

S

weiter bilden

DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung

Z

KRI

W

TISCH

B

**Das Lernen nach der Flucht**  
Zum Umgang mit  
geflüchteten Menschen in  
der Erwachsenenbildung

E

**Strukturelle Probleme,  
individuelle Krisen?**  
Weiterbildung im Kontext von  
Beschäftigung(slosigkeit)

W

**»Eltern sein ist ein Beruf.«**  
Familiengründung als  
Lernanlass

L

EREIGNISSE



# Finanzielle Grundbildung spielerisch vermitteln



Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE) (Hg.)  
Monika Tröster, Beate Bowien-Jansen

## MONETTO

Das Spiel rund ums Geld

Das Brettspiel zur Finanziellen Grundbildung vermittelt spielerisch alltägliche Kompetenzen im Umgang mit Geld. Flexibel kombinierbares Spielmaterial ermöglicht einen vielseitigen Einsatz in der Erwachsenenbildung und der Sozialen Arbeit.

[wbv.de/monetto](http://wbv.de/monetto)

2021, 29,90 € (D)  
ISBN 978-3-7639-6761-3



JOSEF SCHRADER

Herausgeber

# Liebe Leserinnen & Leser,

als wir ein Themenheft zu kritischen Lebensereignissen planten, ahnten wir nicht, wie aktuell, aber auch wie anachronistisch ein solches Heft im Winter 2021 wirken kann. Anachronistisch, da aktuell die Corona-Pandemie nicht Einzelne einmalig, sondern Viele fortdauernd zwingt, ihre Lebenspläne und Handlungsroutinen umzustellen: über 5 Mio. Corona-Infizierte, über 100.000 Tote, Gesundheitsrisiken für die gesamte Bevölkerung; Arbeitsplatzrisiken nicht nur für Beschäftigte in der Weiterbildung; grenzwertige physische und psychische Belastungen für Paare und Familien; Konflikte am Arbeitsplatz, da Gesundheitsschutz und Arbeitsplanung ständig neu austariert werden müssen. Und dann sind da noch, ganz unabhängig von Corona, Millionen von Zugewanderten, die ihr Leben unter gesellschaftlichen Bedingungen gestalten müssen, die sie noch nicht kennen. Und schließlich die Klimakrise, die uns alle zwingt darüber nachzudenken, wie wir anders leben können, damit nachwachsende Generationen noch eine Chance haben. Man könnte also einen Boom der Erwachsenenbildung erwarten, wenn wir nicht bereits wüssten, dass kritische Lebensereignisse Lernen nicht nur fördern, sondern auch verhindern können, zumal dann, wenn der vierte Bildungsbereich um die Aufrechterhaltung des Betriebs ringt.

Die gute Nachricht ist: Erwachsenenbildung verfügt über reichhaltige Erfahrungen und vielfältige Konzepte, wenn es um pädagogische Hilfen zur Bewältigung kritischer Lebensereignisse geht: präventiv etwa mit Angeboten der Persönlichkeitsbildung oder der Psychosozialen Basisbildung; begleitend

in der Alterns- und Altersbildung oder in einer Familienbildung, die sich nicht auf Fragen der Erziehung von Kindern beschränkt, kurativ mit Angeboten der beruflichen Weiterbildung für Arbeitslose oder durch Beratung, die den Kursbesuch vorbereitet, ergänzt und erweitert. Zu den Erfahrungen, an die man anschließen kann, gehört auch ein Verständnis der Differenz von Bildung, Beratung und Therapie, das nach den hier präsentierten Beiträgen inzwischen so selbstverständlich scheint, dass es kaum noch expliziert wird. Was die Beiträge dieses Themenhefts auszeichnet, ist, dass sie den Blick auf jene richten, mit denen die Erwachsenenbildung es zu tun hat und für die es sie gibt. Ohne es zu explizieren folgen sie einer Realanthropologie des Erwachsenenalters, wie sie Hans Tietgens immer eingefordert hat. Nur auf einer solchen Basis kann Erwachsenenbildung Teilnehmenden helfen, ihre je eigene Auslegung der Welt mit den Deutungen anderer zu verknüpfen, um Handlungsfähigkeit auch angesichts von Einschränkungen aufrechtzuerhalten oder gar zu erweitern.

Das wird, so können wir annehmen, um so besser gelingen, je mehr ein solcher Umgang mit Krisen eine gesellschaftliche Norm ist. Darum scheint es derzeit nicht gut bestellt. Die Überlegenheit der Demokratie als Staatsform sollte sich gerade in Situationen zeigen, die von Unbeständigkeit, Unsicherheit, Komplexität und Uneindeutigkeit geprägt sind. Politik zeigt sich derzeit zwar offen für den Rat von Expertinnen und Experten, tut sich aber schwer, gut begründete Entscheidungen auch dann zu treffen, wenn sie die Handlungsmöglichkeiten des Volkes als Souverän nicht erweitern, sondern einschränken. Wie man lernen kann, Einschränkungen zu akzeptieren und dennoch handlungsfähig zu bleiben, dazu bietet das vorliegende Themenheft viele Anregungen.

## Kritische Lebensereignisse

Allein die Frage, ob ein Ereignis als kritisch wahrgenommen wird, ist von Person zu Person unterschiedlich, so Hannah Rosenberg und Christiane Hof im »Stichwort«. Dass aber bei aller Individualität die gesellschaftlichen Strukturen vor allem bei den Möglichkeiten zur Bewältigung zum Tragen kommen, zeigen Monika Kastner im »Gespräch« sowie Ingo Matuschek und Tim Stanik in ihrem Beitrag. Mit Flucht bzw. Familiengründung als kritischen Lebensereignissen setzen sich Julia Backe in ihrem Beitrag und Eva Tillmetz in einem zweiten »Gespräch« auseinander. Und während Jochen Sautermeister nicht nur das Alter als Phase mit erhöhter Wahrscheinlichkeit für kritische Lebensereignisse in den Blick nimmt, sondern sich auch der besonderen Rolle der konfessionellen Erwachsenenbildung zuwendet, stellen Hubert Klingenberg und Dennis Walter mit der Psychosozialen Basisbildung ein Konzept zur Stärkung der Persönlichkeit vor.

Außerhalb des Themenschwerpunkts setzt sich Ingrid Schöll mit Fragen der Digitalisierung von Volkshochschulen in und nach der Pandemie auseinander.

### ANBLICK

10–11

### STICHWORT

12–13

## Kritische Lebensereignisse

HANNAH ROSENBERG  
CHRISTIANE HOF

### GESPRÄCH

14–18

## »Als Pädagogin frage ich mich, was mit jenen passiert, die keine Erfolgsgeschichte vorweisen können.«

WEITER BILDEN spricht mit  
MONIKA KASTNER

### BEITRÄGE

19–22

## Strukturelle Probleme, individuelle Krisen?

Weiterbildung im Kontext von  
Beschäftigung (slosigkeit)

INGO MATUSCHEK  
TIM STANIK

23–26

## Das Lernen nach der Flucht

Zum Umgang mit  
geflüchteten Menschen in  
der Erwachsenenbildung

JULIA BACKE

27–29

## Aufbrechende Sinnfragen

Kritische Lebensereignisse  
als »Lernchancen« im höheren  
Lebensalter

JOCHEN SAUTERMEISTER

37–41

## Die Menschen stärken

Psychosoziale Basisbildung  
(PSBB) als pädagogische Handlungs-  
konzeption

HUBERT KLINGENBERGER  
DENNIS WALTER

### TAFELBILD

30–31

### GESPRÄCH

32–36

## »Eltern sein ist ein Beruf.« Familiengründung als Lernanlass

WEITER BILDEN spricht mit  
EVA TILLMETZ

### EINBLICK

42–43

## Vom Leben mit Brüchen Weiterbildung in Biografiearbeit

CORNELIA STETTNER  
ESTHER STÜVE

## Ein Thema für alle Leitfäden des IFGP zu kritischen Lebensereignissen

JULIA LYSS (DIE)



**NACHFRAGE**

44

**Angela Menge**

**VORSÄTZE**

3

**TICKER**

6–8

**LERNORT**

45

**Scuola di Scultura**

**TAGUNGSMAPPE**

46–47

**Jahrestagung der  
Sektion Erwachsenen-  
bildung der DGFE**

**Fachkonferenz der  
Nationalen Agentur beim  
BIBB in Erfurt/hybrid**

**NEUE MEDIEN**

48–51

**KALENDER**

51

**#DIGITALISIERUNG**

53–56

**Entgrenzung,  
Dematerialisierung und  
Amazonisierung**

**Fragen und Anmerkungen  
zur Digitalisierung in und nach  
der Pandemie**

INGRID SCHÖLL

**FINGERÜBUNG**

57

**Liliane Mreyen**

**FUNDSTÜCK**

58

**Deckel drauf**

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

**HERAUSGEBER**

PROF. DR. JOSEF SCHRADER  
DR. PETER BRANDT (PB)  
Deutsches Institut für Erwachsenenbildung –  
Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE)  
Das DIE wird vom Bund und vom Land Nordrhein-  
Westfalen gefördert.

**REDAKTION**

JAN ROHWERDER (JR, verantw. Redakteur)  
JULIA LYSS (JL)  
JIL HOLTBERND (JH)

**REDAKTIONSGRUPPE**

DR. MARIE BATZEL (VHS Neuss)  
PROF. DR. HELMUT BREMER (Universität  
Duisburg-Essen)  
KLAUS KNAPPSTEIN (bfw – Unternehmen  
für Bildung)  
DR. JOHANNES SABEL (Katholisches  
Bildungswerk Bonn)  
DR. SABINE SCHWARZ (Lernende Region –  
Netzwerk Köln e.V.)

**REDAKTIONSANSCHRIFT**

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

**GESTALTUNG & LAYOUT**

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

**BEZUGSBEDINGUNGEN**

Abonnement (4 Ausgaben jährlich): € 49,–  
ermäßigtes Abonnement für Studierende: € 39,–  
(jew. zzgl. Versandkosten), bitte gültige Studien-  
bescheinigung beilegen. Das Abonnement verlängert  
sich automatisch um 12 Monate, wenn es nicht  
6 Wochen vor Ablauf der Vertragslaufzeit schriftlich  
gekündigt wird.

**ANZEIGEN**

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

**HERSTELLUNG, VERLAG UND VERTRIEB**

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

Best.-Nr. WBDIE2104, ISSN 2568-9436

DOI 10.3278/WBDIE2104W

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



## Anpassung des Urheberrechts an das digitale Zeitalter

Ein kürzlich in Kraft getretenes Gesetzespaket des Bundestages erleichtert fortan die Nutzung von Werken für die digitale Forschung und Bildung. Das sogenannte Gesetz zur Anpassung des Urheberrechts an die Erfordernisse des digitalen Binnenmarktes regelt, wie digitale Werke im Unterricht, in der Lehre oder in der Forschung genutzt werden dürfen und Neues geschaffen werden kann. So wurde unter anderem die vorzeitige und dauerhafte Entfristung des bislang bis zum 01.03.2023 geltenden Urheberrechts-Wissensgesellschafts-Gesetzes (UrhWissG) beschlossen. Für Bildungseinrichtungen bedeutet dies konkret, auch nach dem 01.03.2023 bis zu 15 Prozent eines veröffentlichten Werks ohne Genehmigung (mit pauschaler Abgeltung) für Unterrichtszwecke nutzen, kopieren und verbreiten zu dürfen. Für digitale Bildungspioniere und -pionierinnen bedeutet dies in erster Linie mehr Rechtssicherheit in Fragen des digitalen Lernens.

→ [HTTPS://BIT.LY/3A9SZAF](https://bit.ly/3A9SZAF)



## Forschung zur Erwachsenenbildung in Corona-Zeiten

Die Auswirkungen der COVID 19-Pandemie sind in der Erwachsenen- und Weiterbildung deutlich spürbar.

Dies belegen aktuelle Studien. Das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) greift in seinem Jahresbericht 2020 durch Corona bedingte Veränderungen auf. So hat die Verbreitung digitaler Weiterbildungsangebote aufgrund der Corona-Pandemie deutlich an Fahrt aufgenommen: Knapp die Hälfte der Weiterbildungseinrichtungen setzt demnach bereits auf den Einsatz einer Lernplattform bzw. eines Lernmanagementsystems. Um die Herausforderungen der digitalen Formate zu meistern, unterstützen vier von fünf Anbietern, rund 81 Prozent, ihre Lehrenden bei der Verbesserung der digitalen Kompetenzen durch innerbetriebliche Weiterbildung oder fördern die Teilnahme an externen Kursen (→ [HTTPS://BIT.LY/3OXXZ5F](https://bit.ly/3OXXZ5F)). Von gravierenden finanziellen Folgen der Pandemie berichtet die deutsche Weiterbildungsbranche in der wbmonitor-Umfrage 2020. Privat-kommerzielle Anbieter wie auch Volkshochschulen waren dabei im Gegensatz zu den vorwiegend staatlichen Fachschulen sowie Bildungseinrichtungen von Betrieben am stärksten betroffen. Rund 42 Prozent der Weiterbildungsanbieter beurteilten ihre wirtschaftliche Lage bis zum Sommer 2020 als negativ, im Gegensatz zu 12 Prozent aus dem Jahr 2019. Die Zahl der Anbieter, die ihre Lage positiv einschätzen, hat sich mehr als halbiert: Waren es 2019 noch 62 Prozent, schrumpfte der Anteil 2020 auf 29 Prozent. Grund dafür sind vor allem Umsatzeinbußen der Anbieter durch wegfallende Veranstaltungen während des ersten Lockdowns: 77 Prozent der geplanten Kurse wurden abgesagt oder verschoben. Auch nach Beendigung des Lockdowns war kein Normalbetrieb möglich. Veranstaltungen durften lediglich mit einer verminderten Teilnehmendenzahl stattfinden oder wurden in den digitalen Raum verlagert. Um finanzielle Verluste bewäl-

tigen zu können, nahmen zahlreiche Anbieter staatliche Hilfsmaßnahmen in Anspruch. Bis zum Sommer 2020 bezog ein Drittel der Anbieter Kurzarbeitergeld, 21 Prozent erhielten Corona-Soforthilfe des Bundes und der Länder für Kleinstunternehmen und Solo-Selbstständige (→ [HTTPS://BIT.LY/3A2LGFG](https://bit.ly/3A2LGFG)). Der Adult Education Survey (AES), der das Weiterbildungsverhalten in Deutschland untersucht, verzeichnet einen Aufwärtstrend bei der Weiterbildungsbeteiligung von Erwachsenen. Die Quote der Weiterbildungsteilnahme der 18- bis 64-Jährigen lag im Jahr 2020 bei 67 Prozent und damit deutlich höher als in den Jahren 2018 und 2016. Männer und Frauen haben zu gleichen Teilen (jeweils 60%) an Weiterbildung teilgenommen, wobei der Anstieg unter Frauen deutlich höher ausfiel als unter Männern (plus acht Prozentpunkte gegenüber plus drei Prozentpunkten). 76 Prozent der Befragten gaben an, dass bereits zuvor geplante (Weiter-)Bildungsaktivitäten während der Pandemie stattgefunden haben. Die Pandemie ist aber für 86 Prozent der Befragten kein Grund für Weiterbildungsaktivitäten gewesen (→ [HTTPS://BIT.LY/3GOSPCG](https://bit.ly/3GOSPCG)).



## Finanzierung der Erwachsenenbildung

DVV International und ICAE greifen in ihrer Studie »FINANCING ADULT LEARNING AND EDUCATION. The way forward: what works, how and why?« die internationale Debatte zur Zukunft des Erwachsenenbildungssystems auf. Die Finanzierung der Erwachsenenbildung ist im lokalen wie globalen Kontext umstritten. Statt des weit verbreiteten Modells der

Eigenverantwortung favorisieren die Autoren und Autorinnen der Studie eine vielseitige Finanzierung für eine diverse Erwachsenenbildung. Eine einseitige Finanzierung sei aufgrund der Vielfältigkeit der Akteure in der Erwachsenenbildung ungeeignet. Die Frage, wer, was, wo und für welchen Zweck finanziell unterstützt werden sollte, müsse im Mittelpunkt stehen. Die öffentlich finanzierte Erwachsenenbildung solle beispielsweise vor allem soziale und kulturelle Anliegen fokussieren, welche etwa auf die Förderung von Zusammenhalt oder Inklusion abzielen und breite Gruppen der Bevölkerung ansprechen, so die Autoren und Autorinnen der Studie.

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



## E-Learning-Boom im Mittelstand

Digitale Weiterbildungsangebote sind im Mittelstand gefragt wie nie. Dies ergab die Randstad-ifo-Personalleiterbefragung aus dem 4. Quartal 2020. 62 Prozent der Befragten gaben an, dass E-Learning-Angebote wichtiger für den künftigen Erfolg des Unternehmens werden, 20 Prozent denken sogar, dass diese deutlich wichtiger werden. Eine sinkende Bedeutung des E-Learnings für künftigen Erfolg sieht lediglich jedes zehnte Unternehmen. Der Ausbau digitaler Lernangebote wirke sich zugleich positiv auf die Digitalisierung des eigenen Unternehmens sowie auf die Personalentwicklung aus.

→ [HTTPS://BIT.LY/3LUVN6G](https://bit.ly/3lUVN6G)



## Investitionen für zukunftsweisende EdTech

Das Jahr 2020 markierte einen Meilenstein für die EdTech-Branche: Mehr als 16 Milliarden Dollar Risikokapital (Venture Capital, VC) konnten eingeworben werden. Doch mit der zunehmenden Bedeutung digitaler Bildungstechnologien stellt sich auch die Frage nach der Rolle von EdTech bei der globalen Zunahme sozialer Unterschiede und Ungleichheiten. Die Jacobs Foundation hat nun 40 Millionen Schweizer Franken investiert, um die Richtung der EdTech-Branche aktiv mitzubestimmen und sie zu einem Treiber für einen positiven Wandel im Bildungswesen zu machen. Dabei wird auf drei EdTech-Initiativen – LEIF, CERES und EdFIRST – gesetzt: Insgesamt 30 Millionen Schweizer Franken fließen in führende EdTech-VC-Fonds (LEIF), um die Nutzung von Forschungsergebnissen in der Bildungstechnologie bei Investoren und Portfolio-Gesellschaften zu fördern. Rund 10 Millionen Schweizer Franken gehen an CERES, eine interdisziplinäre Forschungseinrichtung führender EdTech-Expertinnen und -Experten, welche richtungsweisende Open-Science-Forschung leisten und Partnerschaften für strategisches Lernen und Datenaustausch mit EdTech-Unternehmen eingehen soll. Zudem wird EdFIRST, ein Zusammenschluss namhafter Stiftungen, die EdTech-Unternehmen und -Forschung finanzieren, von der Jacobs Foundation unterstützt. Es werden konkrete Veränderungen in drei Schlüsselbereichen der EdTech-Branche angestrebt: Die Integration wissenschaftlicher Daten bei Investitionsentscheidungen, die Betonung

der Schlüsselrolle von Forschung in der Entwicklung und beim Einsatz von EdTech-Produkten sowie die Förderung der strategischen Zusammenarbeit von Stiftungen für die Nutzung wissenschaftlicher Erkenntnisse im EdTech-Bereich.

→ [HTTPS://JACOBSFOUNDATION.ORG/ACTIVITY/MEHR-WIRKUNG-FUER-EDTECH/](https://jacobsfoundation.org/activity/mehr-wirkung-fuer-edtech/)

## Initiative Digitale Weiterbildung

In ihrem »Positionspapier zur Initiative Digitale Weiterbildung« spricht sich die Kultusministerkonferenz (KMK) für eine Weiterentwicklung des Erwachsenen- und Weiterbildungssektors im Einklang mit dem digitalen Wandel aus. Insbesondere die COVID-19-Pandemie habe den Stellenwert einer gelingenden digitalen Transformation offenbart und Schwachstellen in der Weiterbildungspraxis aufgezeigt. Es sei deutlich geworden, dass die notwendige digitale Infrastruktur und Ausstattung bei Einrichtungen der allgemeinen Weiterbildung in der Fläche noch nicht vorhanden sind. Im Rahmen der Initiative Digitale Weiterbildung sollen Länder, der Bund und alle weiteren an Bildung beteiligten Akteure deshalb Veränderungen für das Bildungs- und Weiterbildungssystem anstoßen und gestalten. Es werde nun etwa das Ziel verfolgt, Weiterbildungseinrichtungen in Zeiten der digitalen Transformation anschluss- und zukunftssicher zu machen. Neben der digitalen Infrastruktur und Ausstattung wurden weitere Handlungsfelder definiert. Dazu gehört die Bildung zur digitalen Kompetenzentwicklung mit dem Ziel, ein breites Bildungsangebot zur Stärkung der Digitalkompetenz der Bürgerinnen und Bürger zu gewährleisten. Zudem werden Fortbildung und Qualifizierung als zentral für die digitale

Transformation angesehen. Die Akteure in den Weiterbildungseinrichtungen sollen Angebote der digitalen Lehre nutzen und diese idealerweise in der Gestaltung ihres Kursprogramms berücksichtigen. Zuletzt stehen Austausch und Vernetzung im Mittelpunkt. Ziel dieses Handlungsfeldes ist es, innovative Weiterbildungspraxis verfügbar zu machen sowie digitale Lernprozesse und -fortschritte zu teilen. Jedes Handlungsfeld umfasst weitreichende Maßnahmenpakete zur Durchsetzung des jeweiligen Ziels.

→ [HTTPS://BIT.LY/3APVW4W](https://bit.ly/3APVW4W)

## Digitale Kompetenzen auf dem Prüfstand

Die Studie »Digital Skills Gap« (Sonderstudie des D21-Digital-Index 2020/2021) hat untersucht, wie es um die digitalen Kompetenzen der deutschen Bürgerinnen und Bürger steht. Das Ergebnis ist ernüchternd: Zwar verfügt der Großteil der Bevölkerung über digitale Basiskompetenzen, geht es jedoch um komplexere Aufgaben und das Verständnis digitaler Funktionsweisen, können häufig nur sehr digitalaffine Gruppen mit Wissen glänzen. Deutliche Unterschiede zeigen sich besonders im Hinblick auf Alter, Bildung und Art der Berufstätigkeit. Die Kompetenz der eigenständigen Aneignung von Wissen und der Transfer von vorhandenem Wissen zum Beispiel hängt vor allem vom Bildungsstand ab. Während sich über 60 Prozent der Menschen mit hoher Bildung selbst Wissen aneignen können und 54 Prozent sich auch zutrauen, anderen bei Problemen zu helfen, liegt der Anteil im Bereich der mittleren Bildung deutlich niedriger. Hier sind es nur 36 bzw. 33 Prozent, in der niedrigen Bildung sogar nur noch 24 bzw. 19 Prozent. Als Handlungsempfehlung schlagen die Herausgeber

der Studie etwa vor, digitale Kompetenzen als Querschnittsthema in allen Bereichen des formalen wie in-formellen Lernens und über alle Lebensabschnitte hinweg zu vermitteln.

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

## Erwachsenenbildung weltweit

Einen Überblick über die Bildungssysteme in den 38 Ländern der OECD sowie in acht Partnerländern gibt die Studie »Bildung auf einen Blick« (Education at a Glance). Es wird der gesamte Bildungsverlauf von der Elementarbildung in Kindergarten und Vorschule bis zur Weiterbildung bei Erwachsenen beleuchtet. Der besondere Schwerpunkt des Berichts liegt in diesem Jahr auf der Chancengerechtigkeit. Für den Bereich der Erwachsenenbildung liefert die Studie beispielsweise weitreichende Erkenntnisse darüber, dass die Bildungsteilnahme Erwachsener mit geringer Qualifikation im OECD-Durchschnitt rund 40 Prozentpunkte unter derjenigen von hoch qualifizierten Erwachsenen liegt. Die Wahrscheinlichkeit, an einer weiterbildenden Maßnahme teilzunehmen, ist bei älteren Erwachsenen um 25 Prozentpunkte geringer als bei den 25- bis 34-Jährigen. Die gesamte Studie ist online einsehbar.

→ [HTTPS://BIT.LY/3PAZVX1](https://bit.ly/3PAZVX1)



## Personalia

Am 15. September hat die Mitgliederversammlung der Deutschen Gesellschaft für Wissenschaftli-

che Weiterbildung und Fernstudium (DGWF) einen neuen Vorstand gewählt. AKAD. DIR. JAN IHWE hat nun den Vorsitz inne. PROF. DR. ANNIKA MASCHWITZ und ANDREAS KRÖNER werden ihn unterstützen.

Der Bundesausschuss für politische Bildung (bap) hat Ende September einen neuen Vorstand gewählt. WILFRIED KLEIN, geschäftsführender Vorstand und Leiter des Gustav-Stresemann-Instituts, wurde zum ersten Vorsitzenden ernannt. NATALI REZWANIAN-AMIRI, Geschäftsführerin bei der Gesellschaft der Europäischen Akademien e. V., wurde zur zweiten Vorsitzenden bestimmt.

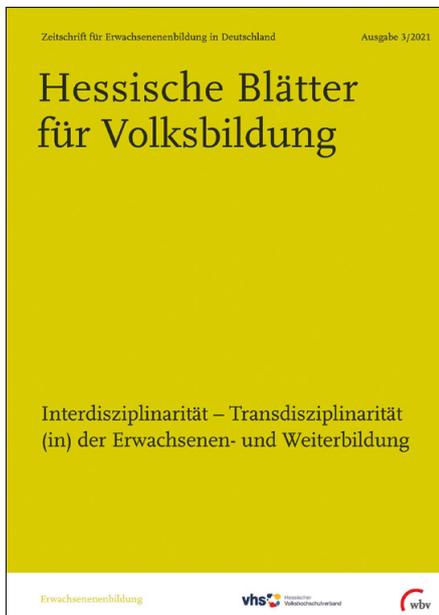
Seit Anfang Oktober ist UTE FRIEDRICH Verbandsdirektorin des VHS-Landesverbands Rheinland-Pfalz. Zuvor war sie lange Jahre Leiterin der VHS Hunsrück.

Am 7. Oktober ist PROF. DR. HANS-GEORG WEHLING im Alter von 83 Jahren verstorben. Von 1968 bis 2003 hat er die politische Bildung in Baden-Württemberg und Deutschland maßgeblich mitgeprägt. Unter anderem hat er zusammen mit Siegfried Schiele, dem früheren Direktor der Landeszentrale für politische Bildung, den »Beutelsbacher Konsens« formuliert.

PROF. DR. ROLF DOBISCHAT ist am 29. Oktober verstorben. Von 1991 bis 2018 hatte er die Professur für Wirtschaftspädagogik mit dem Schwerpunkt »Beruflich-Betriebliche Aus- und Weiterbildung« der Universität Duisburg-Essen inne und war dort bis 2020 Seniorprofessor. Von 2006 bis 2011 war er zudem Präsident des Deutschen Studentenwerks. Auch der WEITER BILDEN war er verbunden: Von 2000 bis 2003 war er Mitglied des Beirats der DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung.



# Interdisziplinarität – Transdisziplinarität (in) der Erwachsenen- und Weiterbildung



Hessischer Volkshochschulverband e.V. (Hg.)

## Interdisziplinarität – Transdisziplinarität (in) der Erwachsenen- und Weiterbildung

Hessische Blätter für Volksbildung 3/2021

Die Ausgabe 3/2021 der Hessischen Blätter greift das Thema Trans- und Interdisziplinarität auf: Wissenschaft, Forschung und Praxis werden exemplarisch auf die Bedeutungen und Einbindung von Inter- und Transdisziplinarität befragt

[hesische-blaetter.de](http://hesische-blaetter.de)



2021, 104 S., 19,90 € (D)  
E-Book im Open Access

# Über Wasser halten



Kritische Lebensereignisse legen Bildungsnotwendigkeiten offen. In Bildungsangeboten können Informationen zum Ereignis bereitgestellt und der Erwerb von Kompetenzen angebahnt werden, die bei dessen Bewältigung helfen. Bildungsveranstaltungen können aber auch darüber hinaus Wirkung entfalten: Das soziale Gefüge einer Lerngruppe kann in schwierigen Zeiten Struktur bieten, vielleicht trifft man auf Menschen, denen Ähnliches widerfahren ist, und nicht zuletzt kann man Selbstvertrauen entwickeln, das man auf andere Lebensbereiche übertragen kann. Aber: Bildung ist keine Therapie, sie wirkt unterstützend, nicht auffangend. Vielleicht ist Bildung also mehr Schwimmflügel denn Rettungsring – sie mag einen nicht vor dem Ertrinken retten, aber man kann durch sie lernen, sich über Wasser zu halten. (JR)

# Stichwort

## Kritische Lebensereignisse

HANNAH ROSENBERG &  
CHRISTIANE HOF



DR. HANNAH ROSENBERG

ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum für Lehrerbildung (ZFL) der Universität Koblenz-Landau, Campus Koblenz, im Projekt MOSAIK (Modulare Schulpraxiseinbindung als Ausgangspunkt zur individuellen Kompetenzentwicklung) und Personenzentrierte Beraterin (GWG).

rosenberg@uni-koblenz.de



PROF. DR. CHRISTIANE HOF

ist Professorin für Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Goethe-Universität Frankfurt.

hof@em.uni-frankfurt.de

# KRITISCHE

Vor dem Hintergrund des aktuellen Zustands der Welt erscheint die Beschäftigung mit kritischen Lebensereignissen mehr als aktuell: Die immer noch andauernde Corona-Pandemie wie auch die Hochwasserkatastrophen des Sommers 2021 führen uns unmittelbar vor Augen, wie fragil das Leben, das wir als Normalität bzw. Alltag zu kennen meinen, eigentlich ist, und dass es jederzeit und oft völlig unerwartet aus den Fugen geraten kann.

