericht. Jahresbericht, Anlagenbericht und eine englische Kurzversion können Sie als Online-Dokumente abrufen:

→ WWW.DIE-BONN.DE/JAHRESBERICHTE.

Printexemplare des Jahresberichtes bestellen Sie bitte via info@die-bonn.de.

Wechsel in den Gremien des DIE

Wissenschaftlicher Beirat

DR. KNUT DIEKMANN und PROF. DR. RUDOLF TIPPELT sind nach Beendigung ihrer Amtszeit und PROF. DR. TOM SCHULLER ist auf eigenen Wunsch aus dem Wissenschaftlichen Beirat des DIE ausgeschieden. In den Beirat neu gewählt wurden DR. ELLEN BOEREN (University of Edinburgh), PROF. DR. JULIA FRANZ (Otto-Friedrich-Universität Bamberg), PROF. DR. DR. FRIEDRICH W. HESSE (Leibniz-Institut für

Wissensmedien Universität Tübingen), PROF. DR. CHRISTIANE HOF (Goethe-Universität Frankfurt a.M.), PROF. DR. ULRICH KLEMM (Sächsischer Volkshochschulverband e.V.), PROF. DR. HARM KUPER (Freie Universität Berlin) und JÜRGEN SPATZ (Bundesagentur für Arbeit). In seiner Sitzung im April wählten die Mitglieder des Beirats in getrennten Wahlverfahren PROF. DR. CHRISTIANE HOF zur Vorsitzenden und PROF. DR. HARM KUPER zum stellvertretenden Vorsitzenden.

Verwaltungsrat

Der Verwaltungsrat des DIE hat in getrennten Wahlverfahren DR. MICHAEL H. WAPPELHORST, Referatsleiter »Gemeinsame Bundesländer-Förderung: WGL; Stiftungen« im Ministerium Kultur und Wissenschaft des Landes NRW, zum Vorsitzenden und PROF. DR. ISABELL VAN ACKEREN, Prorektorin für Studium und Lehre an der Universität Duisburg-Essen, zur stellvertretenden Vorsitzenden gewählt. PROF. DR. ANKE GROTLÜSCHEN scheidet auf eigenen Wunsch aus dem Verwaltungsrat und der Mitgliederversammlung aus.

DIE-Neuerscheinungen

Dohmen, J. (2018). *Strukturen und Kontexte von organisierter Beratung in der Weiterbildung: Diplomarbeit* (texte.online). Verfügbar unter [www.die-bonn.de/id/36760](http://WWW.DIE-BONN.DE/ID/36760)

102 S., open access

Heinemann, A. M. B., Stoffels, M. & Wachter, S. (2018). *Erwachsenenbildung für die Migrationsgesellschaft. Institutionelle Öffnung als diskriminierungskritische Organisationsentwicklung* (Perspektive Praxis). Bielefeld: wbv.

ISBN: 978-3-7639-1209-4 (Print),
978-3-7639-1210-0 (E-Book)
Ca. 150 Seiten, 34,90 Euro

Die Institutionelle Öffnung der Erwachsenenbildung ist ein gesellschaftlich hochrelevantes und aktuelles Thema, dem sich die Autorinnen und Autoren an der Schnittstelle von Theorie, strategischen Handlungsfeldern und Praxis nähern.

»Umparken im Kopf« wb-web-Webinar »Weiterbildungs-Arbeit 4.0«

REGINA KAHLE (DIE)

Mit der Digitalisierung und daraus resultierenden Chancen und Herausforderungen für die Weiterbildungspraxis, insbesondere für das Arbeitsleben der Lehrenden, traf das wb-web-Webinar »Weiterbildungs-Arbeit 4.0« den Nerv der Zeit. Innerhalb von zwei Tagen waren alle Plätze für das Webinar vom 25. April 2018 vergeben. Vier Expertinnen und Experten gaben aus ihren jeweiligen Perspektiven fachkundige Inputs und standen den Teilnehmenden via Chat für Fragen zur Verfügung. Konkret wurden im Webinar folgende Fragen verhandelt:

»Welche Veränderungen von Arbeit werden allgemein mit Arbeiten 4.0 assoziiert?« (Dr. Ole Wintermann, Bertelsmann Stiftung), »Wie hat diese Dynamik das eigene Handeln als Weiterbildner bereits erreicht?« (Prof. Dr. Bernhard Schmidt-Hertha, Eberhard Karls Universität Tübingen) und »Wie wird aus digitalisierter Weiterbildung »gute Arbeit?« (Ute Demuth, freie Trainerin, und Sylvia Fohrer, Hamburger Volkshochschule).

Im Webinar wurden mehrere Zukunftsszenarien debattiert. Aus dem Blickwinkel von Arbeit 4.0 ist ein »Umparken im Kopf« mit neuen Formen der Unternehmensorganisation und mehr informellem Lernen in der Bildung notwendig. Die Forschungsergebnisse des Projekts MEKWEP zeigen, dass Lehrende neben medienpädagogischen Kompetenzen eine generelle Offenheit für den Einsatz von digitalen Medien in Lehr-/Lernsituationen und der Selbstorganisation benötigen. Digitale Medien stellen Lehrende wie Lernende oft vor große Herausforderungen, so dass z.B. das interaktive Potenzial des jeweiligen Mediums aufgrund von Hemmungen nicht ausgeschöpft wird. Nicht zuletzt verändert der Einsatz digitaler Medien die Rolle des Erwachsenenbildners selbst, die es zu reflektieren gilt – ebenso wie der Einsatz der Medien selbst. Nur dann könne digitalisierte Weiterbildung mit ihren vielfältigen Möglichkeiten zum Lernerfolg führen.

Die Aufzeichnung des Webinars sowie die Präsentationen und Linktipps sind auf dem Portal wb-web verfügbar.