Kritische Lebensereignisse lassen sich in diesem Kontext definieren als »Ereignisse, die eine Umstellung von Lebensplänen und Handlungsrouninen notwendig machen (wie z. B. Krankheiten, finanzielle Verluste, Unfälle, Berufswechsel, aber auch Eheschließung, Geburt eines Kindes)« (Montada, 1998, S. 62). Hintergrund ist dabei die Vorstellung eines ›Normal‹lebenslaufs bzw. einer grundlegenden Abfolge von Phasen im menschlichen Leben. Dabei kann sich allerdings auch das Nicht-Eintreten erwarteter Ereignisse als krisenhaft erweisen, etwa eine nicht erfolgte Schwangerschaft, ein verpasster Karriereaufstieg, das Scheitern bei einer Prüfung etc.

Kritische Ereignisse sind jedoch nicht per se mit negativen Erlebnissen gleichzusetzen – ob ein kritisches Ereignis tatsächlich als krisenhaft im engeren Sinne erlebt wird, ist individuell sehr unterschiedlich. »Entscheidend sind [dafür, HR & CH] nicht die Ereignisse und ihre *objektiven Folgen*, sondern die *subjektiven Bewertungen*« (Montada, 1998, S. 69, Hervorh. im Orig.). Als Krisenerfahrung lässt sich ein Ereignis kennzeichnen, das dazu führt, dass bisherige Selbstverständlichkeiten im Deuten und Handeln in Frage gestellt sind. Die Krisenerfahrung stellt damit bisheriges Wissen und vorhandene Handlungsrouninen in Frage. Sie erweisen sich als nicht geeignet, um mit der neuen Situation umzugehen. Stattdessen werden »Veränderungen sozialer Rollen, persönlicher Ziele und Wertungsprioritäten sowie [der] Aufbau neuer Fähigkeiten, neuen Wissens, neuer Haltungen und neuer Sozialbeziehungen« notwendig (Montada, 1998, S. 68).

Von krisenhaften Ereignissen betroffene Individuen befinden sich also in einer Lage, in der sie sich zu der neuen Situation verhalten, diese auf die eine oder andere Weise bewältigen müssen. Was ist darunter zu verstehen? »Bewältigung schließt [...] alle Versuche ein, das entstandene Chaos im Kopf zu ordnen: Man muss das Geschehene begreifen lernen, und man muss lernen, sich in einer Situation, in der nichts mehr zu passen scheint, zurechtzufinden«

# LEBENS

# EREIGNISSE

(Filipp & Aymanns, 2018, S. 32). Die Art und Intensität der Bewältigung kritischer Lebensereignisse ist – ebenso wie das Erleben krisenhafter Ereignisse – individuell höchst unterschiedlich. I. d. R. sind Menschen jedoch in der Lage, Ereignisse dieser Art – ausgenommen seien solche Ereignisse, die Traumata oder andauernde Anpassungsstörungen auslösen – zu verarbeiten, ohne (über längere Zeit) auf psychologische Hilfe angewiesen zu sein.

Eine grundlegende Art der Bewältigung stellt die Bearbeitung kritischer Lebensereignisse durch Lernen dar. Denn Irritationen – und damit die Feststellung, dass das bisherige Wissen nicht geeignet ist, um mit konkreten Erfahrungen umzugehen – gelten als wichtiger Ausgangspunkt für Denk- und Reflexionsprozesse, die zu einer Veränderung von Wissen und Kompetenzen führen können (Hof & Bernhard, i. E.). Erwachsenenpädagogische Bildungs- und Beratungsangebote werden daher schon lange als Unterstützung für die Bewältigung von kritischen Lebensereignissen propagiert. Auch wenn diese Bildungs- und Beratungsprozesse formal klar abgegrenzt sind von therapeutischen Angeboten, sind die Grenzen zwischen therapeutischer und (erwachsenen-)pädagogischer Bearbeitung bzw. Bewältigung kritischer Lebensereignisse in der Praxis nicht immer ganz trennscharf zu ziehen. So verweisen Alheit und Dausien auf die »latente Bereitschaft ... [der pädagogischen Profis, HR & CH], andragogische Interventionen von pädagogischen auf quasi-therapeutische Zielsetzungen zu verlagern« (2006, S. 433).

Im Unterschied zur psychologischen Arbeit an der Person leistet Erwachsenenbildung als Bildungspraxis einen Beitrag zur Unterstützung der aktiven Auseinandersetzung des Einzelnen mit kritischen Lebensereignissen. Dabei geht es einmal um die Vermittlung von Wissen und Informationen, welche im Kontext der Bewältigung kritischer Ereignisse eine nicht zu vernachlässigende Rolle spielen, wie etwa Nittel und Seltrecht im Zusammenhang mit dem Lernen von an lebensbedrohlichen Krankheiten erkrankten Menschen aufzeigen: »Die Betroffenen müssen nämlich nicht nur lernen, die Erkrankung in das subjektive Koordinatensystem ihrer Lebensgeschichte sinnhaft einzugliedern, sondern sie werden auch mit neuen Informationen, zum Teil mit Expertenwissen konfrontiert, das es schlicht zu verstehen gilt« (2013, S. 5). Darüber hinaus reagieren pädagogische Settings auf das grundlegende menschliche Bedürfnis nach Austausch und sozialer Interaktion, das in herausfordernden Zeiten noch drängender wird. Nicht

zuletzt stehen die Menschen in Krisensituationen vor der Aufgabe, das Erlebte und dessen Folgen so zu verarbeiten, dass ein »neuer« Alltag entstehen kann, ein Weiterleben sinnvoll möglich ist. Diese Aufgabe anzustoßen und zu begleiten kann ebenfalls Thema der Erwachsenenbildung sein, insbesondere in der subjektorientierten Bildungsarbeit, die biografisches Lernen in den Mittelpunkt rückt.

Vor dem Hintergrund der zunehmenden Komplexität des Lebens und der damit verbundenen Notwendigkeit, die biografischen Wege immer wieder auch verändern zu müssen – eine Notwendigkeit, die sich bei kritischen Lebensereignissen noch einmal in drastischerer Weise zeigt –, kommt insbesondere der Beratung eine herausragende Rolle als erwachsenenpädagogische Handlungsform zu. Eine Forschung, die sich den vielfältigen Anlässen des Lernens Erwachsener widmet, erscheint zugleich als wichtige Basis, um Wissen über das Lernen von Erwachsenen in den vielfältigen Herausforderungen des Lebens zu generieren. Auf diese Weise leistet sie einen Beitrag zur Professionalisierung der Bildungsarbeit mit Menschen in kritischen Lebenssituationen. Denn: Welche Wege die Individuen auch einschlagen – »[i]mmer ist Bewältigung ein Prozess, an dessen Ende die Menschen nicht mehr die sind, die sie vorher waren« (Filipp & Aymanns, 2018, S. 152).



Alheit, P. & Dausien, B. (2006). Biographieforschung in der Erwachsenenbildung. In H.-H. Krüger & W. Marotzki (Hrsg.), *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*. (2. Aufl., S. 431–457). Wiesbaden: Springer.

Filipp, S.-H. & Aymanns, P. (2018). *Kritische Lebensereignisse und Lebenskrisen. Vom Umgang mit den Schattenseiten des Lebens*. (2. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.

Hof, C. & Bernhard, M. (i. E.). Übergänge als Anlass für Lernprozesse. In S. Andresen, P. Bauer, B. Stauber & A. Walther (Hrsg.), *Doing Transitions – die Hervorbringung von Übergängen im Lebenslauf. Zeitschrift für Pädagogik*, Beiheft 2022. Weinheim & Basel: Beltz.

Montada, L. (1998). Kapitel 1. Fragen, Konzepte, Perspektiven. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch*. (4. Aufl., S. 1–83). Weinheim: Psychologie Verlags Union.

Nittel, D. & Seltrecht, A. (2013). *Krankheit: Lernen im Ausnahmezustand. Brustkrebs und Herzinfarkt aus interdisziplinärer Perspektive*. Berlin u. a.: Springer.

»Als Pädagogin frage ich mich, was mit jenen passiert, die keine Erfolgsgeschichte vorweisen können.«

WEITER BILDEN spricht mit Monika Kastner

Lernanlass oder Lernhindernis? Kritische Lebensereignisse können beides sein, sagt Dr. Monika Kastner, assoziierte Professorin am Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung (Arbeitsbereich Erwachsenenbildung und berufliche Bildung) der Universität Klagenfurt. Im Gespräch mit Redakteur Jan Rohwerder betont sie, beim Blick auf die sehr individuellen kritischen Lebensereignisse die Strukturen nicht zu vernachlässigen und die Umwelt der Menschen in den Blick zu nehmen – denn beides kann die Bewältigung dieser Ereignisse stark beeinflussen.

**WEITER BILDEN: Lebenslanges Lernen beziehungsweise Lernen über die Lebensspanne sind nicht nur Forderungen, sondern auch Beobachtungen dessen, was Menschen im Leben machen. Das spricht für eine enge Verbindung von Bildung und Lernen mit der Biografie.**

MONIKA KASTNER: Ja, absolut. Das ist ein ganz zentrales Moment in der Erwachsenenbildung, weil uns hier Menschen begegnen, die mit ihrer Biografie in die Veranstaltungen kommen. Aus meiner eigenen Forschungserfahrung weiß ich, welche Rolle Biografie für die Bildung spielen kann. Da geht es um lebensweltliche Bedingungen, um Interesse, das sich ausbilden können darf oder können muss, um soziale Herkunftseffekte, die nachwirken. In der Erwachsenenbildung gilt das Prinzip der Freiwilligkeit, und wenn wir schauen, wer in die Veranstaltungen kommt, sehen wir Effekte, die sich nach Differenzlinien analysieren lassen, und soziale Herkunft ist hier maßgeblich. Deswegen ist für mich die Frage, wie man Herkunftseffekte und negative biografische Bedingungen überwinden kann, wie man Teilhabe an Erwachsenenbildung letztlich für alle Menschen, zumindest als Denkfigur, ermöglichen kann.

**Die Biografie beeinflusst also unsere Bildung, unsere Lernvoraussetzungen.**

Ja. Es wird oft vergessen, wie wichtig diese Lernvoraussetzungen sind für die Beteiligung am lebenslangen Lernen. Wir – diejenigen, die in der Erwachsenenbildung arbeiten oder sich wissenschaftlich mit ihr beschäftigen – haben zumeist positiv verlaufende Bildungsbiografien. Wir sind alle begeistert von den Möglichkeiten, die uns Bildung bietet. Und so wird ganz oft übersehen, was es bedeutet, von negativen Lernvoraussetzungen ausgehen zu müssen. Interesse – als wichtige Lernvoraussetzung – ist nicht, sondern Interesse

wird. Und wenn Menschen keine Möglichkeit hatten, mit Bildung positiv in Berührung zu kommen, wirkt das stark nach. Natürlich sind wir auch Herrin und Herr über unsere eigene Biografie und können sie mitgestalten. Aber wir sind eben auch habituell geprägt, und das ermöglicht vielleicht manches nicht und verschließt manche Türen, und über manches können wir uns vielleicht aus eigener Kraft hinwegbewegen. Aber soziale Herkunft ist, wenn wir jetzt nur die Bildungsbeteiligung anschauen, das zentrale Moment, das über alles mitentscheidet.

**»... wenn Menschen keine Möglichkeit hatten, mit Bildung positiv in Berührung zu kommen, wirkt das wahn-sinnig nach.«**

**Im Heft beschäftigen wir uns mit kritischen Lebensereignissen, also zumeist negativen Ereignissen, die Individuen widerfahren und die deren Bildungsverläufe beeinflussen können. In Ihren Ausführungen höre ich aber heraus, dass es nicht nur um ganz individuelle Ereignisse in der Biografie eines Menschen geht, sondern dass es strukturelle Voraussetzungen gibt, die die Bildungsbiografie eines Menschen maßgeblich beeinflussen.**

Ganz richtig! Nehmen Sie die angesprochenen sozialen Herkunftseffekte, die haben viel mit dem Aufwachsen von

Kindern zu tun und mit den Mitteln und Möglichkeiten, die den Eltern oder den Personen, die im Umfeld für die Erziehung und für das Aufwachsen von Kindern verantwortlich sind, zur Verfügung stehen. Leider passiert es allzu häufig, dass diese Effekte, wenn sie negativ sind, strukturell nicht gebrochen werden. In Österreich nicht und in Deutschland auch nicht. Durch unser sehr stark gegliedertes Schulsystem und dadurch, dass die Bedeutung von frühkindlicher Bildung nicht ausreichend wahrgenommen und gestaltet wird, setzen sich Benachteiligungen fort. Das können wir empirisch gut nachweisen. Es gibt somit nur eine unzureichende strukturelle »Bewältigung« von negativen Herkunftseffekten – und das ist eine bildungs- bzw. gesellschaftspolitische Aufgabe. Wenn wir auf die kritischen Lebensereignisse zu sprechen kommen, dann sehen wir zum Beispiel bei den Menschen, die später als jene mit Grundbildungsbedarf sichtbar werden, dass oftmals kritische Lebensereignisse in einer frühen Lebensphase dazu geführt haben, dass sie ihre Bildung abgebrochen oder vielleicht es gerade noch geschafft haben, in eine Ausbildung zu kommen. Sie haben dann sicher kein positives Verhältnis zu sich selbst als lernende Menschen. Sie haben keine positive Lernidentität ausbilden können und sie haben hohe Hürden, im späteren Lebensverlauf an Bildung teilzuhaben, weil Lernen immer mit Schule verknüpft ist – und Schule war nichts Positives.

**Können Sie ein Beispiel nennen?**

Wir sehen das bei Jugendlichen, die nach dem Herausfallen oder Heraustreten aus der schulischen Bildung erst mit hohem Aufwand wieder in die Anziehungskraft von Bildung gebracht werden müssen. Oder: Nehmen Sie das Ereignis einer Schwangerschaft bei einer Jugendlichen. Da gibt es Mädchen bzw. junge Frauen, die von ihren Eltern und

dem schulischen Umfeld durchs Gymnasium bis zum Abitur begleitet werden, weil die Familie die entsprechenden Ressourcen hat. Dann sehen wir aber auch Mädchen aus schlechter gestellten Familien, die die Schule abbrechen und aus dem Bildungssystem verschwinden. Lange Krankheit ist oft ein Grund für späteren Grundbildungsbedarf. Oder wenn nahe Angehörige von Kindern sterben. Manche Kinder scheitern nach einem solchen Ereignis in der Schule, andere überstehen es weitgehend unbeschadet – aber sie überstehen es nur unbeschadet, weil sie im Umfeld die entsprechenden Ressourcen haben, nicht aus sich selbst heraus. Kritische Lebensereignisse können sich besonders negativ auswirken für jene, die herkunftsbedingt unter ungünstigen lebensweltlichen Bedingungen leben.

**Das heißt, die Bewältigung von kritischen Lebensereignissen ist ganz stark an die eigene sozialstrukturelle Positionierung und das eigene Umfeld gebunden. Das gilt aber doch allgemein, also auch für Erwachsene, oder?**

Ganz genau. An und für sich ist ein kritisches Lebensereignis etwas, das auffällt, in der eigenen Wahrnehmung und auch bei den Menschen im Umfeld, das Änderungen im Verhalten auslöst und auch in der Fähigkeit, den Lebensalltag zu bewältigen. Und die Art und Weise, wie ich mit diesem Ereignis umgehe, ist stark abhängig von den Ressourcen, über die ich verfüge. Hierzu gehört auch die Kenntnis über und der Zugang zu Unterstützungsangeboten und die Organisation ihrer Inanspruchnahme. Bis ich ein passendes Angebot gefunden habe, bis ich den Weg in die Bildungsberatung gefunden habe oder zu einem therapeutischen Angebot oder zu einer Selbsthilfegruppe, muss schon im Vorfeld viel passieren, damit diese Angebote überhaupt für mich zugänglich werden: dass ich über solche Angebote Bescheid weiß, dass ich die

finanziellen Ressourcen habe, sie zu nutzen. Insofern stimmt es, dass auch hier die Zugänge und Möglichkeiten ungleich verteilt sind. Plastischer kann ich es aber nochmal mit dem Beispiel der Kinder machen: Wenn ich an Schule in Österreich denke, die klassischer Weise immer noch so funktioniert, dass Scheitern in der Verantwortung der Schülerinnen und Schüler liegt, dass die Lehrerinnen und Lehrer häufig

© Universität Klagenfurt



ASSOC. PROF. MAG. DR. MONIKA KASTNER

forscht seit 15 Jahren im Bereich der Alphabetisierung und Grundbildung und der beruflichen Bildung für formal Geringqualifizierte – und hat in dieser Zeit viel über unterschiedliche Lebenswelten und Lernvoraussetzungen gelernt.

Monika.Kastner@aau.at

keine Verantwortung verspüren, dass alle die Bildungsziele erreichen, wenn sich Direktoren mit Dropout-Raten brüsten, als wäre das ein Qualitätskriterium – dann ist das doch völlig absurd. Eigentlich müsste es doch darum gehen, dass jedes Kind ein Bildungsmaximum erreicht. Und ich spreche bewusst nicht von einem Bildungsminimum, denn eigentlich müssten alle ein Bildungsmaximum erreichen können. Dafür müssten die Politik und die Schule Sorge tragen, damit alle möglichst gut ausgestattet in ihr Leben starten. Sonst wirken die Herkunftseffekte immer weiter, gerade auch bei kritischen Lebensereignissen.

**Jetzt haben wir viel darüber gesprochen, dass kritische Lebensereignisse sich negativ auf Bildungsbiografien auswirken können. Zugleich können sie aber auch Lernanlässe sein, und Bildung kann helfen, kritische Lebensereignisse zu überwinden.**

Ja, und eigenverantwortlich mitzugestalten. Also wieder Herrin oder Herr über das eigene Leben zu werden. Ich glaube, Bildung kann gestaltend wirken und uns wieder in die Verfügungsmacht bringen.

**Sie meinen, Bildung wirkt ermächtigend?**

Absolut. Das kann man mit Hilfe der Theorie des Transformative Learning schön nachvollziehen. Dort ist die Idee, dass eine Transformation von Menschen oder transformatives Lernen mit einem »disorienting dilemma« beginnt. Und so ein desorientierendes Dilemma kann ja alles Mögliche sein. Jack Mezirow hat diese Theorie entwickelt, als er seine eigene Frau Edee dabei beobachtete, wie sie sich nach ihrer Familienphase über ein Reentry-Programm wieder an die College-Bildung angenähert hat. Er hat beobachtet, wie sie sich veränderte, und hat darauf basierend die ersten Bausteine seiner Theorie entwickelt. Ihr kritisches Lebensereignis war, dass ihre Kinder aus dem Nest gegangen sind. Sie hat dann, wie viele Frauen dieser Generation Ende der 1960er, Anfang der 1970er Jahre, begonnen, sich neu zu orientieren. Sie hat diese Möglichkeit zur persönlichen Transformation genutzt, bei der Bildung ein starkes Moment sein kann. Aber auch hier kommt es auf die Ressourcen an: Man muss das richtige Angebot finden, die richtigen Personen, die einen unterstützen, und man muss natürlich die finanziellen Ressourcen haben, sich das überhaupt leisten zu können, seine College-Ausbildung, wie in diesem Beispiel, in späteren Jahren fortzuführen.

**Aber letztlich ist das ja genau die Definition von kritischen Lebensereignissen, dass Selbstverständlichkeiten in Frage gestellt werden, dass mein persönlicher, selbstverständlicher Lebensablauf durch ein bestimmtes Ereignis in Frage gestellt wird. Und das kann ein Lernanlass sein. Aber es muss ja nicht unbedingt ein Anlass für formales oder für non-formales Lernen sein, oder?**

Muss es nicht. Aber die Erwachsenenbildung kann selbstverständlich Angebote machen, die auf Interesse stoßen, die Unterstützung anbieten, die Bildungsräume oder auch Selbstbildungsräume eröffnen. Und da gibt es ja ganz viele Angebote, die in diese Richtung gehen.

**Geht es dabei auch um Resilienz? Also darum, präventiv zu agieren, damit ich als Person besser geeignet bin, mit solchen kritischen Lebensereignissen umzugehen?**

Das sehe ich kritisch. Natürlich ist es richtig zu versuchen, die Menschen zu stärken. Aber das darf nicht dazu führen, dass strukturelle Probleme in individuelle Verantwortung überführt werden. Nehmen wir das Beispiel Arbeitslosigkeit. Arbeitslosigkeit ist überwiegend ein strukturelles und kein individuelles Problem. Natürlich müssen langzeitarbeitslose Menschen gestärkt werden, wir kennen die Auswirkungen von Langzeitarbeitslosigkeit seit Langem. Selbstwirksamkeit zu vermitteln ist ein ganz wesentlicher Faktor, also dass Menschen lernen, dass sie etwas können, dass sie etwas beitragen können und dass sie darüber gestärkt werden. Aber wenn Arbeitslose zum »Resilienztraining« geschickt würden, dann liefe etwas schief. Wir müssen über Strukturen und gesellschaftliche Schief lagen reden und nicht die Individuen so anpassen und zurichten, dass sie resilienter werden.

**Können Sie das genauer erklären?**

Die Resilienzforschung hat großes Augenmerk gelegt auf Kinder, die unter ganz ungünstigen Bedingungen aufwachsen und trotzdem stark und erfolgreich sind, also nicht gebrochen wurden. Wäre ich eine Psychologin, so würde ich das auch hochgradig spannend finden und versuchen, herauszufinden, welche persönlichen Ressourcen und Umfeldbedingungen da zum Tragen kommen. Aber als Pädagogin frage ich mich, was mit jenen passiert, die keine Erfolgsgeschichte vorweisen können. Nur weil es wenigen gelingt, aus ungünstigen Verhältnissen scheinbar unbeschadet hervorzugehen, darf ich nicht daraus schließen, dass das für alle der Fall ist. Also muss ich immer auch die Verhältnisse hinterfragen. Ich würde eher sagen, wir müssen die Strukturen verändern, bevor wir uns individueller Resilienz als Lösung zuwenden, denn das ist hochgradig zynisch.

**Nun sind kritische Lebensereignisse ja sehr individuell. Sie sagen aber, dass man auch bei diesen sehr individuellen kritischen Lebensereignissen die Strukturen daneben betrachten muss, man darf sie nicht ausblenden. Habe ich das richtig verstanden?**

Ja, und man muss verstehen, warum manchen Menschen dann trotzdem ein guter weiterer Weg gelingt und warum manche Menschen zurückgeworfen auf sich selbst bleiben und in eine negative Spirale kommen. Dann ist es Aufgabe der Gesellschaft, entsprechende Hilfsangebote zu machen, um das Schlimmste abzufangen und Re-Stabilisierung zu ermöglichen. Für manche krisenhaften Phasen sind Bildungsangebote ein Ort mit Potenzial: für Um- oder Neuorientierung, für die Erfahrung, dass es anderen Menschen ähnlich geht, für die Aneignung von hilfreichen Wissen, für das Ausprobieren neuer Handlungsstrategien, letztlich für die Erweiterung von Selbst- und Weltverfügung. Wenn

ich als Kursleiterin im Sprachkurs auf eine Person treffe, der ein kritisches Lebensereignis widerfahren und die in eine Krise geraten ist, dann bin ich beim Individuum gefordert und muss überlegen, ob ich ein Gesprächsangebot machen kann oder darf. Wenn ich aber Kurse für Frauen mit Gewalterfahrung gebe, dann habe ich ein Kollektiv vor mir, dann bin ich anders unterwegs, denn dann habe ich einen Auftrag.

**Was für Bildungsangebote bräuchte es denn, um Menschen bei der Bearbeitung von kritischen Lebensereignissen zu unterstützen? Oder kann man das gar nicht so allgemein sagen, weil kritische Lebensereignisse so sehr unterschiedlich sind? Es ist ja etwas völlig anderes, ob ich arbeitslos werde oder ob mein Partner stirbt.**

Das stimmt. Deswegen denke ich, dass Beratungsangebote, vielleicht als erste Anlaufstelle, unheimlich wichtig sind, auch Bildungs- und/oder Berufsberatungsangebote. Und es braucht Verweisstrukturen: Überall dort, wo Menschen im Einflussbereich von Einrichtungen sind, müssten Beratungsangebote grundsätzlich erreichbar sein. Zum Beispiel ist die Arbeitsmarktverwaltung eine Institution, die hier ein Potenzial hat. Genau so wie die Einrichtungen der Sozialen Arbeit. Hier geht es ja auch darum, Menschen in Krisensituationen Beratung anzubieten. Das wiederum kann den Weg in ein Bildungsangebot ebnen – wenn Bildung vom Individuum erwünscht ist und als sinnvolle Bewältigungsstrategie gesehen wird. Es braucht dann bei den Beraterinnen und Beratern Feldkompetenz, um auf ermächtigende, bildende, orientierende, sinnstiftende, interessante Angebote verweisen zu können.

**Warum ist Beratung so wichtig?**

Weil sie beim Sortieren helfen kann und dabei vielleicht die Suchbewegungen, die durch kritische Lebensereignisse

erzungen werden, strukturiert werden können. Trotz des notwendigen Blicks auf die gesellschaftlichen Strukturen sind die Auswirkungen von kritischen Lebensereignissen und die Bewältigungsstrategien hoch individuell, und eine gute Begleitung beim Prozess der Bearbeitung ist tatsächlich wichtig. Dabei muss das Individuum im Zentrum stehen mit seiner biografischen Gewordenheit, mit seinen Zielsetzungen, in seiner Lebenswelt. Und dann ist natürlich auch die Qualität der professionell Handelnden ein Moment, an dem sich vieles entscheidet. Habe ich das Vertrauen? Ist das eine Person, die mich versteht? Das ist auch wichtig.

### **Welche Kompetenzen benötigen die Lehrenden denn?**

Ich glaube, es geht für Lehrende, die auf Teilnehmende treffen können, die mit einem kritischen Lebensereignis konfrontiert sind, um basale pädagogische Fähigkeiten. Die wesentlichsten Kompetenzen, die Menschen haben müssen, die mit anderen Menschen beratend oder bildend arbeiten, sind aufmerksam wahrnehmen und zuhören zu können. Eine weitere wesentliche pädagogische Fähigkeit ist das Verstehen-Wollen. Ich muss verstehen wollen, was hier vor sich geht, und zwar aus Sicht meines Gegenübers. Hier kommt der Dialog ins Spiel, das ja in der Erwachsenenbildung immer schon ein zentrales Moment gewesen ist. Es geht in der Erwachsenenbildung selbstverständlich um Vermittlung von Wissen und Lerninhalten für Selbst- und Weltaufschluss, aber es geht immer auch darum, dass erwachsene Menschen miteinander reden, ihre Erfahrungen teilen, weil sie grundsätzlich kompetent sind und weil sie grundsätzlich ein Verständnis von sich selbst und von der Welt haben und mitbringen. Damit ist das Dialogische zentral und auch die Idee der Selbst-Bildung.

### **Stößt nicht schon Zuhören gerade bei kritischen Lebensereignissen schnell an Grenzen?**

Ja, das hängt sehr von der konkreten Situation und meinem Gegenüber ab. Wenn mir etwas anvertraut wird oder ich sehe, dass ein Mensch in eine Krise geraten ist, so muss ich mir als professionell handelnde Person überlegen, ob ich diese Situation alleine bewältigen kann, also ein Gesprächsangebot mache, oder ob ich andere Fachleute hinzuziehen muss. Und ich denke grundsätzlich, dass manche Krisen nicht lernend bewältigt werden können. Die Erwachsenenbildung ist beispielsweise ja keine Therapieanstalt. Wir helfen nicht, therapieren nicht, sondern die Erwachsenenbildung offeriert Bildungsangebote – und wenn ein Bildungsangebot etwas ist, was diesen Menschen in ihrer Situation etwas bringt, ihnen neue Perspektiven eröffnet, eine Gruppe die Menschen sozial auffängt, sie sich als selbstwirksam erfahren können, dann ist das wunderbar. Das kann im individuellen Fall dazu führen, dass Menschen ihre Handlungsfähigkeit zurückerlangen. Bildung und Bildungssituationen können also ein Hebel sein für Selbst-Bildung oder einen sozialen Ankerpunkt bieten. Und wenn es nur dadurch ist, dass die Menschen sich dort einfach wohl und angenommen fühlen.