→ WWW.WB-WEB.DE

Dialogische Zusammenkunft Methodik für die Entwicklung wissenschaftlicher Grundbildung

INGA SPECHT (DIE)

Im Rahmen des Erasmus+-Projekts ScienceLit wurde beim dritten transnationalen Treffen im März in NovoMesto (Slowenien) das erste und gleichzeitig wichtigste Ergebnis abschließend besprochen: die »Methodology on Scientific Literacy for Adult Education«, eine innovative und originäre Methodik für die Entwicklung wissenschaftlicher Grundbildung von Erwachsenen. Aktuell werden weitere, darauf basierende »Scientific Dialogic Gatherings« bei den Partnern umgesetzt und evaluiert. Die Evaluationsergebnisse sowie der fertiggestellte »Interactive Guide«, der am DIE entwickelt wird und als zweites maßgebliches Projektergebnis zählt, werden im Juni bei der Abschlusskonferenz in Barcelona vorgestellt. Der Guide ermöglicht es in Zukunft allen Interessierten, die Gathering-Methodik selbst in ihren Einrichtungen anzuwenden.

→ WWW.SIENCELIT.EU

Vier neue Nachwuchsgruppen

DIE erweitert seine Kapazitäten in Forschung, Wissenstransfer und Infrastrukturen

Das DIE ist 2017 in einem wettbewerblichen Verfahren der Leibniz-Gemeinschaft erfolgreich gewesen und baut mit diesen Mitteln seinen Forschungs- und Infrastrukturbereich weiter aus. Mit vier zusätzlichen Nachwuchsgruppen wird sowohl die Doktoranden- als auch die Post-Doktorandenausbildung erweitert. Hintergrund sind die in den letzten Jahren deutlich gestiegenen Erwartungen an die Forschung, neues Wissen schnell und wirksam an Politik und Praxis zu vermitteln. Das gilt insbesondere für Institute der Leibniz-Gemeinschaft, die sich dem Ziel verpflichtet haben, »Wissenschaft zum Wohle der Gesellschaft« zu betreiben.

Mit Beginn des Jahres 2018 sind – zusätzlich zu einer von DR. ANNIKA GOEZE seit 2013 geleiteten Nachwuchsgruppe – vier weitere Nachwuchsgruppen mit je zwei Doktorandenstellen aktiv. Die mit Nachwuchswissenschaftlern aus den Disziplinen Erziehungswissenschaft, Soziologie und Pädagogischer Psychologie besetzten Forschungsgruppen werden sich in den nächsten Jahren auf die Entwicklung und Erprobung wissenschaftlicher Erkenntnisse für die Praxis konzentrieren. Dies sind die Themen:

- Professionelle Überzeugungen von Lehrkräften der Weiterbildung und

deren Förderung in professionellen Lerngemeinschaften (Leitung: DR. PHIL. DÖRTHE HERBRECHTER)

- Zusammenhänge zwischen institutionellen Rahmenbedingungen und Angebotsstrukturen der Weiterbildung im internationalen Vergleich (Leitung: DR. PHIL. KATRIN KAUFMANN-KUCHTA)
- Wirkungen und Erträge bildungspolitischer Interventionen im Feld der Weiterbildung (Leitung: DR. PHIL. ANDREAS MARTIN)
- Entwicklung und Analyse audiovisueller Wissens- und Informationsmedien (Leitung: DR. RER. NAT. MARTIN MERKT)

Unterstützt werden die Nachwuchsgruppen durch methodische Beratung von DR. CHRISTIAN SPODEN, der zum 1. Mai die »Stabsstelle Methodenberatung« angetreten hat. Er wird die Nachwuchsgruppen bei der Planung und Umsetzung von Interventions- und Implementationsstudien beraten, den wissenschaftlichen Nachwuchs und die strukturierte Doktorandenausbildung betreuen sowie eigene Forschungsprojekte durchführen.

Ergänzend zur Arbeit in den Nachwuchsgruppen werden zusätzliche Mitarbeitende des Infrastrukturbereichs den Transfer der Forschungsergebnisse in die Praxis und die Forschenden beim Forschungsdatenmanagement unterstützen (s. WEITER BILDEN, Heft 1/18).

Forschung zum Schriftspracherwerb am DIE



PROF. DR. IRIT BAR-KOCHVA hat am 1. April ihre Stelle als wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Abteilung »Lehren, Lernen, Beraten« (LLB) angetreten. Nach ihrer Promotion am Safra Brain Research Center for the Study of Learning Disabilities an der Haifa Universität (Israel) arbeitete sie an der Goethe-Universität Frankfurt a.M. im Fachbereich Pädagogische Psychologie und im Forschungszentrum für »Individual Development and Adaptive Education of Children at Risk« (IDeA) sowie am Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF). Am DIE forscht sie nach Möglichkeiten, unterschiedliche Typen geringer schriftsprachlicher Kompetenzen zu identifizieren und pädagogische Interventionen zur Verbesserung von Sprach- und Alphabetisierungsfähigkeiten bei Jugendlichen und Erwachsenen zu erkunden. Zum 1. Juni wurde sie auf der Basis eines gemeinsamen Verfahrens der Universität zu Köln und des DIE auf die Kooperations-Professur für Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der dortigen Humanwissenschaftlichen Fakultät berufen.

Neue Leitung der DIE-Bibliothek



Die Bibliothek des DIE ist mit über 88.000 Bänden die größte wissenschaftliche Spezialbibliothek für Erwachsenenbildung im deutschsprachigen Raum. Nun gab es einen Wechsel an der Spitze: GISELA TICHELOVEN, die die Bibliothek lange Jahre geführt hat, ist in den Vorruhestand eingetreten. Neue Bibliotheksleiterin ist seit dem 1. Mai DR. ELKE BONGARTZ (Bild). Nach ihrer Promotion zum Dr. rer. pol. an der Universität Trier und ihrer Tätigkeit an der dortigen Universitätsbibliothek machte die Dipl.-Kauffrau und Diplom-Volkswirtin ein Bibliotheksreferendariat an der Universitätsbibliothek Mainz und der Bayerischen Staatsbibliothek München und arbeitete im Anschluss am Hochschulbibliothekszentrum (hbz) des Landes NRW in Köln.

Personalia intern

Am 1. März haben THEA HENSEN und DENNIS BERSE als Doktoranden in der Nachwuchsgruppe »Entwicklung und Analyse audiovisueller Wissens- und Informationsmedien« begonnen.

DR. DOMINIC LENCER arbeitet seit dem 15. März als

Programmierer in der Abteilung »Forschungsinfrastrukturen«.

Ebenfalls am 15. März hat DR. PIA GERHARDS ihre Stelle als wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt »Transferinitiative – Kommunales Bildungsmonitoring« angetreten

Seit dem 1. April arbeiten EVA KATINKA HAHNRATH und XENIA KUHN als Doktorandinnen in der Nachwuchsgruppe »Professionelle Überzeugungen von Lehrkräften der Weiterbildung und deren Förderung in professionellen Lerngemeinschaften«.

Ebenfalls am 1. April trat FABIAN RÜTER seine Stelle als Doktorand in der Nachwuchsgruppe »Wirkungen und Erträge bildungspolitischer Interventionen im Feld der Weiterbildung« an.

VALENTYNA GLADKOVA arbeitet seit dem 1. Mai als wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt »GRETA«.

MAREN MARDINK trat am 1. Mai ihre Stelle als wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt »Manage2-Integrate« an.

DR. MATTHIAS ALKE hat zum 1. April den Ruf auf die Juniorprofessur »Bedingungen und Konstellationen des Lernens im Erwachsenenalter« an der Humboldt-Universität zu Berlin angenommen.

DR. ANNIKA GOEZE hat im Sommersemester 2018 die Vertretung der Professur »Lebenslanges Lernen« an der Ruhr-Universität Bochum übernommen.

CAROLIN KNAUBER, TOBIAS PLOGMANN und DR. TIM SCHOLZE haben das Institut zum 31. März, 30. April und 31. Mai verlassen.

Wechsel in der Redaktion von WEITER BILDEN



Mit dem Ende ihrer Elternzeit verlässt ISABELLE LOPEZ, Redaktionsassistentin im Lektorat, das DIE. Seit dem 15. Mai verstärkt nun JULIA LYSS (Bild) die Redaktion von WEITER BILDEN. Sie studierte Musikwissenschaft, Bibliothekswissenschaft und Soziologie und war lange Jahre als Referentin für Öffentlichkeitsarbeit/Archiv der KölnMusik GmbH, der Betreibergesellschaft der Kölner Philharmonie, tätig. Nebenberuflich arbeitete sie als Naturpädagogin mit Erwachsenen und Kindern. Sie wird neben WEITER BILDEN auch die Zeitschrift für Weiterbildungsforschung (ZfW) unterstützen.

Ein innovativer Blick auf das Lernen in der internationalen
Entwicklungszusammenarbeit

Entwicklungsdienst als Lernort

LUTZ SCHRADER

Welche Rolle spielen Lernen und Kompetenzentwicklung im Entwicklungsdienst? Der Autor, Verfasser einer aktuellen Studie zu diesem Thema, plädiert für einen Lernzyklus, der sowohl Vor- und Nachbereitung des Auslandsaufenthalts beinhaltet als auch stetiges *learning on the job* professionell unterstützt.

Im Entwicklungsdienst leisten gut ausgebildete und praxiserfahrene Expertinnen und Experten für mindestens zwei Jahre in einem Land des globalen Südens einen solidarischen Einsatz. Die Fachkräfte erhalten dafür ein Unterhaltsgeld, das an ihre jeweilige Familiensituation angepasst ist. An dieser Grundausrichtung des Entwicklungsdienstes hat sich seit der gesetzlichen Regelung durch das Entwicklungshelfergesetz (EhfG) aus dem Jahr 1969 nichts geändert.

Deutlich verändert haben sich seitdem jedoch die professionellen Anforderungen an die Fachkräfte. Die letzte große Evaluierung des Entwicklungsdienstes aus dem Jahr 2015 (Deval, 2015) konstatiert einen grundlegenden Paradigmenwechsel. Gefragt ist nicht mehr der technisch versierte »Macher«, sondern der »Berater«, der sich als Förderer des sozialen Wandels (»Change Agent«) versteht (ebd., S. 26, S. 94). Hintergrund dieses Paradigmenwechsels ist die Einsicht, dass Engagement und Know-how der Fachkräfte insbesondere dann nachhaltige Wirkung zeitigen, wenn sie dazu beitragen, individuelle Haltungen, kulturelle Prägungen, institutionelle Strukturen und gesetzliche Regelungen in den Partnerländern zu verändern.

Um dies zu erreichen, müssen Fachkräfte u.a. in der Lage sein, wechselseitige Lernprozesse anzustoßen, das sozio-politische Umfeld zu analysieren, Strategien zu entwickeln und Ver-

änderungskonzeptionen zu schmieden. Dafür brauchen sie eine Reihe von Schlüsselkompetenzen, die nicht selbstverständlich zum Qualifikations- und Kompetenzprofil der Bewerberinnen und Bewerber gehören. Neben Lernförderung und Beratung sind insbesondere Fähigkeiten wie Organisationsentwicklung, Vernetzung, Verhandlungsführung und Konfliktbearbeitung sowie politische Analyse- und Entscheidungsfähigkeit gefragt. Zunehmende Bedeutung gewinnen auch verwaltungstechnische und betriebswirtschaftliche Kompetenzen, darunter Buchhaltung, Fundraising und Controlling.