### **Und das Verstehen?**

Auch das kann an Grenzen stoßen. Deshalb ist das Wichtigste der kritische Blick auf gesellschaftliche Strukturen und die Verwerfungen, die sie erzeugen – nämlich soziale Ungleichheit. Dabei geht es auch um das Wissen und die lebensweltlich gebundenen Erfahrungen der professionell Handelnden. Lehrende in Schule und Erwachsenenbildung kommen häufig aus Mittelschichtsfamilien, und das Verstehen von nicht so privilegierten Lebenswelten kann eine Herausforderung darstellen. Das kann ich

aus eigener Erfahrung bestätigen. Als ich vor mittlerweile 15 Jahren begonnen habe, im Bereich der Grundbildung zu forschen, mit Teilnehmenden und Kursleitenden Gespräche geführt habe, war das für mich unendlich lehrreich und hat mich letztlich auch demütig gemacht. Diese Unterschiede zu sehen, davon zu hören und ein klares Bild davon zu bekommen, wie es ist, nicht zum privilegierten Teil der Bevölkerung zu gehören. Wie es ist, von Armut betroffen zu sein, unter Gewalterfahrungen oder unter psychischen Problemen zu leiden, die unbehandelt sind, weil niemand da ist, der unterstützt. Wie es ist, von Bildung ausgeschlossen zu sein, sich selbst für wenig fähig zu halten. Aus dem Nicht-Verstehen-Können oder auch Nicht-Verstehen-Wollen entstehen allzu oft »Blaming the Victim«-Reaktionen: »Die sollen sich mal am Riemen reißen!« oder »Die sind ja nur faul.« Diese dominante Forderung, alle müssten es aus eigener Kraft schaffen, dieser Zynismus, das ist Gift für eine Gesellschaft. Wir als Erwachsenenbildnerinnen müssen die Verhältnisse kennen und uns kritisch zu sozialer Ungleichheit und Bildungsbenachteiligung verhalten. Und wir müssen – auch das ist ein zentrales Moment, wenn wir von professionellen Handlungskompetenzen sprechen – uns selbst verstehen in unserer Biografizität und unserer sozialen Herkunft und was uns dadurch ermöglicht wurde. Das hilft uns zu verstehen, warum das anderen vielleicht nicht gelingt oder wo sie kämpfen oder unsere Unterstützung benötigen. Es braucht reflexive Professionalitätsentwicklung als ein kritisch-konstruktives Verhältnis zur eigenen Arbeit.

**Ich danke Ihnen für das Gespräch!**

Weiterbildung im Kontext von Beschäftigung(slosigkeit)

# Strukturelle Probleme, individuelle Krisen?

INGO MATUSCHEK • TIM STANIK

Sowohl Beschäftigungslosigkeit als auch Erwerbsarbeit selbst können Auslöser von persönlichen Krisen sein. Die Autoren diskutieren, welche Gründe es dafür gibt und inwiefern Weiterbildung helfen kann, solche Krisen zu bearbeiten.

Schon seit der berühmten Marienthal-Studie Anfang der 1930er Jahre ist bekannt, dass Arbeitslosigkeit ein hohes Krisenpotenzial für Menschen birgt. Zudem zeigt sich aufgrund des Voranschreitens sogenannter atypischer Beschäftigungsverhältnisse in den letzten Dekaden, dass Krisenpotenziale auch der Erwerbsarbeit selbst innewohnen. Mit Krisen sind jedoch auch immer Aspekte der Entwicklung und der Erhaltung von Persönlichkeitsmerkmalen und Kompetenzen verknüpft, die häufig mit Bildungsfragen verbunden sind. Dabei werden insbesondere der beruflichen Weiterbildung unterstützende Funktionen für den Verbleib in der Erwerbsarbeit oder die Rückkehr in dieselbe zugeschrieben. Ausgehend von dieser Perspektive skizzieren wir zunächst potenziell krisenhafte Entwicklungen im Leben von Personen im erwerbsfähigen Alter (1), um daraufhin die Erwartungen der (öffentlich geförderten) beruflichen Weiterbildung zu diskutieren (2). Auf Basis von ausgewählten Effekten (3) werden konzeptionelle Aspekte zur Diskussion gestellt (4).

(Nicht-)Erwerbsarbeit als potenziell  
kritisches Lebensereignis

Unsere Gesellschaft definiert sich wesentlich über die Erwerbsarbeit. Sie wertet Arbeitslosigkeit als kritisches Lebensereignis, da gesellschaftliche Teilhabe durch monetäre

Einschränkungen gefährdet wird, soziale Beziehungen zu Kolleginnen und Kollegen verloren gehen und Sinnstiftung durch Beruf bzw. Erwerbsarbeit wegfallen kann (Kleemann et al., 2019). Häufig haftet Erwerbslosen auch ein Stigma an, das ihren Status als persönliches Versagen klassifiziert und dabei ausblendet, dass die ›fiktive Ware Arbeitskraft‹ (Polanyi, 1978) nur in den seltenen Zeiten der Vollbeschäftigung auch vollständig abgefragt wird. So zeigen Zeitreihenanalysen der Bundesagentur für Arbeit (BA), dass sowohl strukturelle als auch konjunkturelle (Massen-)Arbeitslosigkeit seit vielen Jahrzehnten der »Normalzustand« ist. Bestimmte Gruppen sind dabei besonders betroffen: In den letzten beiden Dekaden stagnierte die Erwerbslosigkeit der 55–60-Jährigen, und bei den über 60-Jährigen stieg sie an. Die Zahl an Langzeitarbeitslosen sinkt nur langsam, und Migrant\*innen stellen – überproportional – mehr als ein Viertel der Erwerbslosen (BA, o. J.). Über die Hälfte aller Erwerbslosen hat keine Berufsausbildung. Hinzuzuzählen ist die sogenannte ›Stille Reserve‹: Im Jahr vor der Pandemie meldeten sich über eine Million Menschen im erwerbsfähigen Alter nicht erwerbslos, waren in einer arbeitsmarktbezogenen Maßnahme oder traten, wegen mangelnder Chancen, vorzeitig in den Ruhestand.<sup>1</sup> Hinzu kommen diejenigen, die sich in einem Übergang, z. B. zwischen Schule und Berufsausbildung, befinden. Es zeigt sich also deutlich, dass es strukturelle Gründe für das individuell kritische Lebensereignis Arbeitslosigkeit gibt. Seit längerem sind zudem problematische Entwicklungen im

Erwerbsleben zu konstatieren: Menschen befinden sich zunehmend in atypischen Beschäftigungsverhältnissen wie ungewollte Teilzeitbeschäftigung, Leiharbeit oder andere prekäre Erwerbsarbeit (z. B. befristete Jobs, Niedriglohnsektor). Nicht immer, aber häufig führen diese zu instabilen Lebenslagen. Zudem hat sich der Wandel der Arbeit beschleunigt, und oftmals stellen Transformationen die Subjekte vor große Herausforderungen. Insgesamt ist von einer Heterogenisierung der Beschäftigungs- und Arbeitsverhältnisse auszugehen, die auf individueller Ebene als Krisenereignis wahrgenommen werden kann und die es dann zu bewältigen gilt (Kleemann et al., 2019).

Kritische Lebensereignisse können aber auch jenseits dieser Entwicklungen in einer Beschäftigung auftreten. Erwerbsarbeit ist in der Regel ein soziales, kooperatives Unterfangen, bei dem die Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer in spezifische (betriebliche) Sozialordnungen eingebunden sind. Dies beinhaltet auf zwischenmenschlicher Ebene Integration und Vergemeinschaftung sowie u. U. Formen solidarischer Kollegialität (Kock & Kutzner, 2018). Dieser Umstand kann zu einem Gewinn an Handlungsfähigkeit, aber auch zu individuell belastenden Zuständen bei konkurrierenden Beschäftigten führen. Diese Belastungen können sich darstellen als Stress, Mobbing, versperrte Karrierepfade oder der (inneren) Aufkündigung des psychologischen Kontraktes. Kurzum: Auch Erwerbsarbeit kann (temporär wie dauerhaft) sowohl positiv als auch negativ erlebt werden und trägt damit selbst Krisenpotenziale in sich.

#### Weiterbildung als gesellschaftspolitische Antwort

Im Unterschied zu Personen in atypischen Beschäftigungsverhältnissen sind erwerbslose Personen eine traditionelle Zielgruppe der Weiterbildung, wobei davon ausgegangen wird, dass berufliche Weiterbildungsmaßnahmen positive Effekte auf Wiedereingliederungen in den Arbeitsmarkt haben (Brödel, 2018). Dieser Idee liegen im- und explizit humankapitaltheoretische Überlegungen zugrunde, die Bildung als »Investition« in die Arbeitskraft eines Menschen verstehen. Seit der Weimarer Republik sind Bildungsveranstaltungen für Arbeitslose ein zentrales arbeitsmarktpolitisches Instrument (Büchter, 2010). Mit der Verabschiedung des Arbeitsmarktförderungsgesetzes im Jahr 1969 besteht ein Rechtsanspruch auf berufliche Weiterbildung, der Ende der 1990er Jahre in das SGB II und III überführt wurde. Neben qualifikatorischen Zielsetzungen werden Weiterbildungen insbesondere bei anhaltender Arbeitslosigkeit auch psychosozial stabilisierende

(Wiedergewinnung der Tagesstruktur) und identitätssichernde Funktionen (Umgang mit diskontinuierlichen Erwerbsbiografien) sowie die Vermittlung von Selbstlernkompetenzen zugeschrieben, welche dazu befähigen, die Beschäftigungsfähigkeit eigenverantwortlich zu erhalten (Reutter, 2010).

»Aufgrund des Vorschreitens sogenannter atypischer Beschäftigungsverhältnisse in den letzten Dekaden zeigt sich, dass Krisenpotenziale auch der Erwerbsarbeit selbst innewohnen.«

Staatlich finanzierte berufliche Weiterbildungen adressieren jedoch nicht nur arbeitslose, sondern auch von Arbeitslosigkeit bedrohte Menschen – unabhängig davon, ob im Normalarbeitsverhältnis oder atypisch beschäftigt – und verfolgen dementsprechend auch das Ziel, Beschäftigung zu sichern. Erwartet wird dabei nicht nur die Erweiterung funktionaler Fähigkeiten, sondern angesichts einer komplexer werdenden Arbeitswelt zunehmend auch der Aufbau analytisch-konzeptioneller Kompetenzen, Selbststeuerungsvermögen und multipler Anwendungsexpertise, etwa im

<sup>1</sup> Zugleich erweitert sich die Erwerbslebenszeit: Einerseits steigt das Renteneintrittsalter an, andererseits müssen Rentner vermehrt neben der Rente arbeiten (häufig in Mini-Jobs), um Armut zu vermeiden. Die Lebensphase nach dem Erwerbsleben differenziert sich aus und stellt Ältere vor jeweils neue Herausforderungen.

Bereich der Digitalisierung. In Betrieben sind es technische Entwicklungen, Änderungen in der Arbeits- und Betriebsorganisation oder andere betriebliche Restrukturierungen (z. B. auch Kurzarbeit), die betriebliche Weiterbildung erfordern oder ermöglichen. Die Gelegenheit dazu ist u. a. von Betriebsgröße, Branchendynamik und wirtschaftlichen Bedingungen gerahmt – und längst nicht alle Beschäftigten partizipieren an betrieblicher Weiterbildung.

In diesen Zusammenhang ist auf das Qualifizierungschancengesetz aus dem Jahr 2019 zu verweisen. Hiermit erhalten Beschäftigte unabhängig von Qualifikation, Lebensalter und Betriebsgröße Zugang zu geförderten Weiterbildungen, wenn Bedarfe in Folge von (digitalen) Veränderungsprozessen entstehen. Diese neue rechtliche Grundlage trägt der Bedeutung der betrieblichen Weiterbildung Rechnung und greift den Umstand auf, dass insbesondere niedrig Qualifizierte wie auch Beschäftigte aller Qualifikationsstufen mit einem hohen Anteil an Routinetätigkeiten, Menschen in Teilzeit sowie Beschäftigte in kleinen und mittleren Unternehmen in geringerem Maße an Weiterbildung partizipieren. Weiterbildung wird hiermit erneut bildungspolitisch als komplementäre Antwort zur Sicherung der individuellen und betrieblichen Beschäftigungsfähigkeit sowie zur Absicherung des deutschen Wirtschaftsstandortes entworfen.

### Teilnahme an und Effekte von beruflicher Weiterbildung

Damit Angebote beruflicher Weiterbildung Wirkungen erzielen können, müssen zunächst die entsprechenden Zielgruppen erreicht werden. Auswertungen auf Basis des Mikrozensus zeigen, dass gerade Menschen in atypischen Beschäftigungsverhältnissen an informeller und formaler Weiterbildung seltener partizipieren als z. B. Arbeitslose (Baltes & Hense, 2007). Auch die letzte AES-Erhebung belegt, dass insbesondere arbeitslose Personen mit hoher Wahrscheinlichkeit an individueller, berufsbezogener Weiterbildung teilnehmen, und dass Personen mit hohen Bildungsabschlüssen eher betriebliche Weiterbildung besuchen können als solche mit niedrigen (BMBF, 2020). Erträge oder Effekte der Weiterbildungsteilnahmen können danach unterschieden werden, ob diese im Lernprozess selbst (z. B. soziale Interaktion) liegen, sich auf die Beschäftigung (z. B. Berufswechsel, Lohnzuwachs), auf den Kompetenzerwerb oder auf das subjektive Wohlbefinden beziehen. Lassen sich solche Effekte empirisch nachweisen?

Im Zeitraum von Juli 2018 bis Juni 2019 haben 325.066 Menschen eine durch die BA geförderte Weiterbildungsmaßnahme begonnen und im gleichen Zeitraum 321.821 Menschen eine beendet. Von den Teilnehmenden befanden sich über 56 Prozent ein halbes Jahr nach Maßnahmenende in einem sozial-

versicherungspflichtigen Beschäftigungsverhältnis (BA, 2021). Solche Eingliederungsquoten allein lassen jedoch keine Aussagen über kausale Zusammenhänge zwischen dem Besuch einer Weiterbildungsmaßnahme und der Arbeitsmarktintegration zu. Eine im Kontrollgruppendesign durchgeführte Studie aus dem Jahr 2015 zeigte, dass Maßnahmen mit einer Dauer von drei bis sechs Monaten im ersten Jahr nach der Förderung sogar negative Effekte auf die Anzahl der Beschäftigungstage der Teilnehmenden hatten, wohingegen kurze Maßnahmen (bis zu drei Monaten) und zweijährige Umschulungen positive Effekte sowohl auf die Beschäftigungstage als auch auf den Verdienst der Teilnehmenden aufwiesen (Büttner, Schewe & Stephan, 2015). Hinsichtlich erworbener Kenntnisse und Fähigkeiten wird den Weiterbildungsaktivitäten durch die Teilnehmenden insgesamt ein hoher Nutzen (81 %) zugemessen (BMBF, 2020, S. 50), wenngleich ältere Analysen auch zeigten, dass Weiterbildungen keine kausalen Effekte auf Löhne haben (Jürges & Schneider, 2005). Im Hinblick auf nicht-monetäre Erträge konnten für das individuelle Zufriedenheits- bzw. Gesundheitsempfinden und die Reduzierung von Sorgen ebenfalls keine signifikanten Effekte aufgrund von beruflichen Weiterbildungen bei Industriearbeitern, Handwerkern und Arbeitslosen festgestellt werden (Ruhose, Thomsen & Weilage, 2020).

Vor dem Hintergrund der skizzierten Befunde und angesichts der Sachlage, dass drei Viertel aller sozialversicherungspflichtigen Beschäftigten aktuell Tätigkeiten mit mittleren oder hohen Substituierbarkeitspotenzialen durch digitale Technologien ausüben (Dengler & Matthes, 2021), und dass sich jeder Fünfte in einem atypischen Beschäftigungsverhältnis befindet, wird deutlich, dass Arbeitsmärkte derzeit ein großes Krisenpotenzial enthalten. Es stellt sich die Frage, inwiefern Weiterbildungen sowohl auf struktureller als auch auf individueller Ebene die gewünschten Antworten geben, um Risiken kritischer Lebensereignisse aufgrund von Beschäftigung oder Beschäftigungslosigkeit zu begegnen.

### Traditionelle Konzepte und neue Herausforderungen

So ist zu (hinter-)fragen, inwiefern eine Ausrichtung auf funktionale, arbeitsplatz- bzw. beschäftigungsbezogene Weiterbildungen hinreichend ist – oder ob es nicht vielmehr um die Stärkung der Entwicklungspotenziale der arbeitenden bzw. arbeitsfähigen Menschen gehen sollte. Mit den gesellschaftlichen Schlüsselkompetenzen von Negt (1997) liegt ein entsprechender Kanon vor: So scheinen die hier angesprochenen Kompetenzen – etwa die gesellschaftlichen Wirkungen von Technologie zu begreifen, mit eigener bedrohter Identität umzugehen oder ökologische Kompetenzen auszubilden – aktueller denn je. Im Unterschied zu aktuellen politischen Initiativen wie dem Qualifizierungschancengesetz gilt es vor



dem Hintergrund der Krisenpotenziale von Beschäftigung(-losigkeit) unseres Erachtens, nicht nur einseitig auf Beschäftigungsfähigkeit zu fokussieren. Vielmehr sollte es auch immer darum gehen, Biografizität zu fördern und damit das Verständnis, dass (Berufs-)Biografien einerseits durch (sich verändernde) gesellschaftliche Rahmenbedingungen beeinflusst sind, diese aber andererseits stets als bildbar und gestaltbar erfahren werden können (Alheit 2003). Dadurch können sich Menschen auch als Akteure in den aktuellen digitalen Transformationsprozessen begreifen. Zudem wird im Umgang mit Krisensituationen in (atypischen) Beschäftigungen Resilienz benötigt. Dies bedeutet auch, dass berufliche Weiterbildungen ganzheitlich zu gestalten und nicht allein an ihren kurzfristigen Arbeitsmarkteffekten zu messen sind.



DR. INGO MATUSCHEK

ist Professor für Soziologie mit dem Schwerpunkt Arbeit und Sozialstruktur an der Hochschule der Bundesagentur für Arbeit (HDBA), Schwerin.

Ingo.Matuschek@hdba.de



DR. TIM STANIK

ist Professor für Beratungswissenschaften an der Hochschule der Bundesagentur für Arbeit (HDBA), Schwerin.

Tim.Stanik@hdba.de

Alheit, P. (2003). »Biographizität« als Schlüsselqualifikation. Ein Plädoyer für transitorische Bildungsprozesse. In: *QUEM-Report*, Heft 78, S. 7–22.

Baltes, K. & Hense, A. (2007). *Weiterbildung als Fahrschein aus der Zone der Prekarität? Ein systematischer Vergleich von Bedingungen und Wirkungen beruflicher Weiterbildung bei Normalarbeitsverhältnissen, prekären Beschäftigungsformen und Arbeitslosigkeit*. (Working Paper 4). Berlin: RatSWD.

Brödel, R. (2018). Weiterbildung mit Arbeitslosen. In R. Tippelt, & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 1363–1382). Wiesbaden: Springer.

Büchter, K. (2010). *Weiterbildung für den Arbeitsmarkt und im Betrieb 1919–1933. Hintergründe, Kontexte, Formen und Funktionen*. Hamburg: Universitätsbibliothek der Helmut-Schmidt-Universität.

Bundesagentur für Arbeit (BA) (2020). *Förderung der beruflichen Weiterbildung (Monatszahlen). Deutschland, Länder und Regionaldirektionen*. Dezember 2019.

Bundesagentur für Arbeit (BA) (o.J.). *Statistik der Bundesagentur für Arbeit: Analyse-Arbeitsmarkt-Zeitreihen*. Nürnberg.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2020). *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2018. Ergebnisse des Adult Education Survey – AES-Trendbericht*. Bonn.

Büttner, T., Schewe, T. & Stephan, G. (2015). *Wirkung arbeitsmarktpolitischer Instrumente im SGB III. Maßnahmen auf dem Prüfstand. (IAB Kurzbericht 8/2015)*. Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung.

Dengler, K. & Matthes, B. (2021). *Folgen des technologischen Wandels für den Arbeitsmarkt. Auch komplexere Tätigkeiten könnten zunehmend automatisiert werden. (IAB Kurzbericht 13/2021)*. Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung.

Jürges, H., & Schneider, K. (2004). *Dynamische Lohneffekte beruflicher Weiterbildung. Eine Längsschnittanalyse mit den Daten des SOPEMI*. Verfügbar unter: [www.mpisoc.mpg.de/fileadmin/user\\_upload/datapool/publications/7lzmqtgdya21on63\\_92-2005.pdf](http://www.mpisoc.mpg.de/fileadmin/user_upload/datapool/publications/7lzmqtgdya21on63_92-2005.pdf)

Kleemann, F., Westerheide, J. & Matuschek, I. (2019). *Arbeit und Subjekt. Aktuelle Debatten der Arbeitssoziologie*. Wiesbaden: Springer.

Kock, K. & Kutzner, E. (2018). Arbeit als kollegiales Handeln – Praktiken von Solidarität und Konkurrenz am Arbeitsplatz, Industrielle Beziehungen. *Zeitschrift für Arbeit, Organisation und Management*, 25 (4), 446–468.

Negt, O. (1997). Gesellschaftliche Schlüsselqualifikationen. Sechs Kompetenzen zur Gesellschaftsveränderung. *Widerspruch. Beiträge zu sozialistischer Politik*, 17 (33), 89–102.

Polanyi, K. (1978). *The Great Transformation – Politische und ökonomische Ursprünge von Gesellschaften und Wirtschaftssystemen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Reutter, G. (2010). Inklusion durch Weiterbildung – für Langzeitarbeitslose eine utopische Hoffnung? In M. Kronauer (Hrsg.), *Inklusion und Weiterbildung. Reflexionen zur gesellschaftlichen Teilhabe in der Gegenwart* (S. 59–101). Bielefeld: wbv Publikation.

Ruhose J., Thomsen, S.L. & Weilage, I. (2020). Work-Related Training and Subjective Well-Being Estimating the Effect of Training Participation on Satisfaction, Worries, and Health in Germany. In J. Schrader et al. (Hrsg.), *Monetäre und nicht monetäre Erträge von Weiterbildung, Edition Zeitschrift für Erziehungswissenschaften* 7. 107–144.

Zum Umgang mit geflüchteten Menschen in der Erwachsenenbildung

# Das Lernen nach der Flucht

JULIA BACKE

Fluchterfahrungen sind für viele Betroffene kritische Lebensereignisse. Entscheidend für die innere Bewältigung ist, einordnen zu können, was ein Ereignis kritisch für die eigene Biographie macht, was die Folgen sein können und wie nach der Erschütterung und oftmals Verzweiflung ein konstruktiver Umgang mit den Erinnerungen an das Ereignis möglich wird. Was kann die Erwachsenenbildung leisten, um geflüchtete Menschen zu unterstützen? Welche Haltung und welche Unterstützungsstrukturen die Lehrenden brauchen, um gute Bildungsarbeit in diesem Bereich zu leisten, thematisiert die Autorin ebenso wie die Frage, welche Aufgaben dem leitenden Personal zukommen.

Das gewohnte Umfeld, die eigene Kultur, geliebte Menschen und vieles mehr zurückzulassen, oft überstürzt und ins Ungewisse hinein, all das prägt jeden Menschen, der flüchten muss. Die Folgen sind so individuell wie die Menschen selbst. Manche verarbeiten das Erlebte auf Grund hoher Resilienz ohne spürbare Folgen nach außen. Die meisten jedoch spüren und zeigen Auswirkungen dieses kritischen Lebensereignisses. Diese Folgen können unmittelbar im Anschluss, teils aber auch erst Jahre nach dem Ereignis auftreten. Hinzu kommt, dass die Folgen sich auf unterschiedliche Art zeigen und auf körperlicher, kognitiver und/oder psychischer Ebene auftreten können. Die Vielfalt möglicher Symptome erschwert das Erkennen und die Einordnung, sowohl für betroffene Menschen, als auch für Außenstehende. Neben der individuellen Resilienz sind auch andere Faktoren ausschlaggebend für die Verarbeitung einer Flucht. Im Bereich der Erwachsenenbildung sind hier beispielsweise die Lernerfahrungen vor der Flucht zu nennen, außerdem das individuelle kognitive Niveau, das Sprachverständnis und die Fähigkeit zur Selbststeuerung. Daher ist es für Lehrende wichtig, in Lernumgebungen mit von Flucht betroffenen Menschen Lernpro-

zesse nicht zu verallgemeinern, sondern auf eine individuelle Lernendenzentrierung zu fokussieren und Erfolgserlebnisse im Lernsetting zu ermöglichen. Dafür müssen sie einschätzen können, ob die Lernenden in den Angeboten der Erwachsenenbildung in ihrer aktuellen Situation aufnahmefähig für Setting und Lerninhalte sind oder nicht, und auch, woran dies erkennbar ist (Backe, 2019, S. 83).

Für Bildungseinrichtungen und Lehrende stellen sich im Umgang mit Menschen, die flüchten mussten, neuartige Fragen, beispielsweise, wie auf schwer interpretierbare Gefühlsäußerungen, z.B. Weinen oder Wut, reagiert werden sollte, die ohne Kenntnis der Person kaum einzuordnen sind und verschiedene Ursachen haben können. Bei Menschen, die kritische Lebensereignisse durchstehen mussten, können sie beispielsweise durch Flashbacks ausgelöst werden. Ein Flashback bezeichnet in der Psychologie das Wiedererleben eines vergangenen Erlebnisses oder vergangener Gefühlszustände. Kennzeichnend für einen Flashback ist, dass er durch bestimmte Schlüsselreize ausgelöst wird, dass er unwillkürlich auftritt, dass die Erinnerung emotional intensiv wiederholt und somit wieder durchlebt wird.

Eine weitere Frage kann sein, ob Lernblockaden auf traumatische Erlebnisse zurückzuführen sind. Dies kann sich beispielsweise darin äußern, dass betroffene Lernende unkonzentriert sind oder die Lernkurve unter den Anforderungen bleibt. Für das Bildungspersonal stellt sich auch hier die Frage, wie menschlich und fachlich mit diesen und ähnlichen Situationen umgegangen werden sollte. Um diese und vergleichbare Situationen angemessen einschätzen und darauf reagieren zu können, brauchen Lehrende eine spezifische Schulung, die durch die Bildungsinstitution gewährleistet werden sollte.

### Was kann Erwachsenenbildung bei Betroffenen leisten?

Bildungsangebote bieten Menschen nach kritischen Lebensereignissen in mehrfacher Hinsicht eine Perspektive: Sie sind für Geflüchtete oft einer der ersten Bezugsorte und ein wichtiger Interaktionsraum in der für sie neuen Gesellschaft. Hier kann viel Positives entstehen, und die Lehrenden sind die Personen, die diesen wichtigen Rahmen gestalten. Ein Aspekt des Rahmens ist das Schaffen einer positiven Lernumgebung. Ein weiterer Aspekt ist das Vermitteln von Halt und Struktur durch das didaktische Konzept und die methodische Umsetzung: Dies kann gelingen, wenn klare Kommunikations- und Umgangsregeln aufgestellt und von den Lehrenden als Rollenmodell umgesetzt werden. Da die Lehrenden neben den Inhalten der Bildungsangebote durch ihr Auftreten und ihre Art der Kommunikation auch Werte und Normen der Aufnahmegesellschaft vermitteln, können sie auf diese Weise zugleich Orientierung für den Umgang in der neuen Lebensumgebung vermitteln. Außerdem ermöglichen die Angebote der Erwachsenenbildung eine Kompetenzerweiterung im jeweils behandelten Thema, was die persönliche Perspektive der Teilnehmenden stärken und erweitern kann. Insbesondere Sprachkurse erschließen durch Erwerb von Sprachkompetenz den Zugang zur neuen Realität und zum Alltag im neuen Lebensraum. Die Termine der Kurse geben Struktur in der Unsicherheit des Neuanfangs, die Lerngruppe zeigt den Lernenden, dass sie nicht allein sind und schafft im besten Fall ein Zugehörigkeitsgefühl. Weitergehend fördert die Bildungssituation möglicherweise auch die Entstehung eines empowernden Netzwerks für die Teilnehmenden.

Auch wenn kritische Lebensereignisse wie eine Flucht für Betroffene stark belastend sind, schließen sie pädagogisches Arbeiten nicht aus. Entscheidend für den pädagogischen Zugang ist, die Verfassung der Lernenden bei der Unterrichtsgestaltung einzubeziehen: Es ist wichtig, das kritische Lebensereignis und seine Folgen in der Programm- und in der Maßnahmenplanung zu adressieren und sensibilisiert sowie lösungsorientiert damit umzugehen. Das Ziel einer solchen

Angebotsplanung und -durchführung ist es, auch in den komplexen Lernsituationen mit Geflüchteten das allgemeine Prinzip der Erwachsenenbildung umzusetzen, einen individuellen Zugang der Teilnehmenden zum Thema zu schaffen und somit Lernfortschritte und Erfolgserlebnisse im Lernsetting zu ermöglichen.

## »Auch wenn kritische Lebensereignisse wie eine Flucht für Betroffene stark belastend sind, schließen sie pädagogisches Arbeiten nicht aus.«

### Fachliche und menschliche Grenzen

Bildungsangebote für Erwachsene sind keine Therapieleistungen und auch keine sozialarbeiterischen Interventionen. So klar dies in der Theorie ist, so fließend können in der Praxis die Grenzen verlaufen: Einerseits dürfen die im Lernsetting vielleicht thematisierten Belastungserfahrungen und Fluchterlebnisse der Teilnehmenden nicht bagatellisiert werden, im Sinne von: »Jetzt wird ja alles wieder gut.« Dies kann leicht passieren, wenn Lehrende die Komplexität der emotionalen und kognitiven Verfassung ihres Gegenübers fehlinterpretieren und/oder unterschätzen (Backe, 2019, S. 87).

Andererseits wird eine entscheidende Grenze übertreten, wenn Lehrende beginnen, über ihren eigentlichen Auftrag hinaus weiterführende Gespräche zu führen, Tipps zu geben etc., um Teilnehmenden in ihrer persönlichen Situation zu helfen. Dies hat zwar eine unterstützende Intention, ist aber nicht hilfreich, weil in Gesprächen dieser Art Reaktionen beim Gegenüber ausgelöst werden können, die im Bildungssetting nicht aufzufangen sind. Es ist darum sinnvoll – zum Schutz vor Überforderung beider Seiten und zur Vermeidung konkreter Schäden – vorhandene Grenzen klar zu benennen und nicht über den eigentlichen, klar umrissenen Bildungsauftrag hinaus zu agieren. Stattdessen sollte auf entsprechende externe Angebote verwiesen werden.<sup>1</sup> Nicht zuletzt verhindert die professionelle Zurückhaltung auch die Folgeschäden poten-

<sup>1</sup> Einige bundesweite Anlaufstellen sind am Ende des Artikels aufgeführt.

zieller Fehlberatungen, welche ausschließlich die Beratenen zu tragen hätten und die gerade bei Geflüchteten existenziell bedrohliche Ausmaße annehmen können (Popescu-Willigmann, 2020, S. 9 f.).

### Abgrenzung und Erfassen des Handlungsrahmens

Für Lehrende in Bildungseinrichtungen wie für Mitarbeitende in sozialen, Bildungs- und Gesundheitsberufen ist es eine grundlegende Voraussetzung, ihre innere Abgrenzung aufrechtzuerhalten, was bedeutet, eine bewusste professionelle Distanz zu den Teilnehmenden und deren persönlichen Themen einzunehmen, um langfristig gesund und belastbar in herausfordernden Settings arbeiten zu können. Das Ziel der Abgrenzung ist, persönlicher Überforderung und Burnout vorzubeugen und gleichzeitig in der Lehre als Persönlichkeit präsent zu sein und den Lernenden wirksame und praxisorientierte Lehre anzubieten. Dies kann gelingen, wenn der eigene Auftrag stets priorisiert wird, nämlich der Fokus auf die Lehr- und Bildungsarbeit gelegt wird.

Ebenso hilfreich ist es, neben dem eigenen pädagogischen Repertoire auch den institutionellen Handlungsrahmen von Interventionen und Sanktionen zu kennen und zu nutzen, der durch die Bildungsinstitution gegeben ist. Dieser Handlungsrahmen greift, falls die Lehrsituation erschwert ist, beispielsweise durch agitiertes, d.h. rastloses Verhalten der Teilnehmenden. Sowohl zur Unterstützung für den Handlungsrahmen als auch zum Aufrechterhalten der oben erläuterten professionellen Distanz sind Angebote zur externen, zielgruppenspezifischen Weiterbildung, interner kollegialer Austausch, Coaching oder Supervision grundlegende Voraussetzungen. All dies kann Lehrenden helfen, Erlebtes einzuordnen, zu verarbeiten und konstruktiv damit umzugehen (Backe, 2019, S. 84).

Im Umgang mit den Lernenden ist es erforderlich, Symptome von möglichen Folgen kritischer Lebensereignisse zu (er)kennen, um professionell, fair und angemessen urteilen und handeln zu können. Für die Lernenden ist es hilfreich, wenn die Lehrenden wertschätzend, ruhig und bestimmt auftreten, um Sicherheit zu vermitteln. Zielführend ist, ein räumliches Setting anzubieten, in dem sich die Teilnehmenden zurechtfinden können, zum Beispiel Orientierung im Gebäude durch textunterlegte Bilder zu bieten, um Sprachbarrieren zu mindern. Organisatorisch kleine Gruppen von zehn oder weniger Personen einzuplanen, kann dabei helfen, eine ruhige Atmosphäre und ungestörtes Lernen zu ermöglichen. Didaktisch empfiehlt es sich, klare Kommunikationsregeln zu vereinbaren, die für alle Anwesenden gelten. Für qualitativ gute, nachhaltige Lernergebnisse können motivierte, erfahrene Teilnehmende aktiv in die Lehr- und Lerngespräche einbezogen werden (Backe, 2019, S. 85).

Wenn der Verdacht auf schwerwiegende Folgen der Flucht besteht, wie beispielsweise ein Trauma, welches das Lernen massiv erschwert oder unmöglich macht und so bereits lebensbeschneidend ist, ist es notwendig, Empfehlungen für weitere Schritte zu geben, zum Beispiel gemeinsam mit zuständigen Ansprechpartnern, Sozialarbeitern der Betroffenen oder anderen externen Ansprechpartnern. Weiterbildungseinrichtungen sind hier gefragt, sich ein eigenes, lokales Netzwerk aufzubauen. Tipps dazu finden sich am Ende dieses Artikels.

### Aufgaben für das leitende Personal

Leitungspersonen haben hinsichtlich des Umgangs ihrer Mitarbeitenden mit Menschen, die kritische Ereignisse durchleben mussten, verschiedene unterstützende Wirkhebel:

*Kommunikation:* Leitungspersonen können durch aktive Kommunikation, möglichst im Vorfeld der ersten Situationen mit (potenziell) betroffenen Lernenden, informieren und den Rahmen innerhalb ihrer Bildungsorganisation gestalten. Sie können durch klare und informative Kommunikation eine erhöhte Sensibilisierung ihrer Mitarbeitenden fördern.

*Unterstützung für Mitarbeitende:* Leitungspersonen sollten aufmerksam auf das Befinden ihrer Mitarbeitenden achten und diese aktiv ansprechen, wenn ihnen hier Veränderungen im Auftreten oder Verhalten auffallen, vor allem, wenn diese negativ sind. Außerdem helfen konkrete Angebote für das Lehrpersonal: Leitungspersonen können zum Beispiel Fortbildungen zu Selbstschutz/Resilienz/Abgrenzung anbieten sowie Supervisionen und Interventionen ermöglichen. Supervision ist eine Form der Beratung, die durch eine externe Fachperson für Supervision moderiert wird. Dieses Format soll Fachpersonen helfen, das eigene Handeln oder auch Dynamiken im Team zu reflektieren. Supervision hat außerdem das Ziel, die Qualität der Arbeit zu sichern und – soweit möglich – zu verbessern. Man unterscheidet verschiedene Formen von Supervision: Einzel-, Team-, Fall- und Gruppensupervision. Intervention ist eine kollegiale Beratung, bei der gleichgestellte Fachpersonen konkrete Fragestellungen und Probleme einbringen und gemeinsam nach Lösungen suchen.

*Austauschformate im Arbeitsalltag schaffen:* Geregelte interne »Andockpunkte« können Mitarbeitenden dabei helfen, sich emotional und inhaltlich abzugrenzen: Das Thema »Umgang mit Menschen nach kritischen Lebensereignissen im Bildungssetting« kann ein fester Tagesordnungspunkt in Teamsitzungen sein. Bei Bedarf sollten Gespräche mit den Vorgesetzten außerhalb vorgegebener Agenden möglich sein, um sich zu aktuellen Situationen zu beraten. Eventuell ist auch der Austausch mit einer definierten externen Beratungsstelle sinnvoll, dies sollte entsprechend durch die Leitung organisiert und kommuniziert werden.

## Fazit



Die Ausführungen lassen sich zu drei Kernaussagen verdichten, die für das Arbeiten mit Geflüchteten essenziell sind:

1. Bildungsorganisationen müssen für einen professionellen Bildungsbetrieb spezifische Infrastruktur bereitstellen, wenn teilnehmendenzentriert mit Menschen mit Fluchthintergrund gearbeitet wird; dazu gehören Formate wie Schulungen, Intervision und Supervision für Lehrende, Raumressourcen für kleine Gruppen und Vernetzung mit externen Beratungsstellen.
2. Die Lehrenden können innerhalb dieses tragfähigen Rahmens ihre persönliche Resilienz schützen und ausbauen, um dauerhaft belastbar zu bleiben und ihren Auftrag nachhaltig zu erfüllen.
3. Sowohl für die Lehrenden als auch für die Lernenden ist eine Haltung der Lehrenden wichtig, mit der sie ausschließlich ihren klar umrissenen Bildungsauftrag umsetzen und für alles, was darüber hinaus geht, an externe Beratungsangebote verweisen. Dies schützt beide Seiten vor Überforderung und es schützt die Lernenden vor Fehlberatungen zu ihrer Situation und ihrem individuellen Prozess.

Werden diese Kernaussagen im Bildungsbetrieb mit Lernenden mit Fluchthintergrund umgesetzt, bilden sie eine konstruktive Grundlage für die in der Erwachsenenbildung stets angestrebten kompetenzerweiternden Lernprozesse.

#### Beratungsangebote für Geflüchtete, Fachkräfte und ehrenamtlich Aktive

1. Der Bundesfachverband unbegleitete minderjährige Flüchtlinge für geflüchtete Kinder, Jugendliche und Heranwachsende ist ein gemeinnütziger Verein, der Hilfestellung für junge Flüchtlinge ebenso wie für Fachkräfte und ehrenamtlich Aktive gibt. → [HTTPS://B-UMF.DE/SELBSTVERSTAENDNIS/](https://b-umf.de/selbstverstaendnis/)
2. Pro Asyl bietet bundesweit Informationen über lokale Beratungsangebote.  
→ [WWW.PROASYL.DE/BERATUNGSSTELLEN-VOR-ORT/](http://www.proasyl.de/beratungsstellen-vor-ort/)
3. Das Portal [adressen.asyl.net](http://adressen.asyl.net) bietet eine bundesweite Zusammenstellung von Beratungsangeboten für Betroffene und Fortbildungsangeboten für Fachkräfte und ehrenamtliche Tätige im Gesundheits-, Sozial- und Jugendbereich.  
→ [HTTPS://ADRESSEN.ASYL.NET/WEITERE-ADRESSEN-UND-LINKS/PSYCHOSOZIALE-ZENTREN/](https://adressen.asyl.net/weitere-adressen-und-links/psychosoziale-zentren/)

Backe, J. (2019). Traumafolgestörungen: Genese, Symptomatik, potentielle Auswirkungen. In S. Popescu-Willigmann & B. Remmele (Hrsg.), »Refugees welcome« in der Erwachsenenbildung. Adressatengerechte Programmgestaltung in der Grundbildung. Bielefeld: wbv.

Popescu-Willigmann, S. (2020). Das Ehrenamt in der Erwachsenenbildung mit Geflüchteten – Strategische Aspekte für das Bildungsmanagement. [www.researchgate.net/publication/342510533](http://www.researchgate.net/publication/342510533)



JULIA BACKE

ist Diplom-Pädagogin und systemische Coachin.

[mail@julia-backe.com](mailto:mail@julia-backe.com)

Kritische Lebensereignisse als »Lernchancen« im höheren Lebensalter

# Aufbrechende Sinnfragen

JOCHEN SAUTERMEISTER

Mit zunehmendem Alter steigt die Wahrscheinlichkeit, kritische Lebensereignisse zu erfahren. Zugleich sind hinsichtlich der Persönlichkeit besondere Entwicklungen möglich – und damit verbunden auch die Fähigkeit, solche kritischen Lebensereignisse zu bewältigen. Wie die Erwachsenen- und Weiterbildung im Allgemeinen und die konfessionelle Erwachsenenbildung im Besonderen dabei unterstützen kann, zeigt der Autor auf.

Lebenslanges Lernen bezieht sich auch auf die spät- und nachberufliche Lebensphase im hohen und höheren Lebensalter. Dabei können kritische Lebensereignisse und Übergänge im Lebenslauf zu Bildungsanlässen werden, die die Kompetenzentwicklung älterer Menschen fördern (Tippelt, 2018). Diese müssen nicht unbedingt negativ sein: »Eine Anpassung und Neuorientierung ist auch nach erwünschten und freudigen Ereignissen notwendig.« (Wettstein, 2016, S. 23). Kritische Lebensereignisse und Übergänge zwischen den Lebensphasen erfordern dabei ein erweitertes Kompetenzverständnis. Es bedarf adäquater Ressourcen, um sie als Lern- und Entwicklungschancen zu begreifen. Denn existenzielle Erfahrungen und Herausforderungen betreffen das Selbst- und Weltverhältnis des Einzelnen im Lebensganzen und können die Identität eines Menschen tiefgreifend irritieren.

Mit zunehmendem Lebensalter steigt die Wahrscheinlichkeit für solche kritischen Lebensereignisse. Trotz aller biografischen Unterschiede lassen sich typische Herausforderungen nennen, mit denen sich alte und ältere Menschen konfrontiert sehen (Krauß-Matlachowski, 2021, S. 66): Übergang in den Ruhestand, oft verbunden mit finanziellen Einbußen, Partnerverlust oder Trennung, Unfall, Erkrankungen und Abbau der körperlichen Leistungsfähigkeit, Verlust nahestehender Menschen durch Tod, Einsamkeit, Pflegebedürftigkeit des Partners, Umzug in eine altersgerechte Wohnung bzw. Pflegeheim, Veränderungen im Familiensystem durch Umzug der Kinder oder

durch die Geburt von Enkelkindern, Veränderung der sozialen Rolle oder Lebensbilanzierungen angesichts der verrinnenden Lebenszeit.

Kritische Lebensereignisse erfordern psychosoziale Anpassungs- und Bewältigungsleistungen, die nicht nur das Verhältnis des Einzelnen zur Umwelt betreffen, sondern auch das individuelle Selbstverhältnis. In Krisenzeiten ist die seelische Verwundbarkeit zwar erhöht, kritische Lebensereignisse können aber dennoch als psychosoziale Entwicklungsaufgaben angesehen werden, die das Potenzial für persönliche Wachstumsprozesse haben. Bei positiver Bewältigung können sie die Persönlichkeit stärken und die Fähigkeit von Menschen zur Identitätsarbeit fördern. Sie können dann Kompetenzen bzw. Haltungen stärken und vertiefen, die für die Identität eines Menschen und für die Erfahrung von Lebenssinn wichtig sind: eine realistische Selbstwahrnehmung, Selbstvertrauen, Selbstakzeptanz, die Fähigkeit zur Emotionsregulation, soziale Kompetenz und – im Sinne der Salutogeneseforschung – das Kohärenzgefühl, also das Gefühl der Verstehbarkeit, Handhabbarkeit bzw. Bewältigbarkeit und Sinnhaftigkeit, sich mit solchen kritischen Situationen auseinanderzusetzen (Sautermeister, 2016).

Diese Faktoren, die zugleich resilienzfördernd sind, tragen dazu bei, die eigene Lebensgeschichte und sich selbst angesichts der Erfahrung der Endlichkeit besser anzunehmen und somit das persönliche Integritätserleben zu fördern. Zugleich geht eine positive Bewältigung oft mit sozialer Anerkennung

einher und trägt auch dazu bei, dass künftige Herausforderungen besser bewältigt werden können. Tugenden wie Weisheit, Altersklugheit oder Gelassenheit stehen für solche erworbenen Haltungen, um die Herausforderungen des Alterns im Lichte der eigenen Lebensgeschichte mit sich übereinstimmend aushalten und gestalten zu können.

Denn Altern stellt einen Entwicklungsprozess dar, der »nicht nur Abbauprozesse und damit Einschränkungen von Kompetenzen, sondern Zuwächse im Sinne von Kompetenzerweiterungen im physischen, psychischen und sozialen Bereich« (Godde et al., 2016, S. 31f.) umfasst. Während im höheren Lebensalter die Verluste augenscheinlicher und ausgeprägter werden, sind gerade hinsichtlich der Persönlichkeit vertiefte Entwicklungen möglich. Wie Menschen altern, ist individuell sehr unterschiedlich. Entgegen spezifischer Altersstereotype ist vielmehr zwischen kalendarischem, sozialem und funktionalem Alter zu unterscheiden, um die körperliche, seelische und soziale Situation und den Zustand des Einzelnen besser erfassen zu können. Im Selbsterleben älterer Menschen steht häufig das Kontinuitäts erleben der eigenen Identität im Vordergrund. Ältere Menschen sehen sich ab dem siebten Lebensjahrzehnt – je nach gesundheitlichem Zustand – als aktiv, weltoffen, interessiert und selbstbestimmt. Wenngleich das Nachlassen körperlicher Leistungsfähigkeit bewusst wird, werden die gewonnenen Freiräume und Möglichkeiten der Lebensgestaltung positiv bewertet (van Dyk, 2020, S. 131ff.).

### Lernen und Bildung im Alter (Geragogik)

Vor diesem Hintergrund ist einer Pluralisierung von Erfahrungsräumen des Alterns auch im Kontext von Bildungsangeboten Rechnung zu tragen, insbesondere in der dritten Lebensphase, im Unterschied zu Hochbetagten der vierten Lebensphase. »Ausgangspunkt ist, dass im Alter die biopsychosozialen Leistungs- und Kapazitätsreserven im Schnitt abnehmen, sich jedoch zugleich vorhandene Ressourcen nutzen und neue erwerben lassen, um ein stabiles Funktionsniveau, ein positives Selbstbild und subjektives Wohlbefinden aufrecht zu erhalten.« (Wirsing, 2007, S. 115) Entsprechend dem Kompetenzmodell erfolgreichen Alterns sind hierfür folgende Strategien hilfreich: (1) bewusste Auswahl und Konzentration auf Lebensbereiche und Aktivitäten gemäß den eigenen Ressourcen und Interessen (Selektion), (2) Ausübung und Training der dazu erforderlichen Fähigkeiten (Optimierung) und (3) Schwächen und Einschränkungen durch assistierende technische Maßnahmen und soziale Unterstützung ausgleichen (Kompensation) (Backes & Clemens, 2013, S. 183ff.).

In der sogenannten »Geragogik« (Witt, 2017), die sich mit der Bildung und Weiterbildung älterer und alter Menschen beschäftigt, geht es darum, ältere Menschen bei diesen Her-

ausforderungen durch unterschiedliche Angebote zu unterstützen (Buboltz-Lutz et al., 2010). Ziel ist es, Menschen bei einer möglichst selbstbestimmten Lebensführung zu unterstützen. Das beinhaltet zum einen, durch Bildungsangebote dabei zu helfen, konkrete Anforderungen im Leben zu meistern, sowie zum anderen, das eigene Selbst- und Weltverhältnis angesichts

»Die Erfahrung existenzieller Verwundbarkeit kann das Selbst- und Weltverhältnis tief irritieren.«

der Herausforderungen dieser Lebensphase zu reflektieren, also die Auseinandersetzung mit dem eigenen Leben zu fördern. Entsprechend breit ist das Spektrum an Angeboten für Fortbildungen, körperliche Betätigung, Freizeitaktivitäten oder Selbsterfahrung und psychosoziale Lebensbewältigung.

Bildungsangebote, die Menschen in ähnlichen Lebensphasen bzw. mit ähnlichen Herausforderungen zusammenbringen, können insofern psychisch stabilisieren, als sie soziale Unterstützung unter mehr oder weniger Gleichgesinnten fördern. Solche zweckfreien Begegnungsräume und Gesprächsrunden eröffnen die Möglichkeit, die eigenen Befindlichkeit in kritischen Lebenssituationen zur Sprache zu bringen innerhalb einer Gruppe, die aufgrund vergleichbarer Situationen bzw. mehr oder weniger geteilter Überzeugungen eher mitfühlend und akzeptierend reagieren kann. Die Möglichkeit, sich selbst mitteilen zu können, das Erleben von Verständnis und gemeinsam geteilten Erfahrungen sowie soziale Zuwendung sind hilfreiche Erlebnisse.

## Der Beitrag konfessioneller Erwachsenenbildung



Angesichts dieser existenziellen und praktischen Herausforderungen für ältere Menschen kann eine kirchlich-konfessionelle Erwachsenenbildung mit verschiedenen Bildungsangeboten bei der Bewältigung von Übergängen und kritischen Lebensereignissen sowie deren Transformation in Lernchancen unterstützen (Leinweber, 2009).

Krankheit, Gebrechlichkeit, Tod, Einsamkeit oder Lebensbilanzierungen werfen grundlegende Lebensfragen auf. Die Erfahrung existenzieller Verwundbarkeit kann das Selbst- und Weltverhältnis tief irritieren. Sie können tragende Sinnannahmen in Frage stellen und das Vertrauen in die eigene Bewältigungskraft erschüttern. Solche existenziellen Grenz- und Endlichkeitserfahrungen sind häufig Anlass für aufbrechende Sinnfragen und spirituelle Fragen. Konfessionelle Erwachsenenbildung kann hier die Möglichkeit bieten, auf der Grundlage gemeinsam geteilter religiöser Traditionen und Praktiken – etwa Lieder, Gebete, Symbolhandlungen oder Riten – sich hilfreicher spiritueller Ressourcen zu vergewissern oder im Gespräch mit anderen wieder oder neu zu entdecken, Neues zu erfahren oder zu vertiefen, so dass weiterführende religiöse Bewältigungsressourcen erschlossen werden können. Konfessionelle Erwachsenenbildung kann hier Sinnangebote einbringen und aus einem religiösen Erfahrungsschatz schöpfen. Angebote der Versprachlichung eigener Befindlichkeit, der rituellen Bewältigung und Transformationserfahrung sowie der religiösen Deutung können dabei helfen, kritische Lebensereignisse in ihrer Ambiguität wahrzunehmen, auszuhalten und dann in die eigene Biografie und Identität einzuordnen.

Konfessionelle Erwachsenenbildung kann ferner dazu beitragen, ältere Menschen ins ehrenamtlichen Engagement zu vermitteln. Dies kann Erfahrungen der Selbstwirksamkeit und Sinnerfahrung etwa im Rahmen der Migrant\*innenhilfe, Besuchsdienste im Krankenhaus und Pflegeheim, Kinderbetreuung und Nachhilfe etc. fördern. Gerade durch die Vernetzung von konfessioneller Erwachsenenbildung mit anderen kirchlichen Einrichtungen wie Caritas bzw. Diakonie, Gemeindepastoral, Klinikseelsorge u. a. m. wird dies begünstigt. Übergänge und Lebenskrisen können so in neue Formen der Kreativität und Fürsorge münden. Auch auf diese Weise kann die Identität älterer Menschen stabilisiert, ihre soziale Einbindung gestärkt und ihre Resilienz gefördert werden, so dass die Bewältigung kritischer Lebensereignisse zu einer »Lernchance« im höheren Lebensalter werden kann.

Backes, G. M. & Clemens, W. (2013). *Lebensphase Alter. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Altersforschung* (4. Aufl.), Weinheim: Beltz Juventa.

Bubolz-Lutz, E., Gösken, E., Kricheldorf, C. & Schramek, R. (2010). *Geragogik. Bildung und Lernen im Prozess des Alterns. Das Lehrbuch*. Stuttgart: W. Kohlhammer.

van Dyk, S. (2020). *Soziologie des Alters* (2. Aufl.). Bielefeld: transcript.

Godde, B., Voelcker-Rehage, C. & Olk, B. (2016). *Einführung Gerontopsychologie*, München/Basel: Ernst Reinhardt.

Krauß-Matlachowski, R. (2021). Psychologische Beratung 60+. *Blickpunkt EFL-Beratung*, 46 (2), 65–71.

Leinweber, S. (2009). F: Wege zu den Menschen – theologische und religiöse Erwachsenenbildung in heutiger Zeit. In G. Mertens, U. Frost, W. Böhm & V. Ladenthin (Hrsg.), *Handbuch der Erziehungswissenschaft II*. Paderborn: Brill, 1073–1078.

Sautermeister, J. (2016). Resilienz zwischen Selbstoptimierung und Selbstbildung. *Münchener Theologische Zeitschrift*, 76, 209–223.

Wettstein, F. (2016). Übergänge und kritische Lebensereignisse – ihr Einfluss auf die psychische Gesundheit. In M. Blaser & F. T. Amstad (Hrsg.), *Psychische Gesundheit über die Lebensspanne. Grundlagenbericht* (S. 21–30), *Gesundheitsförderung Schweiz Bericht* 6, Bern/Lausanne.

Witt, S. (2017): *Geragogik (Altenbildung/Altersbildung)*. [www.die-bonn.de/doks/2017-geragogik-01.pdf](http://www.die-bonn.de/doks/2017-geragogik-01.pdf)

Tippelt, R. (2018). Lebenslanges Lernen als Kompetenzentwicklung. In C. Hof & H. Rosenberg (Hrsg.), *Lernen im Lebenslauf. Theoretische Perspektiven und empirische Zugänge* (S. 105–120). Wiesbaden: Springer.

Wirsing, K. (2007). *Psychologie für die Altenpflege. Lernfeldorientiertes Lehr- und Arbeitsbuch* (6. Aufl.). Weinheim/Basel: Beltz.



DR. DR. JOCHEN SAUTERMEISTER

ist Professor für Moralthologie an der Universität Bonn.

[sautermeister@uni-bonn.de](mailto:sautermeister@uni-bonn.de)

## 1 Welche Lebensereignisse werden als kritisch eingeschätzt?

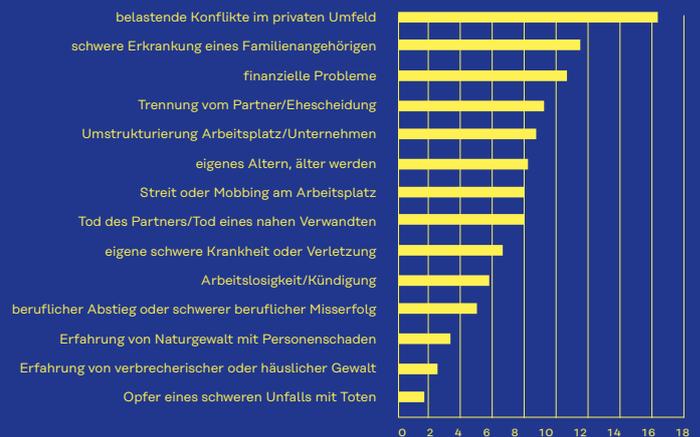
Die Social Readjustment Rating Scale (SRRS), von Holmes und Rahe im Jahr 1967 entwickelt, identifiziert 43 stressauslösende Lebensereignisse und ordnet sie nach der empfundenen Größe und Schwere der Veränderungen, die das jeweilige Ereignis auslöst. Ob Lebensereignisse als kritisch eingestuft werden, ist dabei nicht nur ein sehr individuelles Phänomen, sondern auch kulturell geprägt und kann sich im Zeitverlauf verändern. So war bspw. »Scheidung« im Jahr 1967 auf Platz zwei der SRRS, in einer aktualisierten Fassung der Skala aus dem Jahr 1998 (SRRS-R, Hobson et al., 1998) landete Scheidung nur noch auf Platz 7.

### Gewichtete kritische Lebensereignisse (SRRS-R)

	Lebensereignis	Ø Bewertung (max. 100)
1	Tod des (Ehe-)Partners	87
2	Tod eines nahen Familienangehörigen	79
3	eigene schwere Verletzung/Krankheit	78
4	Haftstrafe	76
5	schwere Verletzung/Krankheit eines nahen Angehörigen	72
6	Zwangsvollstreckung	71
7	Scheidung	71
8	Opfer eines Verbrechens werden	70
...	...	
14	finanzielle Schwierigkeiten	62
15	Tod eines nahen Freundes	61
...	...	
18	Pflege eines Angehörigen	56
...	...	

Quelle: Hobson et al., 1998, eigene Übersetzung

Bei wievielen Personen traten die folgenden kritischen Lebensereignisse in den vergangenen fünf Jahren auf? (Befragung von Arbeitnehmenden in Deutschland, Angaben in Prozent; Mehrfachnennungen möglich)



Quelle: Badura et al., 2017.

Badura, B., Duckl, A., Schröder, H., Klöse, J. & Meyer, M. (Hrsg.) (2017). *Fehlzeiten-Report 2017. Schwerpunkt: Krise und Gesundheit – Ursachen, Prävention, Bewältigung*. Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag. • D'Amelio, R. (2010). *Studienbrief. Krise und Krisenintervention*. [www.uniklinikum-saarland.de/fileadmin/UKS/Einrichtungen/Kliniken\\_und\\_Institute/Medizinische\\_Kliniken/Innere\\_Medizin\\_IV/Patienteninfo/Psychologe/KriseninterventionSTUDIENBRIEF.pdf](http://www.uniklinikum-saarland.de/fileadmin/UKS/Einrichtungen/Kliniken_und_Institute/Medizinische_Kliniken/Innere_Medizin_IV/Patienteninfo/Psychologe/KriseninterventionSTUDIENBRIEF.pdf) • Filipp, S.-H. & Aymanns, P. (2018): *Kritische Lebensereignisse und Lebenskrisen. Vom Umgang mit den Schattenseiten des Lebens*. Stuttgart: W. Kohlhammer. • Hobson, C. J., Kamen, J., Szostek, J., Nethercut, C. M., Tiedmann, J. W. & Wojnarowicz, S. (1998). Stressful Life Events: A Revision and Update of the Social Readjustment Rating Scale. *International Journal of Stress Management*, 5 (1), 1–23. • Holmes, T.H., & Rahe, R.H. (1967). The Social Readjustment Rating Scale. *Journal of Psychosomatic Research*, 11(2), 213–218. • Siebert, H. (2006): Subjektive Lerntheorien Erwachsener. Lernen als Konstruktion von Teilnehmenden und Nichtteilnehmenden der Erwachsenenbildung. In E. Nuisl (Hrsg.), *Vom Lernen zum Lehren* (S. 43–58). Bielefeld: W. Bertelsmann.

2

## 2 Wie äußern sich kritische Lebensereignisse?

- psychische Auswirkungen: bspw. erhöhte Anspannung, innere Unruhe, Schlaflosigkeit, Unsicherheit, Angst, Hilflosigkeit, Irritation und Aggressivität, Verwirrtheit, Depersonalisations- und Derealisationserlebnisse, depressive Störungen, wahnhaftige Projektionen und Halluzinationen sowie psychosomatische Beschwerden (D'Amelio, 2010)
- physiologische Auswirkungen: Störungen des neuroendokrinen Systems und des Immunsystems wie z. B. koronare Herzerkrankungen, Herz-Kreislaufkrankungen, Krebserkrankungen (besonders Brustkrebserkrankungen bei Frauen), Infektionskrankheiten, Autoimmunerkrankungen (Filip & Aymanns, 2018)

3

## 3 Auswirkungen

Wie wirken sich kritische Lebensereignisse aus? Bei einer Befragung von Arbeitnehmenden in Deutschland berichteten diese über Auswirkungen auf Körper, Seele, Beruf und das Leben insgesamt (Anteil derjenigen, die Auswirkungen spürten, in Prozent; Mehrfachnennung möglich)

### Einfluss von kritischen Lebensereignissen

Ereignis	Einfluss auf			
	Körper	Seele	Beruf	Leben gesamt
schwere Erkrankung im privaten Umfeld	54,6%	83,3%	55,3%	79,8%
Konflikte im privaten Umfeld	58,2%	78,4%	56,8%	76,3%
Trennung vom Partner	54,4%	88,8%	54,5%	88,8%
Tod Partner/Familie	48,2%	84,9%	60,4%	83%
Streit am Arbeitsplatz/Mobbing	66,7%	77,5%	86%	72,1%
eigene Krankheit/Suchtproblem	94,3%	82,9%	93,1%	90,9%

Quelle: Badura et al., 2017.