Das Weiterbildungsdilemma – der Kompetenzansatz als Chance

Hier tut sich ein doppeltes Dilemma auf. Das erste besteht zwischen dem ständig wachsenden Weiterbildungsbedarf während der mehrwöchigen Vorbereitungsphase auf der einen Seite und den begrenzten zeitlichen, personellen und finanziellen Ressourcen der Entsendedienste auf der anderen. Das zweite Dilemma erscheint noch gewichtiger: Kenntnisse über Entwicklungstheorien, Landeskunde und interkulturelle Kommunikation können sich die Fachkräfte in Kursen wäh-

Im Dezember 2017 wurde eine umfangreiche Studie veröffentlicht, die sich zum ersten Mal ausführlich mit dem Thema Lernen und Kompetenzentwicklung im Entwicklungsdienst beschäftigt. Die Studie wurde von der Arbeitsgemeinschaft der Entwicklungsdienste (AGDD) in Auftrag gegeben. Als Dachverband der sieben staatlich anerkannten Entwicklungsdienste wirkt die AGDD u.a. an der Entwicklung der langfristigen Perspektiven des Fachkräfteeinsatzes mit. Zur AGDD gehört auch das Förderungswerk, das die zurückkehrenden Fachkräfte im Entwicklungs- und Zivilen Friedensdienst bei der beruflichen Wiedereingliederung in Deutschland unterstützt.

Das zweifache Mandat der AGDD – Mitwirkung bei der Strategieentwicklung und Verantwortung für die Rückkehrerarbeit – erklärt auch die doppelte Zielstellung der Studie: Das Gutachterteam, zu dem der Autor dieses Beitrags zählte, erhielt zum einen den Auftrag, einen evidenzbasierten Überblick über die berufliche Qualifizierung und die Kompetenzentwicklung der Fachkräfte während ihres Einsatzes zu erarbeiten. Zum anderen sollten Empfehlungen dazu entwickelt werden, wie die Fachkräfte nach ihrer Rückkehr noch wirksamer bei ihrer beruflichen Reintegration unterstützt werden können.

Dazu wurde ein kombiniertes empirisches und theoretisches Vorgehen verwendet. Es wurden weit über 50 Interviews mit Fachkräften, Mitarbeitenden der Entsendedienste und externen Expert/inn/en für Erwachsenenbildung und Personalentwicklung geführt. Auf Grundlage des Kompetenzansatzes (z.B. Heyse, Erpenbeck & Ortman, 2015) wurden mögliche Handlungsoptionen entwickelt und reflektiert.

Arbeitsgemeinschaft der Entwicklungsdienste (Hrsg.) (2017). *Entwicklungsdienst qualifiziert. Wie Fachkräfte lernen und ihre Kompetenzen entwickeln*. Bonn: AGDD.

Die Studie ist auch online verfügbar unter

→ [AGDD.DE/FILEADMIN/USER_UPLOAD/BILDER/2_DABEI/2.4_STUDIE_ENTWICKLUNGSDIENST_QUALIFIZIERT/AGDD_STUDIE_ENTWICKLUNGSDIENST_QUALIFIZIERT.PDF](https://www.agdd.de/fileadmin/user_upload/Bilder/2_Dabei/2.4_STUDIE_ENTWICKLUNGSDIENST_QUALIFIZIERT/AGDD_STUDIE_ENTWICKLUNGSDIENST_QUALIFIZIERT.PDF)

rend der Vorbereitung aneignen. Gleiches gilt für Fremdsprachen. Kompetenzen wie Beratung, Verhandlungsführung und politische Entscheidungsfähigkeit sind dagegen nur bedingt in Seminaren vermittelbar. Um sie zu erwerben, zu erproben und zu vertiefen, bedarf es echter Bewährungssituationen in der entwicklungspolitischen Praxis.

Die Studie »Entwicklungsdienst qualifiziert« (s. linke Spalte) fragt, welche Optionen die Entsendedienste und Fachkräfte haben, um auf eine möglichst produktive und kreative Weise auf die veränderten Anforderungen zu reagieren. Als konzeptioneller Rahmen, um mögliche Handlungsoptionen zu entwickeln und zu reflektieren, wurde der Kompetenzansatz herangezogen (z.B. Heyse, Erpenbeck & Ortman, 2015). Die Einführung des Kompetenzansatzes bringt einen radikalen Perspektivwechsel in Bezug auf das Verhältnis von Arbeiten und Lernen mit sich. Lernen geht dem Arbeiten nicht mehr allein in Form von Qualifizierungs- und Weiterbildungskursen voraus und/oder ermöglicht im Nachhinein die Bündelung und Systematisierung von Arbeitserfahrungen. Arbeiten und Lernen bilden zwei Seiten ein und desselben Prozesses; sie greifen ineinander und beeinflussen sich gegenseitig. Im Zuge dieses Perspektivwechsels werden Arbeitsplatz und Lebenswelt der Fachkräfte zum wichtigsten Ort der (Weiter-)Bildung und des Lernens. Dort findet das Gros der Aneignung, Erweiterung und Vertiefung von Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten statt.

Der erfolversprechendste Ausweg aus dem Weiterbildungsdilemma besteht in einer noch besseren Unterstützung und Begleitung dieses *learning on the job*. Die Fachkräfte müssen also mit Wissen und Fähigkeiten ausgestattet werden, wie sie das Lernen am Arbeitsplatz und in seinem Umfeld möglichst produktiv und zielführend gestalten können. Die zentrale Herausforderung, die sich daraus für die Entsendedienste ergibt, lautet: Wie können die Verantwortlichen der Personalentwicklung und die Vorgesetzten in den Geschäftsstellen in Deutschland das Lernen der Fachkräfte unterstützen, die Tausende von Kilometern entfernt unter meist schwierigen Bedingungen arbeiten? Diese Aufgabe gestaltet sich besonders schwierig für jene Entsendeorganisationen, die über keine eigenen Strukturen in den Partnerländern verfügen.