4

## 5 Umgang mit kritischen Lebensereignissen in Lehr-/Lernsituationen

Wenn Lehrende in der Erwachsenen- und Weiterbildung mit kritischen Lebensereignissen ihrer Teilnehmenden konfrontiert werden, gibt es bislang nur wenige dezidierte Unterstützungsstrukturen; Formen der Super- oder Intervision können hilfreich sein, ebenso kollegiale Fallberatung oder Fallbesprechungen. Auch ein Coaching kann helfen, mit kritischen Situationen im Lehrbetrieb umzugehen.

4

## 4 Kritische Lebensereignisse als Lernanlässe

Grundsätzlich können kritische Lebensereignisse Bildungsprozesse anstoßen. Dabei kann die Erwachsenenbildung unterstützen, beispielsweise durch Informations- und Beratungsangebote nach Eintritt eines kritischen Lebensereignisses, aber auch präventiv, z. B. durch Elternkurse oder berufliche Weiterbildung. Kurse der Erwachsenenbildung können auch kompensatorisch, d. h. als Ausgleich oder zur Entspannung genutzt werden (Siebert, 2006). Abgegrenzt sind Angebote der Erwachsenen- und Weiterbildung dabei von therapeutischen Interventionen.

# »Eltern sein ist ein Beruf.«

## Familiengründung als Lernanlass

WEITER BILDEN spricht mit Eva Tillmetz

Der Schritt vom Paar zur Familie ist groß: Ein Kind zu bekommen, ist ein einschneidendes, alles veränderndes Ereignis. Dennoch wird die Familiengründung noch viel zu selten als kritisches Lebensereignis verstanden, das einer besonderen Beachtung bedarf. Über den Übergang zur Familie, damit einhergehende Herausforderungen und mögliche Bildungsangebote für die Familiengründung sprach Redakteurin Julia Lyß mit der Paar- und Familientherapeutin Eva Tillmetz.

**WEITER BILDEN: Liebe Frau Tillmetz, wie sind Sie zu Ihrem Ansatz von Familien- und Elternbildung gekommen?**

EVA TILLMETZ: Ich bin in der Erwachsenenbildung seit 1988. Ich habe zunächst mit Elternbildung begonnen und bin erst zehn Jahre später Therapeutin geworden. Als junge Familientherapeutin habe ich sehr viele Bildungsangebote gemacht, in denen es um Kindererziehung ging. Am Anfang hat sich meine Arbeit auf die Frage fokussiert, was ich

als Mutter oder als Vater brauche, um gut für mein Kind da zu sein. Je länger ich als Paartherapeutin unterwegs war, desto mehr wurde mir klar, dass wir Konzepte für beide Eltern brauchen. Also solche, die auf die Zusammenarbeit zwischen Vater und Mutter blicken. Denn die beiden haben sich ineinander verliebt, aber sie haben meistens nicht abgesprochen: Wie wirst du eigentlich eines Tages dein Kind erziehen? Oder: Wie werden wir die Finanzen miteinander klären? Wie werden wir mit den Herkunftsfamilien umgehen? Wann

dürfen die Großeltern kommen und wann nicht? In welche Themen dürfen andere reinreden und in welche nicht? Wie regeln wir das mit dem Haushalt und der Berufstätigkeit? Sie schlucken ...

**Ja. Zuhause haben wir darüber auch nicht gesprochen. Wir haben es aber, glaube ich, gar nicht so schlecht geregelt.**

Glückwunsch! Vermutlich haben Sie viele Themen ad hoc besprochen, wenn sie dann anstanden. Elternbildung macht

hier vorab ein Angebot. Ende der Neunzigerjahre habe ich ein erstes kleines Konzept entwickelt: »Eltern werden – Partner bleiben«. Es fand zwei, drei Mal statt. Da merkte ich bald, dass es für Eltern leichter ist, sich weiterzubilden, wenn es um die Beziehung zum Kind geht, als um die Beziehung zum Partner und zur gemeinsamen Elternschaft. Dann kam ein spannendes Konzept von Augsburg nach Regensburg, das mir die Katholische Erwachsenenbildung angeboten hat. Thematisch und vom Aufbau her fand ich es recht gut. Von der Didaktik gefiel es mir weniger, weil vieles im Vortragsstil vermittelt wurde und das Anschauliche fehlte. Als Systemikerin hatte ich die Idee, das Konzept mit anschaulichen Methoden weiter auszubauen, so dass das Seminar lebendig wurde. Denn mir war klar, das muss über alle Sinne laufen. Du musst es sehen, du musst es hören, du musst es spüren. Dann allmählich funktioniert Bildung.

**Familiengründung kann auch als kritisches Lebensereignis verstanden werden. Wo liegen die Lernfelder bei der Familiengründung?**

Jeder von beiden Partnern bringt drei große Lebensbereiche mit: Meins – das steht für meine Regeneration, mein ganzes Privatleben –, mein Beruf und meine Herkunftsfamilie. Zwischen diesen drei Lebensbereichen muss bereits jeder Single navigieren. Dann kommt die Paarbeziehung dazu, »Ich und Du«, was neben dem Thema »Meins« ein gemeinsames Privatleben bedeutet. Hier konkurrieren bereits zwei Lebensbereiche: Unternehmen wir etwas miteinander oder Sorge ich allein für mich? Mit der Familiengründung kommen zwei weitere Lebensbereiche hinzu: das Familienmanagement und die Mutter-Kind- bzw. Vater-Kind-Beziehung. Das Familienmanagement umfasst alles, was nicht mit dem Kind getan wird, beispielsweise Wohnung, Finanzen, Versicherungen, Absprachen über Kindererziehung, es

	Lebensfelder des Mannes	Gemeinsame Felder	Lebensfelder der Frau
Regenerationsfelder	MEINS Persönliches Feld	ICH & DU Paarfeld	MEINS Persönliches Feld
Arbeitsfelder	MEIN BERUF Elternfeld	FAMILIENMANAGEMENT Elternfeld	MEIN BERUF Elternfeld
Zukunftsfelder		VATER MUTTER KIND WELT Eltern-Kind-Beziehung	
Unterstützungsfelder	MEINE HERKUNFTSFAMILIE	UNTERSTÜTZUNG Feld familiennaher Hilfe	MEINE HERKUNFTSFAMILIE

Die Lebensfelder einer Familie nach dem Regensburger Familienmodell

entsteht quasi ein interner Beruf neben dem externen. Eltern sorgen sich also um neun Lebensfelder, und dazu kommt noch als zehntes Lebensfeld die Unterstützung. Das meint alle familiennahen Unterstützungen, ob das die Kita ist, die Hebamme, der Hort; alles, was wir brauchen, damit eine Familie funktioniert.

**Das ist jetzt schon ganz schön komplex.**

Ja. Familie ist ein komplexes System, erst recht, wenn in Patchwork-Familien mehrere Elternschaften geregelt werden müssen. Eine Familie kann nur gut funktionieren, wenn diese zehn Lebensfelder berücksichtigt werden. Ich bin mit dem Konzept FIB – FAMILIE IN BALANCE<sup>1</sup> bundesweit unterwegs, um darauf aufmerksam zu machen, dass wir die Kooperationsbeziehung zwischen Mutter und Vater stärken müssen. Wir haben diese immer noch nicht im Blick. Es heißt immer, die Familie sei die Keimzelle der

Gesellschaft. Nein! Das Paar, die Eltern sind die Keimzelle der Gesellschaft! Die Kinder wachsen durch sie heran. Wenn die Eltern nicht gut miteinander kooperieren, dann sind sie früher oder später getrennt und für die Kinder oft nicht mehr voll verfügbar. Die allermeisten Paarbeziehungen gehen auseinander, weil die Paare sagen: »Wir haben uns entliebt«. Was nichts Anderes bedeutet als: Ich und du, uns gibt's nicht mehr in diesem Familiensystem. Schon in der Paarbeziehung ohne Kind kommt es zu Herausforderungen. Zum Beispiel, wenn ein Partner viel arbeitet und der andere viel Freizeit hat, entsteht eine Dysbalance. Dann kann es sein, dass derjenige, der so viel Freizeit hat, viel mehr Lust hätte, etwas als Paar zu unternehmen. Der andere ist aber mit seinem Beruf ausgelastet. Mit der Familiengründung werden die Bedingungen noch erschwert.

**Inwiefern?**

Viele Eltern stellen fest, dass sie, bei einer Berufstätigkeit beider Elternteile

<sup>1</sup> Familie in Balance. [www.fib-spiel.de/home.html](http://www.fib-spiel.de/home.html)

wenig Zeit mit ihrem Kind verbringen. Jetzt kommt es darauf an, ob es Herkunftsfamilien oder anderweitige Unterstützung gibt, die das Familiensystem stabilisieren. Wenn nicht, gönnt sich das Paar selten ausreichend Zeit für die Partnerschaft. »Entlieben« hat dann überhaupt nichts mit Liebe zu tun. Das hat zu tun mit Energie, mit Kooperation. Eltern sein ist ein Beruf, Paar sein eine gemeinsame Freizeitunternehmung, wenn man es mal so sagen will. Als Paar bin ich auf dem Feld der Regeneration, als Eltern im Bereich der Arbeit. Als Eltern müssen wir eine Kooperationsbeziehung aufbauen, die ganz ähnliche Mechanismen wie die Beziehung zu Kollegen hat. Man braucht klare Absprachen, klare Delegation, es braucht Fairness zueinander. Eine Liebesbeziehung funktioniert anders. Da gebe ich einfach aus vollem Herzen! Wenn ich bei jedem Kuss überlegen würde, ob das fair ist, ob ich zu viel oder zu wenig gegeben habe ... Wenn ich mit meinem Partner zusammenarbeite, steht aber die Frage der Gerechtigkeit viel mehr im Fokus. Auch: Darf ich etwas für mich haben? Meinetwegen mein eigenes Taschengeld, meine eigenen Freunde, meine eigene Zeit, meine eigenen Hobbys. Darf ich das haben? Und all das sollte in der Managementzentrale der Familie besprochen werden.

**Das sind ja Dinge, über die man sich als werdende Eltern häufig genug keine Gedanken macht. Wäre das nicht also etwas, das in ein geburts- oder familienvorbereitendes Bildungsangebot rein müsste?**

Auf alle Fälle. Dafür habe ich jetzt 20 Jahre lang gekämpft. Überall, wo es möglich war, in Familienbildungsstätten und auch bei Schwangerenberatungsstellen habe ich gesagt, dass wir einen anderen Umgang mit dieser frühen Familienphase brauchen. Es reicht nicht, dass wir nur Geburtsvorbereitungskurse, Stillkurse und später dann PEKIP anbieten, oder Kurse, in denen es darum geht, die

Mutter-Kind-Beziehung und eventuell auch mal die Vater-Kind-Beziehung zu stärken. Wir haben die höchste Trennungsrate bei Paaren zwei bis drei Jahre nach der Familiengründung! Es braucht also eine Bewusstseinsbildung dafür, dass diese Kooperationsbeziehung die Basis der Familie ist. Wenn in den ersten zwei, drei Jahren in die elterliche Kooperationsbeziehung massiv investiert wird, dann hat das Paar für die nächsten 10, 15 Jahre eine gute Basis fürs Familienleben und kann viele, viele Hürden überwinden.

## »... durch die frühe Rückkehr der Frauen in den Beruf kommt es zu einem massiven Abbruch in der Elternbildung.«

**Sie sagen, Sie arbeiten jetzt seit 20 Jahren daran – haben Sie den Eindruck, dass sich in dieser Zeit etwas geändert hat?**

In den 1980er Jahren ist das Bewusstsein, Elternbildung für die ersten zehn Jahre des Heranwachsens der Kinder anzunehmen, immer mehr gewachsen; allerdings mit dem Fokus aufs Kind und nicht so sehr auf die Elternbeziehung oder auf die Stärkung der Kooperati-

onsbeziehung der Eltern. Die Eltern, vor allen Dingen die Mütter, sind in den Eltern-Kind-Gruppen sehr gestärkt worden. Hier und da gab es dann am Samstag Vater-Kind-Kurse. Die Väter sind in der Erziehung sehr spät entdeckt worden, erst in den 1990er Jahren. Es gibt sehr viele Errungenschaften, die lange durchgefochten wurden; dass es jetzt Elternmonate für Väter gibt, dass es Elternzeit gibt, die sich die Eltern frei aufteilen können, Elterngeld, Elterngeld+, all diese Maßnahmen sind da, aber durch die frühe Rückkehr der Frauen in den Beruf kommt es zu einem massiven Abbruch in der Elternbildung.

**Woran zeigt sich das?**

Ich habe Formate im Repertoire von drei Stunden bis zu zwei Tagen, aber zweitägige Seminare kommen heutzutage nicht mehr zustande. Lediglich die dreistündigen Kurse fanden statt, eintägige Veranstaltungen selten. Wie es nach Corona weitergehen wird, ist noch offen.

**Wenn die Eltern kaum mehr Zeit haben, um Bildungsangebote wahrzunehmen, dann ist natürlich auch nicht verwunderlich, dass solche Themen auf der Strecke bleiben.**

Insgesamt ist die Elternbildung in den letzten zehn Jahren stark zurückgegangen, und im Bereich der Themen, die aufgegriffen werden, fehlt nach wie vor das Thema Elternkooperation.

**Im Grunde geht es also weiterhin in erster Linie um das Erlernen von Fertigkeiten im Umgang mit dem Kind oder um die Beziehung zum Kind.**

Genau. Das liegt unter anderem daran, dass man diese Kurse für alle Zielgruppen anbieten kann: für Alleinerziehende, für Paare, die ein kooperatives Modell leben, genauso wie für Mütter, die alleine die Kindererziehung schultern. Aber wie kooperative Erziehung

funktioniert, wie Mann sich mit Frau in der Erziehung abstimmen kann, vor allen Dingen, wie sie ihre Erziehungsziele gemeinsam weiterentwickeln – all das kommt in der Familienbildung überhaupt nicht vor. Oder nur marginal. Wenn ich in Familienbildungsstätten mein Angebot vorstelle, kommt die Reaktion: »Das ist toll, genau so etwas brauchen wir!« – Ja, und dann kommt der Kurs zustande, einmal oder zweimal, und dann verläuft es sich.

**Und das liegt daran, dass die Eltern diese Kurse nicht nachfragen?**

Eltern-Kind-Kurse kommen häufig dadurch zustande, dass Eltern bereits in den Bildungseinrichtungen gelandet sind. Im Anschluss an einen Geburtsvorbereitungskurs knüpfen sich weitere Elternbildungsformate an. Frühe Kurse zur Erziehungskooperation haben es schwerer, denn vor der Geburt erreiche ich die Paare kaum, weil sie vor der Familiengründung noch nicht in den Bildungseinrichtungen auftauchen. Das ist kein Selbstläufer. Weil Paare, die bereits Eltern sind, nicht diejenigen kennen, die Eltern werden. Das sind zwei Zielgruppen, die wenige Berührungspunkte miteinander haben. Um werdende Eltern zu erreichen, sind wir z. B. auch in Geburtskliniken und große Firmen direkt reingegangen.

**Geburtsvorbereitungskurse hat man ja vor der Geburt, das wäre doch ein Anknüpfungspunkt, um solche Formen von vorbereitender Beziehungsarbeit, von Kooperationsarbeit zu leisten.**

Das stimmt. Denn die Aufgabe, als Team zusammenzuarbeiten, bleibt ja bestehen. Deshalb habe ich mein Konzept für junge Eltern umgeschrieben und mich vermehrt an Eltern mit Kleinkindern und größeren Kindern gewandt. Mit FIB – FAMILIE IN BALANCE kann ich sogar

Patchworkfamilien bedienen. Trotzdem bedarf es viel Vorarbeit, um Seminare ins Laufen zu bekommen. Denn es fehlt das Bewusstsein in der Gesellschaft, dass Elternkooperation eine enorme Herausforderung darstellt, die eine Vielzahl von Kompetenzen verlangt.

**»... es fehlt das Bewusstsein in der Gesellschaft, dass Elternkooperation eine Vielzahl von Kompetenzen verlangt.«**

**Es ist aus Ihrer Sicht also eher ein strukturelles Problem.**

Absolut! Es gibt in unserem Bildungssystem keinen Lernort für Familienmanagement. Weder in der Schule noch in irgendeinem Studien- oder Ausbildungsgang wird vermittelt, wie die Doppelspitze der Familie, das Elternteam, gut funktioniert.

Wenn etwa von Seiten der Politik die Elternkooperationsbeziehung stärker in den Fokus käme, wenn sie beispielsweise in den Frühen Hilfen oder im Kinder- und Jugendhilfegesetz stärker ver-

ankert werden würde, wäre es möglich, diesen Fokus in die Breite zu bringen. Entsprechende Studien zur elterlichen Zusammenarbeit, die es ja reichlich gibt, würden endlich mehr Öffentlichkeit bekommen.

**Was würde sich dadurch für die Eltern verändern?**

Dadurch käme es ins Bewusstsein der werdenden Eltern, dass man für eine gut funktionierende Familie Kompetenzen benötigt und erwerben kann. Hier sehe ich einen riesigen Bildungsauftrag und einen Bereich, der sowohl medial als auch didaktisch zu durchdenken wäre. Ich habe mich jahrelang mit diesen Fragen beschäftigt: Was sollten wir an dieser Stelle vermitteln? Welche Fertigkeiten brauchen Eltern im Bereich des Familienmanagements? Welche Entscheidungen haben Eltern zu treffen, um in allen Lebensfeldern stark zu bleiben? Im FIB-Seminar läuft es so, dass sich Eltern wirklich als Familienmanager erleben. Sie sind Managerinnen und Manager dieser Familie und deswegen sind sie auch diejenigen, die dafür sorgen, dass sie genügend eigene Regeneration, genügend Paarzeit erhalten. Dazu muss ich aber verschiedene Rollen einnehmen, mir klarmachen, dass ich mal als Mama und mal als Freundin und Partnerin unterwegs bin und mal als berufstätige Frau.

**Diese Rollenbilder und Rollenverteilungen werden in Ihren Kursen nochmal sehr viel stärker thematisiert. Kommen auch gesellschaftliche Wahrnehmungen des Verhältnisses zwischen Vater und Mutter zur Sprache?**

Sicherlich, doch es geht nicht darum, ein Familienmodell gegen ein anderes auszuspielen. Es gibt da kein Ideal, sondern es geht darum, dass die Eltern entscheiden, welche Form des Arbeitens und Lebens für sie am besten ist. Anhand

»Es gibt da kein Ideal, sondern es geht darum, dass die Eltern entscheiden, welche Form des Arbeitens und Lebens für sie am besten ist.«

der Lebensfelder zeige ich sehr viele Möglichkeiten auf. Dadurch driftet es nicht in eine politische Diskussion ab, bei der Progressive gegen Traditionelle kämpfen, sondern es wird sehr viel persönlicher, weil jedes Paar für sich selbst gucken kann, was zu ihm passt. Am Ende des Kurses, wenn jedes Paar sein FIB-Modell aufgebaut hat, gehen wir oft von Tisch zu Tisch und sehen uns alle Modelle an. Ich achte darauf, dass jedes Paar bei der Präsentation nur so viel veröffentlicht, wie es gerne möchte. Es soll nachher so sein, dass beide Partner so viel von sich erzählt haben, dass sie mit einem guten Gefühl nach Hause gehen können. Die Paare lernen dabei viel für

sich und voneinander; achtsam mit sich zu sein, Grenzen zu setzen und zu klären, wie viel von der Paarbeziehung, von der Familie an die Öffentlichkeit darf.

**Besteht hier die Gefahr, dass es gerade in solchen Kontexten schnell zu einem Beratungsangebot wird?**

Überhaupt nicht. Es gibt hier eine klare Grenze zur Beratung. In der Beratung habe ich ein individuelles Paar vor mir. Die beiden erzählen mir ihre Geschichte und ich konfrontiere sie mit ihren Lösungsversuchen. Da bin ich vielleicht auch mal provokativ. Im Kurs, im Seminar, geht es nicht darum, den Entwurf eines Paares auch nur ansatzweise infrage zu stellen. Ich sehe meine Aufgabe darin, erst einmal ganz viel Wissen rüberzubringen, was Familienentwicklung bedeutet. Es fehlen heutzutage Vorerfahrungen aus der Herkunftsfamilie, was daran liegt, dass wir Generationen haben, die voneinander abgekoppelt sind. Es gibt keine Verbindung zwischen den Generationen in Bezug auf die frühe Familiengründungsphase, da zwischen den Generationen 30 Jahre liegen, in denen meist nur zwei Kinder erzogen wurden. Und deswegen brauchen wir heute Bildungsvermittler. Zu dem Zweck hatte ich hier in Regensburg ein großes Netzwerk aufgebaut, das Netz für Paare, in dem alle Einrichtungen vertreten waren, die mit Paaren zu tun hatten. Leider hat nach mir keiner dieses Netzwerk fortgeführt.

**Schade, weil ich es sehr wichtig finde, sich mit solchen Fragen viel stärker zu beschäftigen, nicht nur als Einzelfamilie, sondern grundsätzlich. Das müsste noch mehr in der Gesellschaft verankert sein.**

Ich würde mir wünschen, dass die Familiengründungsphase als kritisches Lebensereignis mindestens so intensiv im gesellschaftlichen Diskurs wahr-

genommen und bearbeitet wird wie beispielsweise der Umgang mit Sterbenden oder die Begleitung von Demenzkranken. Deshalb habe mich riesig über Ihr Gesprächsangebot gefreut. Jetzt kommt endlich dieses wichtige Thema »Familiengründung als Lernanlass« auf den Plan.

**Ich danke Ihnen für das Gespräch!**



EVA TILLMETZ

ist Paar- und Familientherapeutin,  
Lehrende für Systemische Therapie (DGSF).

info@eva-tillmetz.de

Psychosoziale Basisbildung (PSBB) als pädagogische Handlungskonzeption

# Die Menschen stärken

HUBERT KLINGENBERGER · DENNIS WALTER

Das Erasmus+-Projekt Psychosoziale Basisbildung hat sich der Frage gewidmet, wie sich Menschen trotz widriger (gesellschaftlicher) Umstände als selbstbewusste und selbstwirksame Individuen wahrnehmen können. Die Autoren stellen die Hintergründe und Ziele einer Psychosozialen Basisbildung vor.

Nicht erst seit der Corona-Pandemie fühlen sich viele Menschen immer stärkerem Druck ausgesetzt, ihr Leben unter der Bedingung gesellschaftlicher Beschleunigung (Rosa, 2005) in einer akzelerierten Leistungsgesellschaft zu meistern. Forschungsergebnisse sowie wissenschaftliche Erörterungen beschreiben den heutigen Menschen als zunehmend psychisch beansprucht und konstatieren eine Zunahme von Diagnosen psychischer Erkrankungen (z. B. BMGF, 2016; Richter, Berger & Reker, 2008; Weltgesundheitsorganisation – Regionalkomitee für Europa, 2013). Die Belastungen der Seele können auch auf den somatischen Bereich »durchschlagen«.

Mentale Belastungen ergeben sich aus in der aktuellen Lebenssituation der Menschen beobachtbaren Phänomenen (Berndt, 2017, 9 f.; Bahr, 2020), z. B. aus einem wachsenden Druck am Arbeitsplatz durch Beschleunigung und Verdichtung der Arbeitsprozesse; aus erhöhten Ansprüchen und gestiegenen Erwartungen an Partnerschaft und Familie; aus zunehmender Leistungsorientierung auch in der Freizeit; aus der kontinuierlichen Konfrontation mit »schlechten Nachrichten« in den Medien; nicht zuletzt auch aus den Auswirkungen der Klimakrise auf das Seelenleben der Menschen (Thadden, 2020). Nimmt man diese Entwicklungen und Phänomene zusammen, lassen sich moderne Biografien mit einem Begriff aus der Organisationsentwicklung beschreiben: VUCA. Dieses Wort ist

eine Zusammenfassung der Anfangsbuchstaben von vier Faktoren – Volatilität, Unsicherheit, Komplexität und Ambiguität –, mit denen sich die Lebensverhältnisse der Menschen beschreiben lassen (Klingenberg & Ramsauer, 2017, 66 ff.):

*volatility*: Der Lebensverlauf bewegt sich immer weniger in verlässlichen und vorausschaubaren Bahnen. Krisen politischer und wirtschaftlicher Art, gesellschaftliche Umbrüche, Erkrankungen und persönliche Lebenswendungen erfordern in zunehmendem Maße ein »Leben ohne Geländer« (Ö. v. Horváth). Nicht zuletzt die Corona-Pandemie im Jahr 2020 hat das alle hautnah erleben lassen.

*uncertainty*: Mit der Unberechenbarkeit des Lebens wächst das Erleben von Unsicherheit. Die Menschen können sich auf die tragenden Säulen des Lebens immer weniger verlassen: Lebenslange Partnerschaft und eine bruchfreie Berufsbiografie werden eher selten.

*complexity*: Die Einflüsse auf die individuelle Lebenswirklichkeit werden immer vielfältiger. Sie beeinflussen sich wechselseitig und können sich gegenseitig verstärken oder abschwächen. Das Verstehen von Zusammenhängen – ein wichtiger Aspekt des Sinnerlebens – wird immer schwieriger.

*ambiguity*: Zur alltäglichen Erfahrungswirklichkeit gehört, dass es so sein kann und auch ganz anders. Eindeutige Weltbilder, Werte und Normen sind verloren gegangen bzw.

müssen sich der »Konkurrenz« mit anderen Deutungen stellen. Die Menschen sind aufgefordert, sich dieser zum Teil widersprüchlichen Vielfalt zu stellen und sich darin zu verorten.

## »Man kann die Sicherheit im eigenen Inneren finden: durch den Aufbau einer stabilen Persönlichkeit.«

Diese vier Faktoren sind nicht neu, aber ihre Dynamik hat zugenommen. Sie sind eine wachsende Herausforderung und führen im privaten wie im beruflichen Leben zu psychischen Belastungen. In der Organisationsentwicklung werden Unternehmen, die konstruktiv mit solchen Herausforderungen umgehen können, als »agile Unternehmen« bezeichnet. Dem entsprechend könnte man, auf die Individuen übertragen, von »agilen Subjekten« sprechen. »Agilität fordert Loslassen von bekannten Denkmustern und Arbeitsweisen, Loslassen von jeglicher Kontrolle und Macht und dafür ein aktives, selbstbestimmtes und zielgerichtetes Denken und Handeln jedes Beteiligten« (Würzburger, 2019, S. 11). Auf diese Dynamik reagieren Menschen unterschiedlich: Manche leisten Widerstand gegen diese Entwicklungen. Andere suchen die Sicherheit im Äußeren: in Ritualen und Alltagsstrukturen, in Gruppen und Familien, in Ideologie und Fundamentalismen. Schließlich kann man die Sicherheit im eigenen Inneren finden: durch den Aufbau einer stabilen Persönlichkeit. Hierbei soll die Psychosoziale Basisbildung (PSBB) unterstützen. Nicht zuletzt kann eine gestärkte, stabile Persönlichkeit auch im Umgang mit kritischen Lebensereignissen helfen. Doch was genau verstehen wir unter Psychosozialer Basisbildung?

### Zur Vision: Starke Persönlichkeiten durch PSBB

Der Begriff »Basisbildung« (in Deutschland: »Grundbildung«) wird für die Fähigkeiten Lesen/Schreiben, Rechnen und Umgang mit digitalen Medien verwendet (zur Kritik siehe Schöll, 2014). In Erweiterung dazu wird er im Kontext der PSBB in fünf-ferlei Sinn verstanden als:

1. Begleitung von Menschen auf der Grundlage eines ganzheitlichen Menschenbildes;
2. Erwerb, Erhalt und Erweiterung von Kompetenzen der verantworteten Lebensführung und des konstruktiven Miteinanders (siehe die Beschreibung der sog. »life skills« durch die WHO, 1999);
3. das Verfügen von (Handlungs-)Wissen rund um Fragen der persönlichen Entwicklung und der Bewältigung von Krisen;
4. ein allen gesellschaftlichen Milieus und Zielgruppen zugängliches, niedrigschwelliges Angebot;
5. ein Lernangebot, das die pädagogischen, lernpsychologischen und neurobiologischen Grundlagen des Wissens- und Kompetenzerwerbs Erwachsener berücksichtigt.

Eine PSBB, die als erwachsenenbildnerisches Praxisfeld Menschen in ihrer Persönlichkeitsentfaltung begleiten und stärken will, muss sich die Frage nach einer »Leitvorstellung« der starken Persönlichkeit stellen. Hierzu bieten Theorie und Forschung Konzepte an, die einerseits aktuelle Situationen von Individuen beschreiben (z. B.: »das unternehmerische Selbst« – Bröckling, 2013; »der flexible Mensch« – Sennett, 2006; »Arbeitskraftunternehmer« – Pongratz & Voß, 2004; »hybrides Subjekt« – Reckwitz, 2020), andererseits Charakteristika einer starken Persönlichkeit umreißen.