Lernende Entsendeorganisationen

Das wichtigste »Lernelixier« ist mit wenig Aufwand zu beschaffen. Die meisten für die Studie interviewten Fachkräfte haben darauf verwiesen, wie ungemein wichtig für ihre Lernmotivation und ihren Lernerfolg der allgemeine Umgang und die (Lern-)Kultur innerhalb ihrer Entsendeorganisation sind. Interesse und Wertschätzung seitens der Vorgesetzten und der Verantwortlichen der Personalentwicklung für die

eigenen Leistungen und Entwicklungsschritte, aber auch für Probleme und Fragen, bewirken meist mehr als die Teilnahme an einer attraktiven Weiterbildung oder eine ausgeklügelte virtuelle Lernumgebung.

Sämtliche Instrumente der Personalentwicklung und Mitarbeiterführung, wie Projektbesuche, Mitarbeitergespräche, Team-Meetings oder Jahresberichte, können entweder als Routinemaßnahmen angesehen oder möglichst kreativ als Anlässe für das gemeinsame Lernen genutzt werden. Den Unterschied macht die Einstellung – auf beiden Seiten! Wichtige Gradmesser sind gegenseitige Wertschätzung und Achtsamkeit.

Hilfreich ist, wenn sich die gesamte Organisation als »lernende Organisation« versteht (z.B. Gessler, 2010). Eine »lernende Entscheideorganisation« muss sich u.a. an folgenden Kriterien und Zielbeschreibungen messen lassen:

- partizipativer Führungsstil, Wertschätzung für kritische Rückmeldungen, Unterstützung neuer Ideen;
- Fähigkeit aller Hierarchien und Teams zu Selbstbeobachtung, Selbstreflexion und kontinuierlicher Innovation als Handlungsmaxime;
- Gewährleistung von kreativen Reflexions- und Bildungszeiten im Vollzug der Arbeit;
- individuelle Lernförderung, Ermutigung von Experimentierfreudigkeit und Fehlertoleranz.

Die innovative Gestaltung von Lernarrangements

Um ihr *learning on and near the job* möglichst wirksam zu gestalten, müssen die Fachkräfte über eine möglichst gute (Selbst-)Lernkompetenz verfügen. Die Kenntnisse und Fähigkeiten werden oft unter den Begriffen Metakompetenz und Metakognition zusammengefasst. Dazu gehört u.a. das Wissen, wie (Erwachsenen-)Lernen funktioniert und auf welche individuellen Lernvoraussetzungen sich die einzelne Fachkraft stützen kann. Auch sollte sie in der Lage sein, sich in ihrem Umfeld proaktiv Unterstützung in Form geeigneter Lernarrangements zu organisieren. Hilfreich sind dafür sowohl konzeptionelle als auch methodische Kenntnisse und Fähigkeiten, wie die Strukturierung individueller Lernprozesse, die Durchführung von kollektiven Beratungen und Intervisionen sowie die Anbahnung und Gestaltung von Lernpartnerschaften.

Denn gerade Fachkräfte, die einen Großteil der für ihre Tätigkeit erforderlichen Kenntnisse und Fähigkeiten an ihrem Arbeitsplatz und in dessen Umfeld erwerben, sind auf Lernpartner/innen angewiesen. Hiermit sind Personen gemeint, die von außen einen Blick auf deren Arbeit werfen, bei Bedarf als Gesprächspartner/innen für Austausch und Reflexion zur Verfügung stehen, wertschätzende und orientierende Rückmeldungen geben oder einfach schon etwas mehr wissen und

können und deshalb in der Lage sind, bei der Lösung schwieriger Aufgaben und Probleme Unterstützung zu leisten. Das können z.B. Mitarbeitende der Partnerorganisation, Kooperationspartner, andere Fachkräfte, Vorgesetzte oder Coaches sein.

Das Lernen mit Partnern ist als ein Kernelement in das Konzept des Entwicklungsdienstes eingebaut. Die wichtigste Schnittstelle dafür ist der Austausch bzw. die Zusammenarbeit mit einem oder mehreren Mitgliedern der Partnerorganisation – den so genannten *Counterparts*. Sie fungieren als Ansprech- und Lernpartner für die Fachkräfte und als »Eingangstor« in die Organisation. In den Anfangsmonaten erleichtert der direkte und partnerschaftliche Kontakt die Einarbeitung und die Orientierung in dem meist neuen alltagspraktischen, sozio-politischen und kulturellen Umfeld.

Auf dieser Basis kann dann während der Dienstzeit ein vertrauensvoller wechselseitiger Lernprozess, z.B. bei der Entwicklung der Organisation und der Umsetzung von Projekten, stattfinden. Idealerweise tauschen sich die Fachkräfte dabei mit den *Counterparts* und weiteren Mitarbeitenden der Partnerorganisation aus, analysieren gemeinsam die Probleme und entwerfen an die konkreten Bedingungen angepasste Lösungen. Wenn es gut läuft, können die Fachkräfte dabei auch als Rollenvorbilder für ihre Lernpartner und die Organisation wirken und Impulse für einen Bewusstseins- und Einstellungswandel geben.

Ansatzpunkte für die weitere Stärkung des Entwicklungsdienstes als Lernort

Arbeiten und Lernen gehen während der gesamten Dienstzeit – beginnend mit der Vorbereitung über die Tätigkeit im Partnerland bis hin zur Nachbereitung – idealerweise Hand in Hand; nur die Gewichtung variiert. Während in der Vorbereitung das Lernen im Vordergrund steht, ist es im Verlauf des Einsatzes vor Ort das Arbeiten. Gleichzeitig gilt, dass sich produktive Lernprozesse durch einen möglichst starken Praxisbezug auszeichnen und bei auf Nachhaltigkeit angelegten Arbeitsprozessen der Lernbezug stets mitgedacht und bewusst gestaltet werden sollte.