Versucht man, die Aspekte einer starken Persönlichkeit zusammenzufassen, so lässt sich diese in die Bereiche Denken und Fühlen, Handeln und Wollen strukturieren (→ **ABB. 1**). Die Grenzen zwischen den vier Feldern sind durchlässig.

#### Erasmus+-Projekt PSBB

Im Rahmen des »Erasmus+«-Projektes »Psychosoziale Basisbildung« setzten sich sechs Einrichtungen der europäischen Erwachsenenbildung von 2018–2021 mit Fragen der veränderten Lebenswirklichkeiten der Menschen und den daraus entstehenden psychosozialen Belastungen auseinander. Entwickelt wurde ein Konzept psychosozialer Grundbildung, mit dem die Erwachsenenbildung präventiv die Menschen bei der Bewältigung dieser Herausforderungen unterstützen kann. Die beteiligten Einrichtungen waren St. Virgil Salzburg (Österreich), die Bremer Volkshochschule (Deutschland), das Bildungshaus Kloster Neustift (Italien), ErwuesseBildung Luxembourg (Luxemburg; im Projektverlauf ausgeschieden), das vhs-Bildungsinstitut Eupen (Belgien) und die Volkshochschule Salzburg (Österreich).

→ [WWW.VIRGIL.AT/BILDUNG/PSYCHOSOZIALE-BASISBILDUNG](http://WWW.VIRGIL.AT/BILDUNG/PSYCHOSOZIALE-BASISBILDUNG)

ABB. 1: Eckpunkte einer starken Persönlichkeit

Denken	Fühlen
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Eine starke Persönlichkeit hinterfragt ihre eigenen Denkmuster und Gewissheiten und steht nach eingehender Prüfung zu diesen.</li> <li>2. Sie ist offen für andere Ansichten, akzeptiert neue Positionen bzw. die Vielfalt von Deutungen und integriert andere Sichtweisen in das eigene Denken.</li> <li>3. Sie verfügt über einen weiten Blick und erkennt Zusammenhänge, Wechselwirkungen und mittel-/langfristige Folgen.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Eine starke Persönlichkeit nimmt die eigene emotionale Befindlichkeit und deren biografische Entwicklung wahr, reflektiert und artikuliert diese.</li> <li>2. Sie fühlt sich in andere Menschen ein und grenzt sich gegenüber unangemessenen Emotionen ab.</li> <li>3. Ihr Mitgefühl bezieht sich nicht nur auf die soziale Mitwelt, sondern auch auf die naturhafte Umwelt und auf nachfolgende Generationen (Nachwelt).</li> </ol>
Handeln	Wollen
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Eine starke Persönlichkeit handelt entschieden und flexibel und geht Herausforderungen lösungsorientiert an.</li> <li>2. Sie ist zu Nicht-Handeln und Verzicht in der Lage, wo dies geboten scheint.</li> <li>3. Konstruktiv-kommunikatives sowie kooperatives Handeln ist Kennzeichen einer solchen Persönlichkeit.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Eine starke Persönlichkeit orientiert sich an begründeten Werten.</li> <li>2. Ihr Denken, Fühlen und Handeln sind getragen von einem persönlichen und sozialen Verantwortungsgefühl.</li> <li>3. Respekt (= Rücksicht), Toleranz und Anstand sind ihr zu eigen.</li> </ol>

Quelle: eigene Darstellung

PSBB ist ein präventiver (und damit nicht-therapeutischer) Ansatz zur Stärkung der Lebenstüchtigkeit. Sie fördert die Selbststeuerungsfähigkeit von Menschen in sozialen Kontexten und unterstützt deren Selbstverantwortung. Sie fördert das Bewusstsein der Menschen für ihre Stärken und Potenziale und unterstützt deren Selbstwirksamkeitsüberzeugungen. Sie ermutigt die Menschen zur Akzeptanz von Grenzen und befähigt zum Selbstmitgefühl. PSBB stärkt die sozialen Kompetenzen, um flexibel, persönlichkeitsgerecht und konstruktiv handeln zu können. Sie bietet Möglichkeiten des Erwerbs eines persönlichen Orientierungssystems an.

PSBB wird dabei verstanden als Teil der Allgemeinbildung, der Persönlichkeitsbildung, der Gesundheitsbildung und auch der Beruflichen Bildung. Sie beabsichtigt eine Stärkung der Fähigkeiten zur Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität und zielt auf alle Grunddimensionen menschl-

cher Interessen und Fähigkeiten (Klafki, 1996); sie intendiert eine Stärkung der Persönlichkeit, um selbstbestimmt und solidarisch mit den Herausforderungen einer dynamischen Gesellschaft umgehen zu können; sie stärkt die psychische und soziale Gesundheit der Menschen und hat somit einen positiven Einfluss auf die körperliche Gesundheit; und nicht zuletzt stellen psychosoziale Kompetenzen in der sich verändernden Berufs- und Arbeitswelt bei Mitarbeitenden und Führungskräften einen grundlegenden Erfolgsfaktor dar.

PSBB fokussiert sich nicht nur auf die Haltungen und Verhaltensweisen der Menschen; sie nimmt auch die soziokulturellen und politischen Verhältnisse in den Blick. Sie grenzt sich ab von Ansätzen der Selbstoptimierung, die die Grenzen des Menschen nicht akzeptieren und einem Verständnis Lebenslangen Lernens, das den Druck auf die Menschen erhöht. Somit wendet sie sich gegen ein falsch verstandenes Wachstums- und Fortschrittsdenken, das sich auch auf die psychische Verfasstheit des Menschen bezieht (Welzer, 2012). Zugleich ist sie kein therapeutisches Handeln und ebenso abgegrenzt von Angeboten, die rational nicht begründet werden können, Heilsversprechen machen bzw. die Selbstbestimmung des Individuums missachten.

## »PSBB dient der Unterstützung der (psychischen) Gesundheit des Menschen.«

Bei PSBB geht es vielmehr um Selbstannahme und Selbstfreundschaft sowie um die Stärkung der persönlichen Lebenstüchtigkeit und der Fähigkeit zur selbstbewussten Lebensgestaltung. PSBB verfolgt das Ziel, die Persönlichkeit eines Menschen zu realisieren mit Blick auf seine Kernkompetenzen, Potenziale und Sehnsüchte. Dabei sollen auch die sozialen Kompetenzen in den Bereichen Kommunikation, Konflikt, Kooperation u. a. in den Blick genommen und die (gesundheitliche) Chancengleichheit ausgebaut sowie die gesellschaftliche Teilhabe und der soziale Zusammenhalt gestärkt werden. PSBB dient der Unterstützung der (psychischen) Gesundheit des Menschen.

## Haltung und Methoden

Für die PSBB werden bestimmte Haltungen und makro- wie mikrodidaktische Prinzipien als Framework definiert. Diese dienen als Rahmen für die Reflexion, Qualitätssicherung und Weiterentwicklung der Angebote. Folgende Haltungen und Prinzipien sind dabei handlungsleitend:

*Bio-psycho-soziales Modell:* Die PSBB legt ihrem Handeln ein multiperspektivisches Menschen- und Weltbild zugrunde: Der Mensch wird in seinem biologischen und psychischen, sozial-ökologischen und spirituellen Erleben wahrgenommen.

*Vulnerabilität:* Der Mensch ist verletzlich und verletzbar. Der PSBB geht es darum, die Verletzlichkeit als Chance und Ressource zu entdecken.

*Ressourcenorientierung:* Die PSBB folgt dem Prinzip der Ressourcenorientierung, d. h. es wird primär auf das geschaut, was Menschen sind, können, schon bewältigt bzw. geleistet haben.

*Ethik:* Im Leben eines Menschen ergeben sich oft komplexe (Entscheidungs-)Situationen, die ethische Fragestellungen aufwerfen. Es gilt, diesen Herausforderungen verantwortungsvoll und wertorientiert zu begegnen.

*Sensibilität für Gender- und Kulturunterschiede:* Kritische Lebensereignisse werden je nach Geschlechtsidentität, Kultur u. a. unterschiedlich erfahren und bewältigt. PSBB trägt dieser Vielfalt auf den unterschiedlichen Ebenen Rechnung (Inhalt, Didaktik, Auswahl der Lehrenden).

*Orientierung an den Zielgruppen:* Die Entscheidung für klar definierte Zielgruppen und deren Beschreibung stellen die Grundlage für Angebote zur PSBB dar. Angehörige der Zielgruppen werden bei der Planung, der Durchführung und bei der Evaluation dieser Angebote beteiligt.

*Transfer und Nachhaltigkeit:* Um eine kontinuierliche Qualitätssicherung oder -verbesserung der Angebote zu gewährleisten, werden diese regelmäßig und stichprobenartig mit Blick auf ihre Wirksamkeit ausgewertet. Ziel ist es, eine Nachhaltigkeit des Gelernten zu ermöglichen.

*Erwachsenengerechtes Lernen und erwachsenengerechte Didaktik:* Die PSBB orientiert sich an Erkenntnissen der Erwachsenenbildungs-Wissenschaften, der Lernpsychologie und der Gehirnforschung und realisiert eine dementsprechende Didaktik. (Klingenberg & Walter, 2021)

*Ausbildung der Mitwirkenden:* Die in der PSBB Aktiven orientieren sich in ihrem pädagogischen Handeln an den hier genannten Prinzipien. Sie werden in diesem Sinne informiert, ggfs. qualifiziert, begleitet und evaluiert.

*Kooperationen:* Um neue Zielgruppen erreichen zu können, streben Einrichtungen, die Angebote zur PSBB entwickeln, Kooperationen mit Sozial- und Gesundheitseinrichtungen sowie Selbsthilfeorganisationen an.

## Offene Fragen

In theoretischer wie in praxisorientierter Hinsicht steckt die PSBB in den Kinderschuhen. Weder ist die theoretische Fundierung abgeschlossen, noch ist abschließend geklärt, welche Angebote und Settings eindeutig zu einer PSBB dazugehören. PSBB kann zum einen ausgewiesener Bestandteil von Bildungsprogrammen sein (neben Rubriken wie »politische Bildung« oder »Elternbildung«). Sie kann aber als didaktisches Prinzip fungieren, das quer zu unterschiedlichen Programmbereichen Berücksichtigung findet. Der Begriff und das Konzept PSBB haben das Potenzial, engagierten Praktikerinnen und Praktikern eine weitere Facette professioneller (Erwachsenenbildungs-)Identität zu stiften. Denn damit erfahren unterschiedlichste Angebote, die zuweilen den »soften« Themen zugeordnet werden, ein gemeinsames Fundament und damit eine Aufwertung.

Zugleich bleiben noch viele Fragen offen. Viele dieser Fragen können aber so verstanden werden, dass sie nicht nur die Idee einer Psychosozialen Basisbildung und ihre Einbettung in erwachsenenpädagogische Kontexte betreffen. Letztlich sind es Grundfragen erwachsenenpädagogischen Lehrens und Lernens, die jedoch gerade bei der Beschäftigung mit der psychischen Belastungsfähigkeit und Gesundheit der Menschen verhandelt werden müssen. Dabei geht es zum Beispiel darum, inwieweit die aktuellen gesellschaftlichen Verwertungszusammenhänge (mehr Leistungs- und Anpassungsfähigkeit, Effizienzsteigerung etc.) mit der Vorstellung von »Bildung« übereinstimmen. Inwieweit lässt Erwachsenenbildung sich instrumentalisieren? In welchem Umfang steht in den Erwachsenenbildungs-Veranstaltungen tatsächlich der Mensch im Mittelpunkt?

Es geht auch um die Frage, welche Zielgruppen Erwachsenenbildung erreicht. Wie kann in der Erwachsenenbildung eine gewisse »Berührungsangst« vor spezifischen Zielgruppen und Adressat\*innen überwunden werden? Wie kann sich die Erwachsenenbildung noch stärker an den alltäglichen Lebenspraxen von Teilnehmenden ausrichten? Es geht aber auch um Formate: Wie gelingt es der Erwachsenenbildung, die starren Formate des Kurses, des Seminars, des »Workshops« etc. aufzubrechen und den tatsächlichen Lebensalltag der Teilnehmenden zu erschließen?

Und für die Psychosoziale Basisbildung geht es nicht zuletzt auch darum, wie es gelingen kann, potenziellen Fördergebern die Mehrwerte der PSBB (gesundheitlich-präventiv, sozial-integrativ, kompetenzorientiert etc.) so zu kommunizieren, dass eine langfristige Förderbereitschaft entsteht?

Diese Fragen stecken ein »Möglichkeitsfeld« an weiterführenden Chancen, Tendenzen, Widersprüchen und Herausforderungen der PSBB ab, das weiterer Bearbeitung bedarf. Gleichwohl liegt mit der PSBB nun ein Konzept vor, dass Men-

schen dabei unterstützen kann, ihre Persönlichkeit zu stärken, ihre persönlichkeitsgerechte Steuerungsfähigkeit in sozialen Kontexten und damit ihre Selbstverantwortung in und ihre Verantwortung für das Kollektiv (Familie, Freundeskreis, Beruf, Gemeinde, Gesellschaft, Umwelt) zu stärken. PSBB kann also nicht nur dazu führen, dass Menschen besser in der Lage sind, auch kritische Lebensereignisse adäquat zu bearbeiten. Gleichzeitig unterstützt sie bei der Erreichung grundlegender Ziele von Erwachsenenbildung.



DR. HUBERT KLINGENBERGER

ist freiberuflicher Trainer, Coach  
und pädagogischer Organisationsberater.

kontakt@hubertklingenberg.de



DENNIS WALTER

ist Abteilungsleiter an der Volkshochschule  
Salzburg und externer Lehrender sowie Doktorand  
an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt.

walter@volkshochschule.at



Bahr, P. (2020). Schein? *Die Zeit – Christ & Welt*, (11), 1.

Berndt, C. (2017). *Resilienz: Das Geheimnis der psychischen Widerstandskraft* (6. Aufl.). München: dtv.

BMFG – Bundesministerium für Gesundheit und Frauen (2016). *Österreichischer Gesundheitsbericht 2016*. <https://goeg.at/sites/goeg.at/files/2018-01/gesundheitsbericht2016.pdf>

Bröckling, U. (2013). *Das unternehmerische Selbst: Soziologie einer Subjektivierungsform* (6. Aufl.). Frankfurt: Suhrkamp.

Klafki, W. (1996). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (5., unveränd. Aufl.). Weinheim: Beltz.

Klingenberg, H. & Ramsauer, E. (2017). *Biografiearbeit als Schatzsuche: Grundlagen und Methoden* (1. Aufl.). München: Don Bosco.

Klingenberg, H. & Walter, D. (2021). Psychosoziale Basisbildung – krisenfest und lebenswichtig. Die Österreichische Volkshochschule. *Magazin für Erwachsenenbildung*, 274 (Herbst). <https://magazin.vhs.or.at/magazin/2021-2/274-herbst-2021/bildungsthemen/psychosoziale-basisbildung-krisenfest-und-lebenswichtig/>

Lotz, W. (2003). *Sozialpädagogisches Handeln – Eine Grundlegung sozialer Beziehungsarbeit mit TzI*. Ostfildern: Grünewald.

Pongratz, H.J. & Voß, G.G. (2004). *Arbeitskraftunternehmer: Erwerbsorientierungen in entgrenzten Arbeitsformen* (2. Aufl.). Berlin: Edition Sigma.

Reckwitz, A. (2020). *Das hybride Subjekt: Eine Theorie der Subjektkulturen von der bürgerlichen Moderne zur Postmoderne*. Frankfurt: Suhrkamp.

Richter, D., Berger, K. & Reker, T. (2008). Nehmen psychische Störungen zu? Eine systematische Literaturübersicht. *Psychiatrische Praxis* 35 (7), 321–330.

Schöll, I. (2014). Was aus PIAAC folgen muss. Plädoyer für ein Bundesamt zur Grundbildungssicherung. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung* 21 (3), 36–38.

Sennett, R. (2006). *Der flexible Mensch: die Kultur des neuen Kapitalismus*. Berlin: Berliner Taschenbuch.

von Thadden, E. (2020). Schnee war gestern. *Die Zeit*, (12), 39 f.

Weltgesundheitsorganisation – Regionalkomitee für Europa (2013). *Faktenblatt – Psychische Gesundheit*. [www.euro.who.int/\\_\\_data/assets/pdf\\_file/0012/216210/RC63-Fact-sheet-MNH-Ger.pdf](http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0012/216210/RC63-Fact-sheet-MNH-Ger.pdf)

Welzer, H. (2012). *Wohlstand ohne Wachstum – wie ist das möglich?* [www.swr.de/-/id=9244942/property=download/nid=660374/7xh5xf/swr2-wissen-20120318.pdf](http://www.swr.de/-/id=9244942/property=download/nid=660374/7xh5xf/swr2-wissen-20120318.pdf)

Würzburger, T. (2019). *Die Agilitätsfalle: Wie Sie in der digitalen Transformation stabil arbeiten und leben können*. München: Vahlen.

# Vom Leben mit Brüchen Weiterbildung in Biografiearbeit

CORNELIA STETTNER  
ESTHER STÜVE

Ein wichtiger Übergang ist zu gestalten, ein geliebter Mensch stirbt, eine Freundschaft zerbricht, die Pandemie durchkreuzt Pläne – solche Ereignisse zeigen in besonderer Weise: Das Leben ist nicht einfach verfügbar. Herausfordernde Entscheidungen, kritische Lebensereignisse, kleine und große Brucherfahrungen sind Teil jeder Lebensgeschichte. Krisen und Brüche sind nicht die Ausnahme, sondern der Normalfall. Eingebunden sind diese Herausforderungen in die Erfahrung: Manchmal fügt sich etwas ohne mein Zutun, manchmal gelingt mir etwas, weil ich es wollte, aus schwierigen Situationen ergeben sich neue Wege und Perspektiven. Es ist eine Kunst, das eigene Leben im Spannungsfeld von Unverfügbarkeit und Brüchigkeit einerseits und kreativer Selbstwirksamkeit andererseits zu gestalten. Krisenhafte Ereignisse führen oftmals zu einem bewussteren Befassen mit der eigenen Biografie. Dabei unterstützt Biografiearbeit die Erinnerungs- und die Utopiefähigkeit des Menschen (Heiner Keupp): Das aus der Reflexion der Vergangenheit folgende Vermögen, auch aus dem Scheitern eigensinnige und souveräne Schlussfolgerungen zu ziehen. Die reflektierte Vorstellung, wie und warum Menschen geworden sind, was sie sind, ermöglicht ihnen, sich positiv zu entwickeln, im Alltag handlungsfähig zu sein. Biografisches Arbeiten bedeutet also: Ich stelle das gegenwärtige Erlebte in den größeren Zusammenhang meiner bisherigen Lebensgeschichte. Das ist ein Prozess, der sich erzählend, schreibend und in anderen kreativen Ausdrucksformen vollzieht und die persönliche Wahrnehmung und Handlungsfähigkeit transformiert.

Der Unterstützung dieses Prozesses widmen wir uns am Institut Biografiearbeit im forum erwachsenenbildung – evangelisches bildungswerk nürnberg e.V. Dabei leitet folgender konzeptioneller Ansatz unsere Arbeit: »Biografiearbeit ist die Kunst, Vergangenheit und Zukunft so aufeinander zu beziehen, dass die Gegenwart an Sinn gewinnt und die Fähigkeit unterstützt wird, das Leben verstehend zu gestalten, eingebettet in gesellschaftliche, historische und soziale Welten.« Diese Welten bilden den Bezugsrahmen, der individuelles Erleben einordnen und somit entlasten kann – sei es durch die Verbindung mit der wiederum zeit-

geschichtlich geprägten persönlichen Familiengeschichte, sei es durch die Auseinandersetzung mit konkurrierenden gesellschaftlichen Menschenbildern. Sie ist gerade beim biografischen Arbeiten mit Krisen und Brucherfahrungen bedeutsam. Nicht wenige Menschen deuten diese als persönliches Versagen. Das verdichtet sich in dem Sprichwort: »Jeder ist seines Glückes Schmied«. Diese Glücksformel ist kritisch zu sehen. Die Idee einer permanenten Selbstoptimierung erschwert den Umgang mit krisenhaften Lebensereignissen. Gutes Leben ist eben nicht in erster Linie Ergebnis eigener Anstrengung oder Planung, sondern vielmehr glückende Wechselwirkung mit der Welt, die dem Individuum vorgegeben ist.

Dies herauszuarbeiten ist Teil unseres Formats »Die Kunst biografischen Arbeitens – eine Weiterbildung zu Theorie und Handwerk der Biografiearbeit«. Die insgesamt sechs Module und zwölf Seminartage umfassende Weiterbildung richtet sich an Personen, die hauptberuflich oder ehrenamtlich in sozialen, pädagogischen, theologischen oder künstlerischen Arbeitsfeldern tätig sind und verbindet Theorie und Handwerk, um biografisches Arbeiten im eigenen Anwendungsfeld professionell und kreativ einsetzen zu können. Sie eröffnet Räume, um spezifische Arbeitsweisen, Haltungen und Methoden einzuüben. Das Modul »Vom Leben mit Brüchen – im Horizont reflektierter Menschenbilder« thematisiert den biografischen Umgang mit Brucherfahrungen und nimmt dabei auch die jeweils zugrundeliegenden Menschenbilder in den Blick. Für die Teilnehmenden, so zeigt sich in der Rückschau, ist dieses Modul ein wichtiger Impuls, bisherige Ziele und Arbeitsweisen zu reflektieren, sie an der ein oder anderen Stelle neu auszurichten und zu beschreiben.

Es ist wichtig, dass biografisches Arbeiten Brüche nicht ausblendet, sondern sie aushält und mit ihnen arbeitet. Wir plädieren daher für unvollkommene Biografien: Für ein bewusstes Leben mit Brüchen und Fragmenten. Auch und gerade Lebensbrüche können sinnige Prozesse auslösen. Denn: »Ich bin weder die Summe meines Versagens noch die meines Gelingens, ich bin geboren zu Neugier und immer neuem Anfangen« (Elisabeth Moltmann-Wendel).

CORNELIA STETTNER

Diakonin, Supervisorin EASC, ist  
Geschäftsführerin und Pädagogische Leiterin des  
evangelischen bildungswerks Nürnberg e.V.

ESTHER STÜVE

Dipl. Sozialpädagogin FH, ist pädagogische  
Mitarbeiterin beim forum erwachsenenbildung.

[www.feb-nuernberg.de](http://www.feb-nuernberg.de)

# Ein Thema für alle Leitfäden des IFGP zu kritischen Lebensereignissen

JULIA LYSS (DIE)

Häufig denken wir, dass es uns nicht treffen wird – der Tod des Partners, eine schwere Erkrankung, Schulden. Doch im Grunde kann es jeden treffen, egal ob alt oder jung, männlich oder weiblich. Das Hinterhältige daran ist, dass Betroffene oftmals von kritischen Lebensereignissen überrascht werden. Plötzlich, von heute auf morgen, gibt es eine umwälzende Veränderung der Lebenssituation, alle bisherigen Pläne scheinen über den Haufen geworfen. Diese extremen Belastungen, denen Betroffene ausgesetzt sind, beeinflussen nicht nur das Privatleben, sondern alle Lebensbereiche der Person, auch den Arbeitsplatz oder eben Lernsituationen. Für das Umfeld der Betroffenen ist es häufig schwer, mit diesen Krisen umzugehen: Soll die Person auf ihre Situation angesprochen werden, und wenn ja, wie? Wie kann man selbst die Person unterstützen und wo liegen die eigenen Grenzen? Gerade in weniger privaten Kontexten wie dem Unternehmen oder einem Lernangebot fällt es Führungskräften oder Kursleitenden schwer, hierauf adäquat einzugehen, vor allem dann, wenn sie selbst mit dem Thema nicht vertraut sind. Unterstützung für beide Seiten liefern die Handlungsleitfäden des Instituts für gesundheitliche Prävention (IFGP), das sich bereits seit den 1990er Jahren mit Fragen des Betrieblichen Gesundheitsmanagements beschäftigt und seitdem seine Beratungsleistungen in diesem Bereich kontinuierlich ausbaut.

In den Jahren 2011 bis 2013 hat das IFGP im Rahmen der Initiative »Neue Qualität der Arbeit« (INQA) das vom Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) geförderte Transfer-Projekt »LoS! – Lebensphasenorientierte Selbsthilfekompetenz« realisiert, das Hilfe in kritischen Lebensphasen bieten soll. Entwickelt wurde dafür eine umfangreiche Handlungshilfe für Unternehmen, die vielfältige Informationen über kritische Lebensereignisse versammelt, von der Bedeutung von kritischen Lebensereignissen für Mitarbeitende und Unternehmen über Bewältigungsstrategien bis hin zu strukturellen Maßnahmen für Unternehmen, wie etwa die Sensibilisierung von Führungskräften oder die Schulung von Personalverantwortlichen. Zusätzlich liefert die Handlungshilfe eine Toolbox, die den Umgang mit betroffenen Mitarbeitenden erleichtern soll. Darüber hinaus

bietet das Institut mit dem webbasierten Training »Kritische Lebensereignisse – Beschäftigte stärken & unterstützen« eine Multiplikatorenschulung für Unternehmen an.

Neben dieser umfassenden Handlungshilfe hat das IFGP mehrere kurze Handlungsleitfäden erstellt, die einzelne kritische Lebensereignisse in den Mittelpunkt stellen. Auf vier bis acht Seiten widmen sich die Leitfäden den unterschiedlichen kritischen Lebensereignissen und greifen die wichtigsten Fragestellungen im jeweiligen Zusammenhang auf, erläutern relevante Begrifflichkeiten und listen weiterführende Hilfsangebote übergeordneter Institutionen auf. Diese Leitfäden richten sich an Betroffene und liefern ihnen erste Orientierungspunkte, sie geben allerdings auch anderen Zielgruppen, wie Ansprechpartnern in Unternehmen, Lehrkräften oder anderen Personen aus dem Umfeld von Betroffenen, Hinweise auf den Umgang mit Krisensituationen. Somit bieten sie eine Unterstützung für Interessierte und ermöglichen Betroffenen sowie Personen aus dem Umfeld einen kompetenten und handlungsorientierten Umgang mit diesen einschneidenden Erlebnissen.

Die Leitfäden werden bei Bedarf aktualisiert. Interessierte können sie kostenlos als PDF-Dateien unter → [www.ifgp.de/service](http://www.ifgp.de/service) Downloads herunterladen. Das IFGP bietet Handlungshilfen zu den Themen Todesfall, eigene Erkrankung, Pflege, Trennung und finanzielle Probleme sowie zum Thema »Gespräche mit Betroffenen« an.

## Beratungsstellen

Weitere Hilfe- und Verweisstrukturen beim Umgang mit kritischen Lebensereignissen bieten Beratungsstellen, die zu unterschiedlichen Themen oft lokal vorhanden sind. Hierzu zählen beispielsweise Beratungsstellen bei (häuslicher) Gewalt oder bei Suchtproblemen. In den LoS-Handlungshilfen finden sich Hinweise auf je themenspezifische Beratungsmöglichkeiten.

Übergreifend kann die Telefonseelsorge Hilfe und unterstützende Informationen bieten und bei der Suche nach geeigneten Ansprechpartnern behilflich sein.

Telefonseelsorge

Tel.: 0800 1111 0 1111

→ [www.telefonseelsorge.de](http://www.telefonseelsorge.de)

## 4 Fragen an ... Angela Menge

### Wie äußern sich kritische Lebensereignisse?

Bei kritischen Lebensereignissen haben wir die Besonderheit, dass Dauerstress entsteht. Die Regeneration in der Schlafphase reicht nicht mehr aus, sodass die Spanne bis zur roten Linie, ab der es eskaliert, immer geringer wird. Die Betroffenen müssen den Spielraum wiederentdecken, sich selbst zu helfen; dabei brauchen sie Unterstützung – auch in der Erwachsenen- und Weiterbildungssituation.

### Wo sehen Sie die Verantwortung der Lehrpersonen?

Lehrpersonen agieren an Stellen, wo eine gewisse Sichtbarkeit der Folgen kritischer Lebensereignisse gegeben sein kann: Vielleicht zieht sich jemand, der sonst sehr aktiv mitarbeitet, zurück. Lehrende, die die Lernenden gut im Blick haben und gut kennen, können solche Verhaltensänderungen wahrnehmen und dann auch in den Prozess der Unterstützung einsteigen. Wenn in einem Kurs sichtbar wird, dass jemand von einem kritischen Lebensereignis betroffen ist, dann halte ich es für kontraproduktiv, wenn die Lehrperson darüber hinwegsieht und einfach Unterricht macht. Ein Stückweit geht es dabei auch um die Frage, inwieweit die lehrende Person Verantwortung im Sinne der Fürsorgepflicht trägt. Das ist in einem Englischkurs mit 12 Terminen von jeweils einer Dreiviertelstunde Kontakt pro Woche sicherlich weniger der Fall als in Weiter- und

Erwachsenenbildungssituationen mit längerem zeitlichem Kontakt, der vielleicht ausreicht, um im Sinne der Fürsorge ein Gesprächsangebot zu machen.

### Wie kann dieser Prozess aussehen?

Es geht sicherlich nicht darum, sich als Lehrperson alles bis ins Kleinste erzählen zu lassen. Aber einen Raum zu schaffen, in dem die betroffene Person das Gefühl hat, dass sie als Person gesehen wird, ist sehr hilfreich. Zudem biete ich schon durch einen geregelten und transparenten Unterricht eine Schutzzone für Betroffene und gebe ihnen die Chance, sich selbst zu regulieren und sich als selbstwirksam zu erleben. Und auch die Lerngruppe kann Halt bieten. Indem die Lehrperson eine Atmosphäre des Austauschs ermöglicht, kann sie dazu beitragen, dass sowohl die betroffene Person selbst als auch diejenigen, die in der zweiten Reihe betroffen sind – weil sie vielleicht mitfühlen –, sprachfähig und sich ihrer Kompetenzen im Umgang mit solchen Situationen bewusst werden.

### Wie kann die Lehrkraft dabei unterstützt werden?

Zum einen gibt es sehr gute Materialien, z. B. die LoS-Handlungshilfen des IFGP (s. Einblick auf S. 42) zu unterschiedlichen kritischen Lebensereignissen. Wichtig ist, dass dort auch Loslasspunkte integriert sind – z. B., dass man sich als Lehrkraft nicht die Schuhkartons mit den unbezahlten

Rechnungen bringen lässt, sondern weiß, dass es eine Privatinsolvenz gibt und bestimmte Stellen, an die man sich wenden kann. Es geht immer darum, maximalen Handlungsspielraum für die Betroffenen sichtbar werden zu lassen. Das reduziert deren Kontrollverlust und ihre Hilflosigkeit und es schützt die Lehrkraft davor, die Lösungsverantwortung anzunehmen. Wichtig ist auch, dass die Lehrenden wissen, was von ihnen institutionell erwartet wird, z. B. dass ich hinschaue und proaktiv auf jemanden zugehe, wenn mir eine Verhaltensänderung auffällt. Zudem sollte bekannt sein, was die Einrichtung für Unterstützung bietet, damit Betroffene weiterhin an ihrer Weiterbildung teilnehmen können. Um diese Rahmenbedingungen gut zu kennen, brauche ich einen transparenten Prozess in der Einrichtung selbst. Nicht zuletzt kann eine Einrichtung Lehrende auch dabei unterstützen, ihre Resilienz zu stärken, und z. B. Kurse in Stressmanagement anbieten.



ANGELA MENGE

Dipl. Psychologin, ist Gesellschafterin der resistas Beratung & Training GbR und Notfallseelsorgerin im Ehrenamt.

menge@resistas.de



Foto: © Almute Grossmann-Naef

## Scuola di Scultura

CH-6695 Peccia  
Vallemaggia – Ticino

Berge. Ringsum Berge – wuchtig und schön zugleich. Es bietet sich an, inmitten der Berge eine Bildhauerschule aufzubauen. Klar, zum einen liegt der zu bearbeitende Stein fast direkt vor der Tür, der Weg zum Steinbruch ist nicht weit. Aber auch, weil man in den Bergen dem zu bearbeitenden Element noch viel näher ist und im Großen auf das blickt, was man im Kleinen bearbeitet. Die Scuola di Scultura in Peccia, einem kleinen Dorf im Tessin, befindet sich also im Grunde am perfekten Platz. Mitten in der Natur, im Maggiatal, direkt am Fluss auf ca. 800m Höhe gelegen und von 2000ern gerahmt, schafft der Ort eine Atmosphäre der Konzentration auf das Wesentliche: Den Stein und die Arbeit daran.

Seit nun fast 40 Jahren befindet sich ganz in der Nähe des einzigen Marmor-Steinbruchs der Schweiz die Bildhauerschule mit einem großen, luftigen Werkplatz, auf dem der

Stein bearbeitet wird. Selbst jetzt im Winter, wenn keine Kurse stattfinden, hört man förmlich das emsige Klopfen, Hämmern und Schleifen und sieht die Spuren der Kunstschaffenden. Im Sommer, wenn die Sonne die Südseite der Alpen erwärmt und ein mediterranes Flair schafft, sind Interessierte aller Fertigungsstufen wieder in Peccia eingeladen Skulpturen zu erschaffen, sich mit künstlerischen Fragestellungen und dreidimensionaler Gestaltung auseinanderzusetzen. Um das zu schulen, werden jedoch nicht nur Bildhauerseminare mit Stein, Holz und Metall, sondern auch Zeichen- und Modellierkurse angeboten, abgerundet wird das Angebot durch Seminare zu kunstgeschichtlichen Themen. Für Menschen, die beruflich künstlerisch-gestalterisch arbeiten, bietet die Schule eine vierjährige berufsbegleitende Weiterbildung im Steinbildhauen an. (JL)

## »We're all in the same boat«

Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der DGFE, 15.–17. September 2021, online

JAN ROHWERDER (DIE)

Nun war es endlich soweit: Mit einem Jahr Verspätung wurde im September die Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft an der Helmut-Schmidt-Universität in Hamburg ausgerichtet, nachdem sie im Jahr 2020 coronabedingt verschoben werden musste. Unter dem Titel »Erwachsenenbildung in internationalen Perspektiven: Grenzen und Chancen« wurde ein Thema behandelt, was angesichts einer globalen Pandemie hochaktuell war, ging es doch an vielen Stellen – und vor allem in den beiden Keynotes – um die Frage, wie international vernetzt die Erwachsenenbildung und die dazugehörige Forschung, ja letztlich, wie vernetzt die Menschheit ist.

Folgerichtig lautete das Fazit von Prof. Regina Egetenmeyer von der Universität Würzburg, die die erste Keynote hielt, »We're all in the same boat.« – gerade in der aktuellen pandemischen Lage eine zutreffende Beschreibung des Zustands der Welt. Auf die Disziplin der Erwachsenenbildungswissenschaft bezogen postulierte Egetenmeyer, dass diese ohne internationale Perspektiven nicht mehr denkbar sei. Auch die zweite Keynote, gehalten von Prof. Leona English von der St. Francis Xavier University, Kanada, offenbarte Erkenntnisse auf mehreren Ebenen: English resümierte darin die Geschichte der Erwachsenenbildung und ihrer Wissenschaft in Kanada und den USA, zeigte dabei

auch immer, wie verwoben diese Geschichte mit internationalen Fragen war und ist. Zugleich war die Keynote auch ein praktisches Beispiel für die Schwierigkeiten und Grenzen der Internationalisierung: Die Illustration ihres Vortrags mit der Kindergeschichte von »chicken little«, einem Küken, das persönliche Widerfahrnisse angstgetrieben auf den Zustand der gesamten Welt projiziert, war für Außenstehende ohne genaue Kenntnis der aktuellen Situation der angloamerikanischen Erwachsenenbildungswissenschaft und der Geschichte selbst nur schwer verständlich. Beide Keynotes gingen auf die unterschiedlichen Ebenen von Internationalisierung ein, und beide führten die daraus folgenden Perspektiven nicht nur auf die Erwachsenenbildung selbst zurück, sondern verbanden sie mit gesellschaftlichen Fragen und Möglichkeiten der politischen Steuerung, vor allem durch internationale Organisationen. Beide legten einen deutlichen Schwerpunkt auf die Erwachsenenbildungswissenschaft, was angesichts der Vernetzung von Wissenschaft insgesamt über Publikationen und Forschungsprojekte keine Überraschung ist.

Die Beiträge der insgesamt elf Panels der Tagung waren breit gefächert und griffen einerseits Themen auf, die aus sich heraus international angelegt sind (z.B. »Migration«, »Nachhaltigkeit«, »EU und Europäische Länder«), andererseits erwachsenpädagogische Themen, die aus internationaler Perspektive betrachtet oder auf ihre internationalen Aspekte hin untersucht wurden (z.B. »Kultur- und Biografiearbeit«), nicht zuletzt aber auch international vergleichende Fragestellungen (z.B. im Panel »Politische Ökonomie«). Insgesamt bot sich ein facettenreicher Einblick in die internationalen Bezüge der Erwachsenenbildung und der Erwachsenenbildungswissenschaft.

Dass die Tagung online stattfand, war Fluch und Segen zugleich: Segen, weil es – gerade bei diesem Thema relevant – Menschen aus entfernteren Regionen der Welt die Teilnahme ermöglichte, Fluch, weil direkter persönlicher Austausch und Kontakt trotz aller Fortschritte im Umgang mit Videoformaten schwierig bleiben und, worauf auch Regina Egetenmeyer hinwies, Online-Formate immer eine Einschränkung darstellen. Allerdings gaben sich die Veranstalterinnen und Veranstalter von der Helmut-Schmidt-Universität alle Mühe, diese Einschränkungen so gering wie möglich zu halten: So waren unterschiedliche Freizeitformate in die Tagung eingebunden, die (mit viel Liebe zum Detail seitens des Organisationsteams) gemeinsame Erlebnisse in Kleingruppen ermöglichten und das Virtuelle gekonnt mit dem Realen verbanden (Beer Tasting, anyone?).

### Neuer Sektionsvorstand

Auf der Mitgliederversammlung der Sektion Erwachsenenbildung am 16. September 2021 wurde ein neuer Vorstand gewählt. Alter und neuer Vorsitzender ist Prof. Dr. Bernd Käpflinger (Uni Gießen). Seine Vertretungen sind Dr. Malte Ebner v. Eschenbach (Uni Halle-Wittenberg), Prof. Dr. Maria Kondratjuk (TU Dresden), Prof. Dr. Katrin Kraus (Uni Zürich) und Prof. Dr. Matthias Rohs (TU Kaiserslautern). Der neue Vorstand ist für zwei Jahre gewählt.

## Life Skills – die Zukunft der Weiterbildung?

Fachkonferenz der Nationalen Agentur beim BIBB in Erfurt/hybrid, 23.–24. September 2021

LARS KILIAN (DIE)

2020 veröffentlichte die Europäische Kommission die European Skills Agenda, denen die Life Skills zuzuordnen sind. Sie nehmen einen wichtigen Platz im Erasmus+-Programm, auf der Elektronischen Plattform für Erwachsenenbildung in Europa (EPALE) und auf der europäischen Agenda für Erwachsenenbildung ein. Am 23. und 24. September 2021 wurde zu einer Veranstaltung nach Erfurt eingeladen, um auf den aktuellen Stand des Konzepts Life Skills zu schauen und aus der Perspektive von Praxis und Wissenschaft darüber zu diskutieren. Die Veranstaltung konnte über digitale Kanäle besucht werden, aber sie fand auch »endlich wieder in Präsenz« statt, wie Klaus Fahle, Leiter der Nationalen Agentur beim BIBB, ausdrücklich im Grußwort betonte.

Grundsätzlich geht es bei den Life Skills um Kompetenzen, die die gesellschaftliche Teilhabe der Menschen sichern und damit einen klaren Lebensweltbezug haben. So muss sich das Lernen am Alltag der Menschen orientieren, flexibel sein. Kurzum: Weiterbildung muss atmen, um Life Skills zu beleben, so der Ton zur Begrüßung. Via Videoschalte gab es weiteren Input aus Perspektive der Europäischen Kommission von Klara Engels-Perenyi (Policy Officer Adult Skills) und der Wissenschaft von Silke Schreiber-Barsch (Prof. für Erwachsenenbildung, Universität Duisburg-Essen).

Zwei mal vier Barcamps vor Ort sowie parallele Angebote im virtuel-

len Raum luden zum Mitmachen ein und aktivierten alle Teilnehmenden. Hierbei wurden in verschiedenen Sessions Themen wie digitale Methodenkompetenzen besprochen, der Bezug von Schlüsselkompetenzen zu Life Skills erörtert und Fragen diskutiert wie z.B. die nach der Akzeptanz von EU-Kompetenzrahmen in der Erwachsenenbildung oder der Integration der Life Skills in die Allgemeine Erwachsenenbildung. Aber auch Aspekte wie Datenschutz und Datensicherheit, Emotionen in der politischen Bildung oder Nachhaltigkeit wurden in den Barcamps aufgegriffen.

Einen Blick in die Zukunft wagte Gina Ebner, Generalsekretärin des europäischen Verbandes für Erwachsenenbildung (EAEA). Sie griff die Fäden aus den vorangegangenen Formaten auf und stellte heraus, worauf es bei der Entwicklung von (Life) Skills ankommt: »Wir nehmen NICHT Leute und stecken sie in ein Curriculum, sondern wir nehmen Individuen und bauen das Lernangebot um sie herum.«

Bevor die Veranstaltung mit vier Workshop-Angeboten zu digitaler Grundbildung (virtuell), Partizipation, Nachhaltigkeit und Inklusion

beendet wurde, fand noch eine Podiumsdiskussion statt. Diese begnügte sich nicht nur mit den von der Moderation vorbereiteten Themen, sondern lud das Publikum vor Ort und im Livestream ein, über digitale Tools eigene Fragen an die Diskussionsteilnehmenden zu stellen.

Life Skills – Zukunft der Weiterbildung? Ich denke, diese Frage lässt sich mit einem klaren Jein beantworten. Denn war es nicht schon immer eine Kernaufgabe der Erwachsenenbildung, Menschen Möglichkeiten zu mehr gesellschaftlicher Teilhabe zu eröffnen? Und adressierte Erwachsenenbildung damit nicht schon immer Life Skills? Diese verändern sich – aktuell durch Globalisierung, Digitalisierung, Klimawandel und demografischen Wandel. Das hat zur Folge, dass sich die Allgemeine Erwachsenenbildung hinsichtlich der Life Skills immer wieder neu verhalten und diese als eigene und Querschnittsthemen in ihre Bildungsangebote integrieren muss. So schafft sie Mehrwert für die Lernenden sowie für die Gesellschaft und legitimiert die eigene Arbeit.

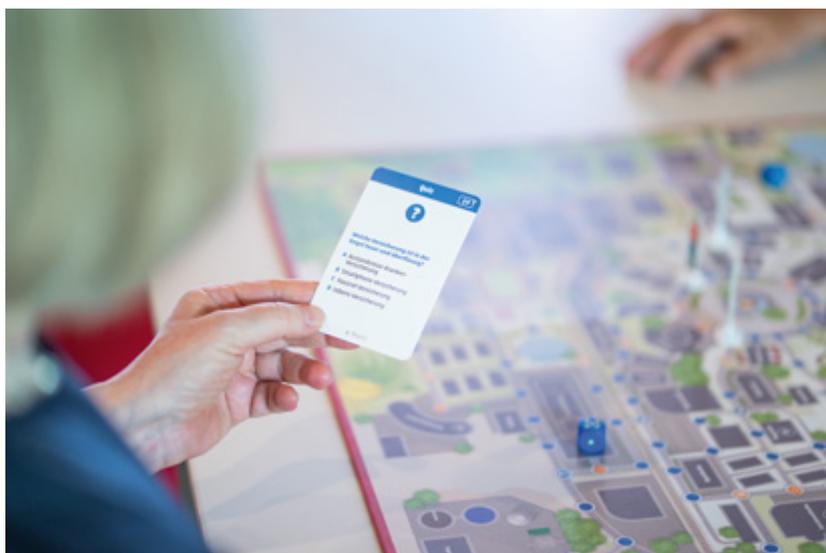


© Lars Kilian

## MONETTO: Spielerisch durch Geld und Verträge

### Ein Spiel der Finanziellen Grundbildung

SABINE RAU



© Sandra Seifen Fotografie

Familie Müller kennen vielleicht einige bereits, die sich schon einmal mit Finanzieller Grundbildung beschäftigt haben. Da sind Marie Müller und ihr zweiter Mann Michael, der Ex-Ehemann Thomas Schultze, die Kinder Mona und Max, Oma Mathilde und Opa Manfred, Max' Freund Mustafa und der Familienhund Muffin. Alle leben in dem Örtchen Maisenbohn, irgendwie dreht sich alles um Geld – und damit ist das Setting für das Spiel »MONETTO« bereits erklärt.

Jede Mitspielerin und jeder Mitspieler wählt sich einen Charakter aus, erhält eine Aufgabenkarte und startet vom Zuhause des jeweiligen Charakters. Im Städtchen Maisenbohn gibt es alles, was eine »normale Familie«, wie es die Müller-Schultzes sind, im Alltag benötigt oder besuchen könnte: vom Freibad über die Sparkasse, Theater, Schule oder Spielplatz, bis zu Jobcenter oder Kino. Alles ist wunderbar beschildert und wunderschön illustriert.

Die Lernenden bewegen sich würfelnd durch den Stadtplan und bewältigen die Aufgaben, die ihren

Spielfiguren gestellt werden. So können eigene Erfahrungen der Finanziellen Grundbildung stellvertretend eingebracht und reflektiert werden, ohne dass sich jemand outen muss. Es gibt jede Menge Lese-, Rechen- und Schreibanlässe. Sich miteinander auszutauschen, miteinander zu reden, ergibt sich zwangsläufig in diesem Spiel. Mal ist es ein besonderes Ereignis, das solch einen Rede- oder Rechanlass auslöst, mal sind es Tipps, für die es Punkte gibt, Fragen, die beantwortet werden müssen (die Lösungen gibt es zum Spiel dazu), oder das gemeinsame Knobeln, welcher Weg denn jetzt der günstigste für die jeweilige Spielfigur wäre.

Wir haben das Spiel in einem niedrigschwelligen Lernangebot ausführlich getestet; auch in einem Lese- und Schreibkurs kam es bereits zum Einsatz. Waren die Lernenden, oder besser: Mitspielenden, zunächst skeptisch – hatten sie sich doch zum Lernen und nicht zum Spielen aufgegriffen – so schlug die Begeisterung bald Wellen: »Das ist ja toll, und man lernt ja echt was!« oder »Spielen wir

heute wieder?«, waren die Reaktionen.

Die Mitspielenden sollten über ein höheres Alpha-Level (mindestens 3) verfügen und auch »ganz gut« rechnen können. Eine Kursleitung o. ä. sollte beim Spiel als Unterstützung dabei sein oder besser sogar mitspielen. Denn das Spiel MONETTO ist für »Lernende auf Augenhöhe« konzipiert. Es ist angelehnt an die Kompetenzbereiche der Finanziellen Grundbildung und kann entweder entsprechend der jeweiligen Kompetenzdomänen gespielt werden oder aber mit dem vollen Kartenset, das alle Kompetenzdomänen abdeckt. Auch wenn es auf den ersten Blick sehr bunt und komplex erscheint, spätestens nach wenigen Spielminuten erklärt sich das Spiel von selbst und macht Gerne-Spieler zu Gerne-Lernern. Besonders gelungen fanden unsere Mitspielenden die Gestaltung des Spielbretts: »Weil es so schön ist und Spaß macht.«

→ [WWW.DIE-BONN.DE/CURVE/LEARNSPIEL\\_MONETTO](http://WWW.DIE-BONN.DE/CURVE/LEARNSPIEL_MONETTO)

→ [WWW.WBV.DE/MONETTO](http://WWW.WBV.DE/MONETTO)



## Leitfaden zur Gestaltung barrierefreier Weiterbildungsangebote

Menschen mit Sehbeeinträchtigungen haben beschränkte Zugangsmöglichkeiten zu Weiterbildungen. Häufig sind die Inhalte für ihre berufliche Weiterentwicklung zwar relevant, die Angebote jedoch selten barrierefrei und auf ihre Bedarfe angepasst. Um Kursgestaltenden und Lehrenden hier Unterstützung anzubieten und Wege aufzuzeigen, wie barrierefreie Weiterbildungsangebote geschaffen werden können, hat das *Agile Netzwerk für sehbeeinträchtigte Berufstätige* einen Leitfaden sowie einen Online-Kurs zur »Digitalen Barrierefreiheit« erstellt. Interessierte erfahren darin beispielsweise, wie barrierefreie Dokumente und Zugänge zu Kursen im Internet aufbereitet sein müssen, damit Sehbeeinträchtigte diese Angebote nutzen können, und wie eigenes Material auf Barrierefreiheit überprüft werden kann.

→ [HTTPS://LEITFADEN-BARRIEREFREI.DVBS-ONLINE.DE](https://leitfaden-barrierefrei.dvbs-online.de)



## Handbuch für didaktische Erklärvideos

Für den Gebrauch in digitalen Lernumgebungen bieten sich didaktische Erklärvideos als Methode der Wissensvermittlung an. Der Autor untersucht verschiedene Didaktiken, die beim Einsatz von Erklärvideos von Interesse sein können, und liefert Tipps für die Herstellung solcher Videos. Er zeigt Einsatzmöglichkeiten, Rahmenbedingungen und typische Produktionsabläufe auf. Das Handbuch richtet sich an Lehrpersonal, vorrangig aus

Schule und Hochschule, aber auch an andere Lehrkräfte, die ihren Unterricht digital gestalten wollen.

Tenberg, R. (2021). *Didaktische Erklärvideos: Ein Praxis-Handbuch*. Stuttgart: Steiner.

## Selbstgesteuertes Lernen in der beruflichen Weiterbildung

Im Zuge der voranschreitenden Digitalisierung und den damit einhergehenden Möglichkeiten nimmt selbstgesteuertes Lernen in der beruflichen Weiterbildung einen anderen Stellenwert ein. Das Handbuch liefert einen theoretischen Überblick über die Lernform und bereitet aktuelle Forschungsergebnisse zur didaktisch-methodischen Umsetzung auf. In den Blick genommen werden auch die Kompetenzentwicklung über digitale Angebote und institutionelle Rahmenbedingungen des selbstgesteuerten Lernens. Für die Umsetzung möglicher Lernszenarien stehen im Handbuch Leitfäden bereit. Ziel des Handbuchs ist, eine intensive Auseinandersetzung mit der Lernform anzuregen und zu ihrer Anwendung zu befähigen.

Dyrna, J., Riedel, J., Schulze-Achatz, S. & Köhler, T. (Hrsg.). (2021). *Selbstgesteuertes Lernen in der beruflichen Weiterbildung. Ein Handbuch für Theorie und Praxis*. Münster: Waxmann.

## Untersuchung gesamtgesellschaftlicher Lernprozesse

Die gegenwärtige Corona-Pandemie, die Klimakrise und der beschleunigte Digitalisierungsprozess haben verdeutlicht, wie relevant ein grüner und digitaler Wandel ist. Um diesen voranzutreiben, müssen die Kompetenzen aller Menschen im Bereich der Global Citizenship Education (GCE)

gefördert werden. Der Citizenship And Lifelong Learning Monitor 2020 untersucht, inwiefern die Politik sich dieser Herausforderung stellt, welche Maßnahmen sich in der Praxis bewährt haben und welche Rolle dabei Anbietern der informellen und nicht-formalen Bildung bei der Förderung dieser Kompetenzen zukommt. Der Forschungsbericht, der von der SOLIDAR-Stiftung in Zusammenarbeit mit der Foundation for European Progressive Studies (FEPS) herausgegeben wurde, thematisiert damit politische Entwicklungen im Bereich des Kompetenzerwerbs durch Lebenslanges Lernen für eine aktive gesellschaftliche Teilhabe. Grundlage sind länderspezifische Daten aus neun europäischen Ländern: Kroatien, Serbien, Nordmazedonien, Polen, Estland, Schweden, Italien, Spanien und Frankreich.

SOLIDAR Foundation & FEPS (Hrsg.). (2021). *Citizenship and Lifelong Learning Monitor 2020. Civic Competences and Lifelong Learning for the Green and Digital Transitions: Is Europe ready?* Brüssel.

Das Buch kann kostenlos eingesehen werden unter:  
→ [HTTPS://BIT.LY/3ECWYHJ](https://bit.ly/3ecwyhj)

## Zwischen PIAAC und den New Literacy Studies: Large-Scale-Assessments kritisch hinterfragen

International vergleichende Leistungsstudien wie etwa die Internationale Studie zur Untersuchung von Alltagsfertigkeiten Erwachsener (PIAAC) seien eine Projektion neoliberaler Weltanschauungen – von der Konzeption, über ihre Finanzierung, bis hin zur Durchführung. Die Autorinnen und Autoren der Online-Publikation möchten einen kritischen Lernprozess anstoßen und aufzeigen, inwiefern die Erwachsenen- und Weiterbildung dennoch von den Erkenntnissen, die sie generiert, profitiert und lernen kann. Anhand von elf

Beiträgen sollen neue und alternative Auswertungen und Interpretationen der Daten ermöglicht werden. So können die Daten beispielsweise auch Aufschluss über Machtmechanismen in Bezug auf Alphabetisierung und Grundkompetenzen geben.

Grotlüschen, A. & Heilmann, L. (Hrsg.). (2021). *Between PIAAC and the New Literacy Studies. What adult education can learn from large-scale assessments without adopting the neo-liberal paradigm*. Münster: Waxmann.

Das Buch kann kostenlos eingesehen werden unter:  
→ [HTTPS://BIT.LY/2ZGUX4X](https://bit.ly/2ZGUX4X)

## Berufszufriedenheit und lebenslanges Lernen von Lehrpersonal

Eine Untersuchung der Volkshochschule in Niederösterreich gewährt Einblicke in gesellschaftliche Veränderungen, die vielfältige Herausforderungen für das gesamte Bildungssystem mit sich bringen. Zugleich wird die Arbeit der Lehrpersonen in einem dynamischen Arbeitsumfeld beleuchtet. Der Autor konzentriert sich nicht auf eine rein statische Bestandsaufnahme von Berufszufriedenheit und Fort- und Weiterbildungsverhalten. Darüber hinaus soll eine Analyse der Dynamik dieser Variablen neue Erkenntnisse liefern, etwa im Hinblick auf die Veränderung von Motiven und Effekten der Teilnahme an Fort- und Weiterbildung in verschiedenen Lebensphasen.

Dammer, J. (2020). *Berufszufriedenheit und lebenslanges Lernen von Lehrpersonal. Die Zusammenhänge von Berufszufriedenheit, Dienstalter und Fort- und Weiterbildung*. Weinheim: Juventa.

Das Buch kann kostenlos eingesehen werden unter:  
→ [HTTPS://BIT.LY/3BBEVZ5](https://bit.ly/3BBEVZ5)

## Lehrbuch zu Diversität und Migration in der Erwachsenen- und Weiterbildung

Deutschland zählt weltweit zu den attraktivsten Einwanderungsländern

mit einer durch langjährige Migrationsprozesse geprägten Gesellschaft. Vor diesem Hintergrund hat es sich der Autor zur Aufgabe gemacht, unterschiedliche Perspektiven von Forschung und Praxisgestaltung in der Erwachsenen- und Weiterbildung, die sich an migrationsbezogener Diversität orientieren, zusammenzubringen. Das Buch beinhaltet beispielsweise Bestandsaufnahmen zu Adressatinnen und Adressaten sowie Teilnehmenden der Weiterbildung, zur Organisationsentwicklung, zu Diversitätskompetenzen und Professionalität in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Es richtet sich an Studierende und Lehrende u. a. der Pädagogik, der Psychologie und der Soziologie.

Öztürk, H. (Hrsg.). (2021). *Diversität und Migration in der Erwachsenen- und Weiterbildung: Lehrbuch zur diversitätsorientierten Forschung und Praxisgestaltung*. Bielefeld: wbv Publikation.

## Anleitung für Global Citizen

Unsere Welt wird zunehmend komplexer und so auch unsere Aufgabe, engagierte Global Citizens zu sein. Es bedarf immer weiterer Kompetenzen, um sich der Zusammenhänge der Welt und der eigenen Position darin bewusst zu werden: grundlegende, soziokulturelle, technologische und informatorische, psychosoziale und ökologische sowie sozial gerechte Kompetenzen. Die Autorinnen dieses Buches geben Erwachsenenbildnerinnen und -bildnern wie auch Lernenden selbst einen Überblick über diese Kompetenzen und vermitteln darüber hinaus theoretische Grundlagen, praktische Strategien und zusätzliche Ressourcen im Bereich Global Citizenship Education.

Robinson, P.A., Williams, K.V. & Stojanovic, M. (Hrsg.). (2022). *Global citizenship for adult education: advancing critical literacies for equity and social justice*. New York [u. a.]: Routledge.

## Unterstützung Lernender durch Chatbots

Chatbots erleichtern die automatisierte Kommunikation: nicht nur für Unternehmen im Umgang mit Kundinnen und Kunden, sondern auch in Lern- und Lehrprozessen. Der Autor eröffnet unterschiedliche Perspektiven auf technische wie didaktische Möglichkeiten des Einsatzes von Chatbots. Speziellen Fokus legt er dabei auf die Vermittlerrolle von Chatbots in digitalen persönlichen Lernumgebungen.

Hahn, R. (2020). *Chatbots im Zentrum digitaler persönlicher Lernumgebungen*. Glückstadt: Hülsbusch.

## E-Learning-Kompass für erfolgreiche Schulungskonzepte

Dass digitale oder hybride Lernformate zukünftig weiter an Bedeutung gewinnen, ist für die meisten unumstritten. Wie aber gute und erfolgreiche Konzepte entwickelt werden können, ist nicht so leicht zu beantworten. Das Buch führt in alle wichtigen Bereiche dieses Themas ein und liefert eine detaillierte Anleitung für die Konzeption digitaler Lernarrangements.

Prohaska, S. (2021). *Training und Seminar im digitalen Wandel: der E-Learning-Kompass für erfolgreiche Schulungskonzepte*. Paderborn: Junfermann.

## Grundbildung in der Arbeitswelt gestalten

Die Beiträge des Sammelbandes widmen sich der Arbeitsorientierten Grundbildung (AOG). In fünf Abschnitten werden die verschiedenen Perspektiven von Akteuren eingenommen. Der erste Abschnitt blickt auf die Anbieter und fragt u. a. nach den Kompetenzen der Lehrenden. Im zweiten Abschnitt geht es um

diejenigen Akteure, die Kontakte zu branchenspezifischen Unternehmen knüpfen und in Betrieben für diese Thematik sensibilisieren. Der dritte Teil stellt Materialien, Tools und Konzepte für unterschiedliche Zielgruppen zur Verfügung. Im vierten Abschnitt geht es um die Gelingensbedingungen und Herausforderungen bei der Implementierung von AOG-Konzepten in den Unternehmen. Den Abschluss bilden Überlegungen, wie die Erkenntnisse und Erfahrungen aus den unterschiedlichen Projekten genutzt werden können, damit die AOG weiter in den Unternehmen verankert werden kann.