Die Studie identifiziert mehrere Ansatzpunkte und Empfehlungen für eine noch wirksamere Förderung und Begleitung des arbeitsintegrierten und -begleitenden Lernens der Fachkräfte:

In Bezug auf die *Vorbereitung* wird sowohl die Aktivierung und Weiterentwicklung der (Selbst-)Lernkompetenz der Fachkräfte als auch die weitere Stärkung des Praxisbezugs empfohlen. Wichtige Stichwörter zu diesem ersten Punkt wurden bereits genannt: Metakompetenz und Metakognition. Zu einer größeren Praxisnähe könnte insbesondere eine veränderte Organisation der Vorbereitung beitragen. So regten viele der

im Rahmen der Studie interviewten Fachkräfte an, die Vorbereitung in eine allgemeine und eine spezifische Phase zu unterteilen. Nach der Vermittlung von Grundkenntnissen in der allgemeinen Phase würde eine mehrmonatige Einarbeitung im Partnerland folgen. Auf der Grundlage der Praxiserfahrungen und der Kenntnis des Arbeitsplatzes könnte dann die spezifische Phase deutlich stärker an den individuellen Lernbedarfen der Fachkräfte ausgerichtet werden.

Die meisten noch nicht ausgeschöpften Lernpotenziale bestehen verständlicherweise in puncto *Lernbegleitung* während der Dienstzeit. Die Studie entwickelt ein differenziertes Konzept dazu, wie das arbeitsintegrierte und -begleitende Lernen der Fachkräfte wirksamer unterstützt werden kann. Ein zentraler Aspekt dabei ist der Aufbau bzw. die Weiterentwicklung von Lernpartnerschaften und -netzwerken. Konkrete Ansatzpunkte sind dabei:

- gemeinsame Vorbereitung und Weiterbildung mit den Counterparts in der Partnerorganisation;
- gründliche Übergabe des Projektplatzes und Vorstellung/Einführung bei wichtigen Kooperations- und Netzwerkpartnern;
- Sensibilisierung und Schulung der Führungskräfte und Mitarbeitenden der Entsendedienste und Weiterbildungsinstitute für ihre Rolle als »Lerner möglicher« und »Lernbegleiter« der Fachkräfte sowie
- Aufbau, Pflege und Nutzung virtueller Lern-, Wissens- und Kollaborationsplattformen.

Die *Nachbereitung* ist integraler Teil des Lernzyklus Entwicklungsdienst. Es geht in erster Linie darum, die Fachkräfte dabei zu unterstützen, sich die erworbenen Kenntnisse und Kompetenzen bewusst zu machen. Rückkehrerinnen und Rückkehrer, die um die Kompetenzen wissen, die sie während ihrer Dienstzeit erworben haben, sind sprechfähiger und verhalten sich selbstbewusster bei Entscheidungen über die nächsten Schritte ihrer persönlichen und beruflichen Entwicklung. Die Vorschläge der Studie zielen hauptsächlich darauf ab, die *Good-Practice*-Beispiele in der Arbeit der Entsendedienste und der AGdD weiter auszubauen und schrittweise allen Fachkräften zugänglich zu machen. Dazu gehören u.a.:

- die Nutzung der verschiedenen Elemente der Nachbereitung, wie Abschlussbericht, Arbeitszeugnis, psychosoziale Begleitung, Debriefing-Gespräch, Rückkehrer-Seminar, als produktive Lernanlässe;
- das Angebot von Seminaren und Beratungen zu den Themen Stärken-Schwächen-Bilanz, Kompetenz-Profilung und Arbeit mit Kompetenzpässen sowie
- der feierliche Abschluss des Entwicklungsdienstes durch geeignete Veranstaltungen und Rituale.

Als ein erster Schritt bei der Umsetzung der Empfehlungen der Studie wurde zwischen den Entsendediensten und der AGdD vereinbart, einen spezifischen Profipass für den Entwicklungsdienst als Instrument der Lernunterstützung und Biografiearbeit der Fachkräfte zu entwickeln. Dazu hat bereits ein produktiver Austausch mit Forscherinnen des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE) begonnen.



Deutsches Evaluierungsinstitut der Entwicklungszusammenarbeit (DEval) (Hrsg.) (2015). *Entwicklungshelferinnen und Entwicklungshelfer. Ein Personalinstrument der deutschen Entwicklungszusammenarbeit 2015*. Verfügbar unter: www.deval.org/files/content/Dateien/Evaluierung/Berichte/2015_DEval_Evaluierung%20EntwicklungshelferInnen.pdf

Gessler, M. (2010). Selbstorganisiertes Lernen und lernende Organisation. In R. Bröckermann & M. Müller-Vorbrüggen (Hrsg.), *Handbuch Personalentwicklung: Die Praxis der Personalbildung, Personalförderung und Arbeitsstrukturierung* (S. 263–282). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

Heyse, V., Erpenbeck, J. & Ortman, S. (Hrsg.) (2015). *Kompetenz ist viel mehr. Erfassung und Entwicklung von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen in der Praxis*. Münster: Waxmann.



DR. LUTZ SCHRADER

ist selbstständiger Autor, Berater und Redakteur mit den Schwerpunkten Konfliktbearbeitung, Friedensförderung, Entwicklungspolitik sowie Erwachsenen- und soziales Lernen.

schrader.lutz@t-online.de

Freude und Sorge

Die angenehme Erscheinung von »weiter bilden« unterstützte meine Freude darüber, dass der Schwerpunkt »Kontinuität und Wandel« gewählt und konzeptionell eine Diskussionsrubrik aufgenommen wurde. Sorgen bereiten mir die gar nicht so erstaunlichen »Bewahrungstendenzen« (S.4) der Perspektive auf die Geschichte der Erwachsenenbildung, wie sie Christine Zeuner (S. 16–20) und Josef Schrader (S. 10–11) konstatieren.

Es sei »in der historischen Betrachtungsweise das Ziel, Menschen mittels Erwachsenenbildung durch Bildung zu Aufklärung und Mündigkeit zu verhelfen und damit die demokratische Gestaltung der Gesellschaft zu unterstützen, universal.« Aber: »Ausnahmen bilden die Zeit des Nationalsozialismus und ihre stark auf Funktionalität ausgerichtete Rolle in der Zeit der DDR« (S. 16). Ob 100 oder 250 Jahre moderner Erwachsenenbildung angenommen werden – wenn davon 62 Jahre nicht der Ziel-Norm entsprachen, sollten diese Abschnitte genauer untersucht werden, als dies die Disziplin bislang leistete. (...) Wenn auf heutigem Niveau der Produktionsverhältnisse der Widerspruch zwischen Menschenrechten und gewaltförmiger Fremdbestimmung ausgetragen wird, kann geschichtliches Wissen zur Stärkung der demokratischen Zivilgesellschaft beitragen – also sollten Personen und Institutionen der Erwachsenenbildung aus ihrer Geschichte lernen, dass sie dem o.g. universalen Ziel gerecht werden, statt nur als Transmissionsriemen zur Durchsetzung von Ungerechtigkeiten missbraucht zu werden.

Die durchaus richtige und gut formulierte »historische Skizze« von Christine Zeuner begrenzt solchen Blick und entsorgt die historische

»Gegenreaktion« zum »Kern des fachlichen Selbstverständnisses« durch das Wortspiel »trotz – oder – im«. Die gesellschaftliche Verantwortung des führenden Instituts deutscher Erwachsenenbildung sollte im Neustart ihrer Zeitschrift die an sich klaren demokratischen Positionen so präzisieren, dass Widerstand gegen die »stärker funktionalistische(n) Erwartungen« (S. 19) möglich bleibt.

GEORG FISCHER, SCHEFFLENZ

Relaunch

Als Reaktion auf den Relaunch der Zeitschrift haben wir einige Zuschriften geneigter Leser bekommen, die wir hier in Ausschnitten präsentieren.

Herzlichen Glückwunsch zum neuen Format! Ich finde das neue Konzept und Format der Zeitschrift mutig, aber bzw. gerade deswegen gefällt es mir auch – als ein Gegensteuern – fast durchgängig sehr gut. Viel Glück und Erfolg damit! Ein kleine Bitte: Könntet Ihr bitte die Schriftgröße bei Grafiken/Legenden stellenweise größer machen – gerade der fachlich, an vertiefter Lektüre interessierte Leser will doch genauer hinschauen und verstehen können, oder?

PROF. DR. BERND KÄPPLINGER, GIESSEN

Mein Urteil als wohlmeinender/kritischer 73-jähriger Leser: Relaunch – alles in allem sehr gut und sehr schön. Hoffentlich bringt er viele (neue) zufriedene Abonnenten. Eine kritische Sicht will ich aber beisteuern: ... Es werden teilweise sehr kleine Schriftgrößen verwendet mit problematischer Farbgestaltung, zumindest für Brillenträger.

KLAUS PEHL, BONN

Die Gestaltung gefällt mir sehr gut, auch wenn manches für Leser in meinem Alter nicht optimal zu lesen ist ;-), aber es soll ja auch eine jüngere Zielgruppe von Weiterbildner/inne/n angesprochen werden. Dafür wünsche ich weiterhin viel Erfolg. Das klare Konzept hilft sicher dabei.

PROF. DR. RICHARD STANG, STUTTGART

Ich denke, dass die Veränderung der Zeitschrift für die Macher eine sehr viel größere ist als für die Konsumenten. Mein erster Eindruck, als ich das Heft nur kurz in der Hand hatte, war: Ach, da ist wieder die DIE Zeitschrift. Ich lege das Heft zur Seite, dann kommt erst der Impuls: Ist sie ein bisschen anders als sonst? Ja, das Papier ist dicker. Erst etwa eine Woche später habe ich in dem Heft geblättert und mich mit dem neuen Gewand beschäftigt. Sehr überzeugend ist, dass das neue Design mit dem Thema »Kontinuität/Wandel« verknüpft wurde.

Da die Redaktion viel Wert auf die grafische und haptische Gestaltung legt, möchte ich darauf kurz eingehen: Ich finde es gut, dass die Zeitschrift in ihrer Haptik »hochwertiger« geworden ist; ich glaube, Zeitschriften müssen das heute sein, wenn sie in der Printform überleben wollen. Das neue Inhaltsverzeichnis finde ich deutlich unübersichtlicher als das alte. ... Außerdem gibt es meines Erachtens zu viele Rubriken-Stichworte. Anblick, Stichwort, Tafelbild, Einblick, Nachfrage, Vorsätze, Ticker, Auslese – wer soll das alles behalten?

DR. NIKOLAUS SCHNEIDER, AHAUS

Sabine Schwarz

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

Gute Bildung ist ...

So, dass man seinen Freunden davon erzählt

Wenn ich Bildungsministerin wäre, ...

würde ich dafür sorgen, dass Pubertierende etwas Nützliches tun könnten und nicht zur Schule müssten

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

dass selbst der beste Plan nicht immer zur Verständigung führt

Mein berufliches Steckenpferd ...

auf vielen Hochzeiten tanzen

Ich bin die geborene Dozentin für ...

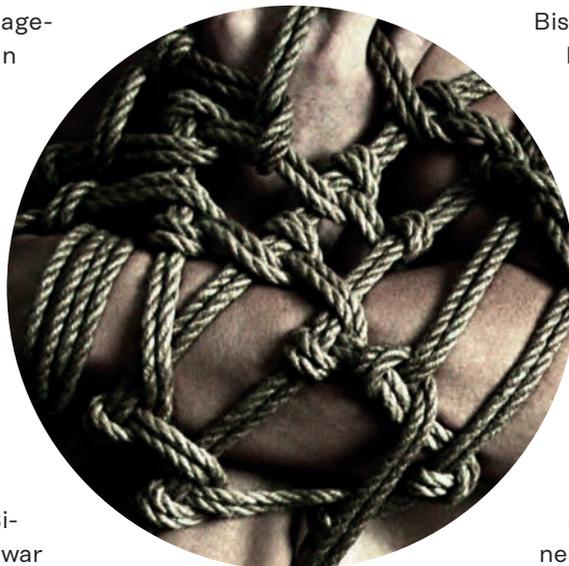
Ideen entwickeln anregen

DR. SABINE SCHWARZ ist Diplompädagogin und promovierte Erziehungswissenschaftlerin. Sie leitet bei der Lernenden Region – Netzwerk Köln e.V. den Bereich Grundbildung und Alphabetisierung für Erwachsene.

Zurück in die Höhle

Ich freue mich ja immer, wenn überregionale Medien mal was über Erwachsenenbildung bringen.

Am 27. April fesselte die sz meine Aufmerksamkeit mit der Überschrift »Bondage-Kurs löst Einsatz aus«. Das war in mindestens zwei Hinsichten lehrreich: Erstens konnte ich den Katalog nicht-intendierter Wirkungen von Weiterbildung um das Item »löst Polizeieinsatz aus« erweitern. Zweitens war es für mich als, nun ja, Laien tatsächlich neu, dass Bondage Thema von Bildungsangeboten ist. Die damit ausgelöste Recherche am Dienststrecker brachte weitere Horizonsweiterung und führte mich zuweilen an die Grenze der hausinternen Sicherheitsbestimmungen (@IT, das war ehrlich dienstlich!). Ich lernte, dass es für Shibari, so hieß die Spielart aus der Zeitungsmeldung, nicht nur Workshops und Kurse in zahl-



losen Städten, sondern Qualitätsstandards, Lehrüberprüfungen und richtige Schulen (im Sinne von »Frankfurter Schule« und so) gibt. Bislang hatte ich immer geglaubt, dass Bildung dazu da sei, von Fesseln zu befreien. Jetzt weiß ich es besser: Störend sind nur die Fesseln von Tradition, gesellschaftlicher Norm und vorgegebener Weltanschauung. Das hatte auch der Nachbar in Neustadt a.d.W. nicht auf dem Schirm, als er die Polizei wegen der in der Wohnung gegenüber gefesselten Menschen alarmiert hatte. Anschließend waren dort alle wieder entspannt (Dozent, Teilnehmende, Polizei, Nachbar), und auch das Höhlengleichnis liest sich in neuem Licht: Dort wird der Entfesselte zur Erkenntnis bloß gezwungen; hätte man ihn gefragt, wäre er viel lieber im trauten Dunkel gefesselt verblieben. (PB)

© By Ater Crudus [CC BY-SA 3.0
(creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/)],
from Wikimedia Commons

Unser nächster Themenschwerpunkt

AUSGABE 3 — 2018 (erscheint im September)

Flucht

Die in Wissenschaft und Praxis lange nur zögerlich geführte Auseinandersetzung darüber, ob und wie Einrichtungen der Erwachsenen- und Weiterbildung adäquat auf die Herausforderungen einer Migrationsgesellschaft reagieren, hat durch die große Zahl an Geflüchteten seit dem Jahr 2015 an Dringlichkeit gewonnen. Die ausgelösten Veränderungen betreffen die Angebote – z.B. die immens gestiegene Zahl an Sprach- und Integrationskursen – ebenso wie die Finanzierungsstrukturen oder auch Forderungen, die von innen wie von außen an die Erwachsenen- und Weiterbildung herangetragen werden – so etwa die, Zugewanderte und Geflüchtete sollten umfassender als bisher am System Weiterbildung teilhaben können.

Das Heft umreißt die zentralen Herausforderungen, denen sich die Praxis der Erwachsenen- und Weiterbildung in einer Migrationsgesellschaft stellen muss, ebenso wie den aktuellen Stand der Bildungsteilhabe von Geflüchteten und Migrantinnen und Migranten. Betrachtet werden jüngste Ansätze organisationaler Weiterentwicklung hin zu einer programmatischen Öffnung der Weiterbildung, insbesondere in den Bereichen interne, programmübergreifende Kooperation, Crossing-over-Angebote sowie kommunale Zusammenarbeit und Netzwerke.

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



Basisbildung Altenpflegehilfe

Kursbuch für Teilnehmende

➔ wbv.de/altenpflegehilfe

Das Kursbuch für Teilnehmende ist in weitgehend einfacher, verständlicher Sprache geschrieben. Dies beinhaltet u.a. eine einfache Wort- und Satzstruktur, begrenzte Satz- und Textlängen sowie eine überschaubare Menge an Informationen.



VHS Göttingen Osterode gGmbH (Hg.)

Basisbildung Altenpflegehilfe
– neue Wege in die Pflege

Kursbuch für Teilnehmende

2018, 264 S., 32,90 € (D)

ISBN 978-3-7639-5943-3

wbv Media GmbH & Co. KG

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



Wie sprechen wir miteinander, wie führen wir Debatten, wie gelingt konstruktiver Streit um gesellschaftspolitische Themen? Wie haben sich Debatten und Diskurse durch das Internet und die Neuen Medien verändert? Gibt es »rote Linien«, die nicht überschritten werden dürfen? WEITER BILDEN blickt auf die Rolle der Erwachsenenbildung in diesem für unsere Demokratie so außerordentlich wichtigen Feld.