Lernende Region – Netzwerk Köln e.V. (Hrsg.). (2021). *Grundbildung in der Arbeitswelt gestalten: Praxisbeispiele, Gelingensbedingungen und Perspektiven*. Bielefeld: wbv Publikation.

Auf der Seite des Verlags steht ein kostenloser Download des Buches zur Verfügung.

## DIE-Veröffentlichungen

### Handbuch für die ProfilPASS-Beratung

Ein weit verbreitetes und etabliertes Instrument, mit dem Menschen sich ihrer Kompetenzen gewahr werden können, ist der ProfilPASS und die dazugehörige Beratung zur Ermittlung von Kompetenzen. Das Mitte Dezember erscheinende Handbuch führt in die Grundlagen und die praktische Nutzung des ProfilPASS-Systems ein. Neben den Grundsätzen der Beratung mit dem ProfilPASS werden die einzelnen Schritte der Beratung vorgestellt; auch die Besonderheiten einer Online-Beratung werden erläutert. Erfahrene Beraterinnen und Berater geben zudem einen Einblick in die konkrete Arbeit mit unterschiedlichen Zielgruppen.

Bosche, B., Pielorz, M. & Raven, K. (2021). *Handbuch für die ProfilPASS-Beratung*. Bielefeld: wbv Publikation.

27 JANUAR 2022

online

### Gestaltung der Weiterbildung nach der Corona-Krise

Die Zürcher Konferenz für Weiterbildung blickt in ihrer Kurztagung auf die Herausforderungen, die sich nach der Corona-Pandemie auftun. Hierbei steht vor allem die Frage im Vordergrund, wie stark sich die Weiterbildung durch die Pandemie verändert hat. Untersucht werden soll, welche Veränderungen in der Weiterbildung bereits jetzt sichtbar werden und wie neue Programm- und Angebotsstrukturen aussehen können.

→ [HTTPS://BIT.LY/3M1VDJP](https://bit.ly/3M1VDJP)

9–11 MÄRZ 2022

Bamberg

### Alles auf Anfang? Bildung im digitalen Wandel

Auf der Tagung der Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung (GEBF) gehen die Teilnehmenden der Frage nach, wie die Vermittlung von Wissen, Lehre und Lernen im Digitalen stattfinden kann. Gleichzeitig soll auch erkundet werden, welche Risiken und Herausforderungen mit digitaler Bildung einhergehen und wie ihnen begegnet werden kann. Nicht zuletzt soll auf der Tagung die Gelegenheit bestehen, einen Blick in die Zukunft zu wagen und zu fragen, wo digitale, hybride oder traditionelle Lernformate künftig sinnvoll und zielführend eingesetzt werden können.

→ [HTTPS://GEBF2022.DE/](https://gebf2022.de/)

1–3 FEBRUAR 2022

Karlsruhe

### Learntec

Auf der jährlich stattfindenden Bildungsmesse stellen auch diesmal wieder Bildungsanbieter aus verschiedenen Branchen Neuigkeiten vor. Im Fokus stehen dabei digitale Formate, Technologien und Konzepte für Schule, Hochschule und Unternehmen. Neben der Messe liefert der Kongress fachlichen Input.

→ [WWW.LEARNTEC.DE](http://www.learntec.de)

13–16 MÄRZ 2022

online

### ENT | GRENZ | UNGEN 28. Kongress der DGFE

Vier gesellschaftliche Entwicklungen – Globalisierung, Digitalisierung, Klimawandel und Migrationsbewegungen – haben unmittelbare Auswirkungen auf alle pädagogischen Handlungs- und erziehungswissenschaftlichen Forschungsfelder. Da mit bisherigen Selbstverständlichkeiten gebrochen wird, muss sich auch die Erziehungswissenschaft fragen, inwieweit sie für die (Mit-)Gestaltung dieser Prozesse verantwortlich sein kann und will.

→ [HTTPS://BLOGS.UNI-BREMEN.DE/DGFE2022/](https://blogs.uni-bremen.de/dgfe2022/)



**WOCHEN  
SCHAU  
VERLAG**

Ihr Fachverlag für politische Bildung

Die Bildungsfreistellungs-, Bildungsurlaubs- und Bildungszeitgesetze von 14 Bundesländern geben Erwachsenen das einzige verbriefte Recht auf frei verfügbare Bildungszeit. Dieser Sammelband setzt sich aus vielfältigen Perspektiven (Wissenschaft, Bildungspolitik, Bildungspraxis, Teilnehmenden) mit den besonderen Implikationen dieser Bildungszeitgesetze auseinander. Darüber hinaus wird gefragt, welche Bedeutung Zeit für Bildung in vorgeschriebenen Formen der beruflichen Weiterbildung und im Rahmen gesellschaftlicher Transformationsprozesse, wie der Digitalisierung, hat.

ISBN 978-3-7344-1198-4, 280 S., € 32,90  
PDF: ISBN 978-3-7344-1199-1, € 31,99



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



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



ISBN 978-3-7344-0998-1  
384 S., € 39,90



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



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



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



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



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



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

### Die Reihe

#### NON-FORMALE POLITISCHE BILDUNG

wird herausgegeben von Ina Bielenberg, Benno Hafeneeger, Barbara Menke, Wibke Riekmann, Klaus Waldmann und Benedikt Widmaier.

Alle Titel sind auch als E-Book erhältlich.



Fragen und Anmerkungen zur Digitalisierung in und nach der Pandemie

# Entgrenzung, Dematerialisierung und Amazonisierung

INGRID SCHÖLL

Die Corona-Pandemie hat die Digitalisierung der Bildung vorangetrieben – mit unterschiedlichen Auswirkungen auf die verschiedenen Bildungsbereiche und Einrichtungstypen. Am Beispiel der kommunal verankerten Volkshochschulen diskutiert die Autorin die Gefahren einer Plattform-Ökonomie in der Bildung und fragt nach alternativen Antworten für die Entgrenzungen, die mit der Digitalisierung einhergehen.

Nicht nur Volkshochschulen haben in den letzten zwei Jahren die Erfahrung gemacht, dass Online-Kurse in vielfacher Hinsicht »entgrenzend« wirken. Für die meist kommunal verankerten Volkshochschulen war es jedoch eine neue und häufig zwiespältige Erfahrung, zu erleben, dass sich Teilnehmende auf einmal – zufällig oder werblich unterstützt – republikweit auf viele Volkshochschulen verteilten. Hört man bei manch kleinerer Einrichtung fast schon Stolz heraus, dass sich »sogar Teilnehmende aus Mecklenburg im Hunsrück angemeldet haben«, fragen sich größere Einrichtungen jetzt schon, wie es mit einem Kurs in einer Fremdsprache weitergehen wird, in dem von acht Teilnehmenden nur vier aus dem lokalen Umfeld kommen. Nicht wenige Einrichtungen machen zudem die Erfahrung, dass beliebte Kursleitende nicht mehr nur in der heimischen Umgebung, sondern in der gesamten Republik mit ihren Angeboten unterwegs sind, benötigen sie doch zur Vermarktung in anderen Volkshochschulen oder zur gänzlichen Freiberuflichkeit als Anbieter im digitalen Raum keine klassische Infrastruktur (Kursräume etc.) mehr.<sup>1</sup> Andersherum

kann man, zumindest temporär, auch Kursleitende aus dem Ausland verpflichten – die Online-Anreise kostet ja nichts.

Diese Dematerialisierung der Bildungsangebote im Netz birgt das Risiko der Konzentration auf wenige Anbieter, modifiziert Anzahl und Berufsbild der Mitarbeitenden in Pädagogik und Verwaltung, trägt zur Anonymisierung und bundesweiten Konkurrenz unter den Lehrenden und mit Drittanbietern bei (u. a. Gnahs, 2021) und fördert das ergebnisorientierte Lernen sowie eher diejenigen, die ohnehin als Bildungsgewinner gelten. Dematerialisierung durchzieht die Plattformökonomie, bei der die großen Gewinner nicht die eigentlichen Anbieter von Waren und Dienstleistungen sind, sondern die Plattformen selbst, auf denen die Waren und Dienstleistungen angeboten werden. Dabei gibt es einen gravierenden Unterschied zwischen materiellen und immateriellen Produkten: Streamingplattformen beispielsweise

<sup>1</sup> Im Netz benötigen übrigens auch bewährte und langjährige kommunale Kooperationspartner oftmals keine Volkshochschulen mehr; es entfällt ja der mancherorts bestehende »analoge«, räumliche Strukturvorteil, der Kooperationen erleichterte.

haben zum Verschwinden herkömmlicher Plattenläden und Videotheken geführt. Dematerialisierung in der Bildung hingegen setzt durch die Preisgabe direkter sozialer Interaktion Wesenskerne des menschlichen Miteinanders aufs Spiel – was die Volkshochschulen als kommunal verankerten Akteuren, die diese Verankerung als *Unique Selling Point* (USP) begreifen, in besonderem Maße betrifft.

Doch das Digitale bleibt. Und es bietet viele Chancen – barrierefreier zu werden, neue Zielgruppen zu erschließen, Zeitfenster durch digitale Angebote zu optimieren. Digitalisierung ermöglicht Zielgruppen Teilhabe, die vielleicht bislang nicht im Blick waren. Jungen Familien in der »Rush hour« des Lebens vielleicht ebenso wie mobilitätseingeschränkten Menschen jeglichen Alters. Oder Menschen, die in ländlichen Regionen wohnen, wo allein die Anreise zum Präsenzangebot in keiner Relation zur Kursdauer steht. Aber schon hier fängt es an, kompliziert zu werden.

Schon beim Stadt-Land Ausgleich bedarf es einer »kollegialen Regulierung«. Wenn dies nicht gesteuert wird und wir die »Amazonisierung«, also die Um- und Durchsetzung der Plattformökonomie, einfach nur geschehen lassen, geraten nicht nur kleinere Einrichtungen im ländlichen Raum immer mehr unter Druck, bis hin zu einer existenziellen Bedrohung (Maier & Rohs, 2020, Sgodda, 2021), sondern es könnte auch zu neuen Plattform-Finanzierungsdiskursen in der interkommunalen Zusammenarbeit kommen. Wer die Jahrzehnte existierende Flächendeckung der Angebote der Volkshochschulen absichern möchte, muss in diese Debatten einsteigen. Und auch die Zielgruppenfrage sollten wir wieder lokal führen. Online-Angebote, deren mittel- bis langfristige Existenz vom überregionalen Einzugsbereich abhängen und die keiner regionalen Absprache unterliegen, können zu einer ungesteuerten Kannibalisierung führen. Wir alle erleben gerade die Veränderungen, die der Online-Handel den Innenstädten bringt. Übertragen wir die Erfahrungen auf unseren Bereich, dann sollten wir frühzeitig und kollegial über kluge Strategien sprechen.

Ein neuer Wettbewerb und die Crux,  
ein Alleinstellungsmerkmal haben zu wollen

Zudem gibt es in fast allen Bereichen des vhs-Kursangebotes parallel online kostenlose oder kostengünstige Angebote von Mitbewerbern. Unser USP ist neben der Kommunalität wesentlich die Bindung an gute Kursleitenden, off- wie online, die sich allerdings online in einem gänzlich anderen, entgrenzten Wettbewerbsumfeld befinden. Preisbildung auf dem Online-Markt ist für die meisten Volkshochschulen ein gänzlich neues Feld. Und die Wettbewerber sind den meisten nicht wirklich bekannt – vor Ort ist das anders. Auch hier stellt sich die »Amazon«-Frage: Wenn eine Einrichtung, die weit weg sein

mag, den Online-Englischkurs online 20 Euro preiswerter anbietet als die Einrichtung vor Ort, warum sollen die Teilnehmenden dann ihrer lokalen Einrichtung die Treue halten – erst recht dann, wenn es neue Teilnehmende ohne institutionelle Bindung sind? Wir konkurrieren auf dem Online-Markt gegen große, kommerzielle Anbieter, die zum größten Teil schon länger präsent sind (u. a. Kohl & Denzl, 2020). Zusätzlich konkurrieren wir untereinander! Hier stellen sich Fragen der Sicherung eines kommunalen USP. Sie stellen sich übrigens noch radikaler, wenn wir mittelfristig Lizenzkosten refinanzieren müssen. Wie teuer werden zusätzliche Lizenzgebühren für die einzelne Volkshochschule? Haben wir finanziell günstige Zugangsbedingungen und können diese an die Teilnehmenden weitergeben, oder gibt es auch hier einen Flickenteppich mit unterschiedlicher Preisgestaltung?

Diese Probleme vermutlich, treten mittlerweile immer mehr Online-Agenturen an Volkshochschulen heran und bieten das Einklinken in fertige Kurskonzepte; an die Bezahlmodelle sind unterschiedlich. Auch eine solche von Tietgens schon im »vor-digitalen« Zeitalter etikettierte »Agenturfunktion«, die im Digitalen eine entgrenzte Dimension erfährt, führt auf Dauer zur »Amazonisierung« der Volkshochschule. Es wird nicht nur gefragt, ob Fachbereichsleitende dann noch mehr sind als Online-Einkäufer, es würde, in letzter Konsequenz, sicher auch die Frage gestellt, warum ein solches Plattformverhalten noch kommunaler Unterstützung bedarf, denn man sichert unter Nutzung des eigenen Teilnehmendenstamms mit der Zubuchung in solche Plattformen eigentlich nur die Existenz eines Plattformunternehmens.

Wir können also nicht früh genug damit anfangen zu überlegen, wie Onlinekurse wieder in vermittelbare Strukturen zurückgeführt werden können. Hier gilt es, einen Blick in die Weiterbildungsgesetzgebung zu werfen: In einigen Bundesländern gilt für Kurse, die öffentlich gefördert werden, das »Landeskinder«-Prinzip, das angesichts der Entgrenzungserfahrungen fast schon antiquiert wirkt. Die eine oder andere Volkshochschule wird es sich leisten können, auch weiterhin digitale Kurse anzubieten, selbst wenn sie aus dem Förderungs-raster des Landes herausfällt. Aber was sagt die Kommune? Auch wenn sich viele Städte momentan für die smarte Zukunft rüsten und entsprechende Digitalisierungsinitiativen starten, wird man dort sicherlich nicht begeistert – und langfristig auch nicht bereit – sein, digitale Abenteuer der Volkshochschule mit kommunalen Mitteln zu unterstützen, ganz zu schweigen von der innerverbandlichen Problematik eines gemischtwirtschaftlichen Systems von kommunaler und freier Trägerschaft von Volkshochschulen (u. a. Sgodda 2021; Klemm & Repka, 2021; Köck 2021). Für kommunal arbeitende Volkshochschulen bleibt die Frage: Wie kann der kommunale *unique selling point* nach der Pandemie mit den digitalen Erfahrungen zusammen- und in strukturierte kommunale Kontexte eingebracht werden?

Vernachlässigen wir das Kommunale, dann öffnen wir einen neuen, weiteren Raum für die bereits bestehende Plattformökonomie (Kreutzer & Land, 2015).

### Fragen und Ideen für die Zukunft

Aus den geschilderten Entwicklungen ergeben sich einige Fragen bezüglich unserer Zukunft – im digitalen Raum und vor Ort. Mit Blick auf entgeltpflichtige Kurskooperationen bleibt zum Beispiel die Frage der Plattform-Ehrlichkeit und der Plattform-Gewinner: Wer strukturiert, wer administriert die gerade entstehenden Plattformen auf regionaler und/oder Landesebene? Werden die Landesverbände Verteiler von Online-Kursangeboten der Volkshochschulen (im Sinne einer Angebotsplattform) sein oder sind sie – mit welchen (temporären oder dauerhaften) Folgewirkungen für ihre Mitgliedseinrichtungen – selbst Anbieter? Werden größere Volkshochschulen Gewinner, kleinere Verlierer? Wer hat dauerhaft das Geld für Doppelinvestitionen in Präsenz (adäquate Räume, Ausstattungen) und Online (Portale, Lizenzen) (Klemm & Repka, 2021; Sgodda, 2021; Schmidt-Hertha, 2021)? Weitgehend ungelöst ist momentan auch noch die Frage, ob bzw. welche Probleme kleine, ländliche Volkshochschulen bei Online- und Hybrid-Veranstaltungen haben. Die potenziellen Probleme sind – unterschiedlich gelagert – mannigfaltig: Tools, Netzstabilität und der begrenzte Einzugsbereich umschreiben die Situation wahrscheinlich nur unvollständig. Wir sollten versuchen, die Digitaleuphorie der ersten Phase (Maier & Rohs, 2020, S. 41) zu reflektieren, ohne deshalb Angst zu haben, als altmodisch oder gar digitalfeindlich zu gelten. Es ist ein inklusives Signal, wenn wir Strukturen und Ordnungsmodelle entwickeln und die langfristigen Konsequenzen von Plattformlösungen sorgfältig analysieren, anstatt vorschnell zu agieren.

Inklusionsstrategien können gerade jetzt ein weiteres Alleinstellungsmerkmal sein. Die Pandemie hat mehr als deutlich werden lassen, dass ältere und ärmere Menschen sowie Teile der Menschen mit Migrationshintergrund zu den (Bildungs-)Verlierern der Pandemie gehören (Kohl & Denzl, 2021; Schmidt-Hertha, 2021). Oft haben sie schlicht keine Ressourcen für hochwertige Endgeräte und schnelle Internetverbindungen. Warum nutzen wir nicht diese kollektiven Erfahrungen vieler Volkshochschulen für öffentlichkeitswirksame Initiativen? Dies betrifft auch die Frage unserer Reichweite: Wenn wir einem diffusen Modernisierungsdruck folgend unsere Printprodukte zur Disposition stellen, sind wir dann wirklich inklusiv (Schöll, 2017) oder folgen wir ungeprüft einem Modernisierungsimperativ, der die Lücke zwischen Bildungsgewinnern (die mehrheitlich zu den Alt- und Neukunden der Onlinekurse zählten) und den Bildungsverlierern noch vergrößert? Online kann und muss auch nicht immer 100 Prozent online

heißen. Inklusiv kann es auch sein, einzelnen Teilnehmenden, die temporär – aus welchen Gründen auch immer – nicht an Präsenzkursen teilnehmen können, eine digitale Teilhabe zu ermöglichen. Inklusion und Digitalisierung kommunal neu durchzubuchstabieren ist eine interessante Herausforderung.

Innerverbandlich thematisiert werden könnte auch der Aspekt einer intelligenten Ressourcensteuerung. Die Kosten der Pandemie müssen über einen längeren Zeitraum von der gesamten Gesellschaft getragen werden. Können wir dauerhaft analog *und* digital erfolgreich sein? Haben wir die räumlichen und personellen Ressourcen für ein solches Doppelmodell? Finden wir für alle Formate Kursleitende, deren unterschiedliche Einstellung und Vorbildung mit Blick auf digitale Formate und Einsatzmöglichkeiten eine zusätzliche Herausforderung darstellt?<sup>2</sup> Und wie »verteidigen« wir unseren USP, den analogen Raum, ohne ihn gleich mit ganz neuen, manchmal nicht wirklich auftragskonformen Ideen zu füllen und damit zu riskieren, ihn gegebenenfalls in letzter Konsequenz preiszugeben (Schneider, 2021)? Die Landesverbände und/oder der Bundesverband können ihre Marktmacht für den Lizenzwerb nutzen. Warum gehen wir dabei nicht neue, innovative Wege und schließen Verträge mit Start Ups? Wonderme, Spatial oder Gather town – als Tools für Gruppenveranstaltungen mit anschließendem Small Talk – bieten erstaunliche Möglichkeiten. Durch ausgewählte Kooperationen könnte man Alleinstellungsmerkmale sichern. Und durch kluge Öffentlichkeitsarbeit kann man zudem das kollektive Selbstbewusstsein der Volkshochschulen stärken. Denn legt man eine umfassendere Definition von Digitalisierung zugrunde und rekurriert nicht nur auf die verkürzte Debatte der Pandemiephase, wenn also Digitalisierung als neuer »technologischer Gesamtkomplex« verstanden wird, bestehend aus dem Computing, der Digitalisierung medialer Formate und der Ausbildung eines globalen kommunikativen Netzes, des Internets (Reckwitz, 2017, S. 230, und Passens & Schöll, 2019), dann wird eines deutlich: Volkshochschulen waren schon früher »digital«, mehr noch, sie haben in den achtziger und neunziger Jahren des letzten Jahrhunderts Hunderttausenden dazu verholfen, den Einstieg in die PC-Welt und ins Internet zu finden. Warum kann dies in einer neuen Form von Öffentlichkeitsarbeit nicht offensiv genutzt werden? Es stärkt das Innenverhältnis und es weitet den, mit der pandemiebedingt dominanten Nutzung von Videoportalen nur unzureichend beschriebenen, Blick auf die sogenannte Digitalisierungsoffensive 2020.

Und was die Plattformen angeht: Warum nutzen wir unsere Kollektivressourcen nicht, um interessante Non-Profit Plattformen zu schaffen? Ohne jegliche Profit-Absicht könnten Volkshochschulen ihre lokal angebotenen Produkte auf solchen Plattformen *gemeinsam* präsentieren. Es wäre nicht

<sup>2</sup> Siehe u.a. <https://blog.wisoak.de/personas/>



nur ein Imagegewinn; es wäre auch eine innovative Netzwerkleistung in zunehmend segmentierten Gesellschaften, die mehr denn je milieuübergreifende, gemeinsame Diskursorte benötigen (Reckwitz, 2019).

Und last but not least wird über die Qualität der Angebote im Augenblick viel gesprochen. Gefordert wird, recht abstrakt, eine gute Didaktik und Methodik des Online-Betriebs. Wer bietet hier Hilfestellung? Müssen diese Konzepte von jeder Einrichtung allein entwickelt werden? Sind sie plattformgebunden oder plattformübergreifend? Bieten vhs-Verbände oder Landesverbände Hilfestellungen? Welche Qualitätssicherungsmechanismen greifen? Auch diese Frage wird wahrscheinlich erst nach dem wirklichen Ende der Pandemie beleuchtet werden können. Aber: Was online mit den zur Verfügung stehenden Mitteln nicht zufriedenstellend zu produzieren ist, sollte man besser lassen. Der Kollateralschaden ist für alle groß, wenn eine einzelne Volkshochschule im digitalen Übereifer Produkte platziert, die bei Kunden und Mitbewerbern nur ein müdes Lächeln hervorrufen. Unsere »digital credibility« müssen wir uns erst erarbeiten. Und da sollte man nicht alles tun, was technisch möglich ist. Die Technik ist kein Selbstzweck!

Wäre es nicht gerade jetzt eine Umkehrung der Diskussion, wenn wir auf den USP des Analogen (unsere Kernkompetenz, denn die haben wir im Digitalen nicht binnen eines Jahres gleichwertig aufbauen können!) setzen und eine Imagekampagne starten, die dezidiert schöne, ansprechende, kommunikative analoge Begegnungsräume präsentiert? Analog als »das neue Bio«, nach einer langen Phase der Zoom-Fatigue, denn letztlich bleiben Zweifel, ob der digitale Raum – angesichts der nicht durch Optimierung auflösbaren Limitation der Werkzeuge – jemals ein vollwertiger Ersatz für den öffentlichen Präsenz-Raum werden wird (Brumlik, 2021).



DR. INGRID SCHÖLL

ist Direktorin der vhs Bonn.

dr.ingrid.schoell@bonn.de

Brumlik, M. (2021). Wir brauchen echte Gemeinsamkeit. Interview. *Weiterbildung. Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends*, 5/2021, 6–8.

Gnahn, D. (2021). Weiterbildung in der Krise – Krise der Weiterbildung. *Hessische Blätter für Volksbildung* 71 (2), 10–18.

Köck, C. (2021). Irgendwo, irgendwie, irgendwann? Überlegungen zu Präsenz (in) der Volkshochschule. *Hessische Blätter für Volksbildung* 71 (3), 85–92.

Kohl, J. & Denzl, E. (2020). Weiterbildungsanbieter in der Corona-Pandemie. *weiter bilden. DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung* 27 (4), 23–26.

Klemm, U. & Repka, M. (2021). Chancen und Herausforderungen einer Online-vhs. *Hessische Blätter für Volksbildung* 71 (2), 58–67.

Kreutzer, R. T. & Land, K.-H. (2015). *Dematerialisierung. Die Neuverteilung der Welt im Zeitalter des digitalen Darwinismus*. Köln: FutureVisionPress.

Maier, U. & Rohs, M. (2020). Volkshochschulen im Krisenmodus oder Corona als Chance?, *weiter bilden. DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung* 28 (4), 39–41.

Passens, B. & Schöll, I. (2019) Internet für Einsteiger. In J. Schrader & E. D. Rossmann (Hrsg.), *100 Jahre Volkshochschulen. Geschichten ihres Alltags*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Reckwitz, A. (2017). *Die Gesellschaft der Singularitäten*. Berlin: Suhrkamp.

Reckwitz, A. (2019). *Das Ende der Illusionen. Politik, Ökonomie und Kultur in der Spätmoderne*. Berlin: Suhrkamp.

Schmidt-Hertha, B. (2021). Die Pandemie als Digitalisierungsschub. *Hessische Blätter für Volksbildung* 71 (2), 19–28.

Schneider, N. (2021). vhs post Corona – ein Diskussionspapier. Wie geht's weiter? *weiter bilden. DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung* 28 (1), 55–56.

Schöll, I. (2017). (Keine) Zeit für Experimente. Beobachtungen zur Digitalisierung der Volkshochschulen. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung* 24 (3), 32–34.

Sgodda, R. (2021). Volkshochschulen und die Corona-Pandemie: Bewältigungsstrategien. *Hessische Blätter für Volksbildung* 71 (2), 41–49.

## Liliane Mreyen

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

Gute Bildung ist ..., wenn sie dazu beiträgt, den Geist für Veränderungen zu öffnen, um neue Dinge zu entdecken und spannende Diskussionen zu führen und die Gesellschaft mit ihren Herausforderungen neu zu gestalten.  
Bildung ist: Förderung - Entwicklung - Entfaltung

Wenn ich Bildungsministerin wäre, ...

würde ich Bildungsprojekte für alle fördern, ungeachtet der sozialen Herkunft, damit alle die gleichen Chancen in der Gesellschaft erhalten und Teilhabe ermöglicht wird, durch Sprache, Kultur und Ausbildung.

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

dass Bildung bis ins hohe Alter wichtig ist, um weiterhin Mitsprache und Partizipation in allen Altersklassen zu erhalten. Durch die Erwachsenenbildung werden Türen geöffnet.

Mein berufliches Steckepferd

ist die Vernetzung und Kooperation in Projektarbeit mit dem Ziel mit und voneinander zu lernen. Nur gemeinsam können wir die Gesellschaft positiv verändern.

Ich bin die geborene Dozentin für ...

Als Koordinatorin in der Erwachsenenbildung, liebe ich es, Gruppen für Gesellschaftsthemen zu begeistern und neue Interessensgebiete zu erschließen. Ich bin eine Verfechterin des Austauschs von Gruppen über die Grenzen hinaus.

## Deckel drauf



© R. M. Nunes

Welche Farbe hat eigentlich der Tod? Weiß, schwarz oder darf es auch etwas bunter sein? Die Gestaltung des Möbelstücks für die letzte Reise sei schließlich gut überlegt. Lieber Eichenfurnier oder doch Massivholz? Was zunächst klingt wie morbider Galgenhumor, ist eine Anleitung dafür, sich praktisch mit dem Tod auseinanderzusetzen. Denn wir beschäftigen uns gern mit allen möglichen Dingen, den Tod aber verdrängen wir dabei. Sargbau-Kurse in Volkshochschulen, bei der Bestatterin nebenan oder im Pfarrheim der Gemeinde bieten immer häufiger die Möglichkeit, auch diesen Aspekt des letzten Weges selbst zu gestalten – und das kommt an. Der Trend zum DIY-Sarg lässt sich auch in den sozialen Netzwerken verfolgen: Unter dem Hashtag #mypersonalcoffin zeigen Prominente auf Instagram ihre persönlich entworfenen »Kunstwerke«. Ziel der Kampagne des Bundesverbands Deutscher Bestatter e.V., des Zentralverbandes des Deutschen Handwerks und der Agentur Heimat ist die aktive Auseinandersetzung mit dem Tod. Beherrschbarer wird dieser dadurch zwar nicht, vielleicht aber ein bisschen weniger angsteinflößend. (JH)

### Unsere nächsten Themenschwerpunkte

AUSGABE 1 — 2022 (erscheint im März)

#### OER

Auch wenn die Beschäftigung mit dem Thema offene Bildungsmaterialien (OER) in den vergangenen Jahren stark zugenommen hat und die Abkürzung OER inzwischen vielen in der Bildung Tätigen geläufig sein sollte, ist die Bildungslandschaft in Deutschland von einem flächendeckenden Einsatz von OER weit entfernt. Wie ist es um OER in der EB/WB bestellt? Ist die Erstellung und Verwendung von offenen Bildungsmaterialien in der Erwachsenenbildung sinnvoll und wünschenswert – und wie kann sie gelingen? Dies fragt WEITER BILDEN in ihrer Frühjahrsausgabe.

AUSGABE 2 — 2022 (erscheint im Juni)

#### Abbrüche, Anschlüsse, Aufbrüche

Die Auswirkungen der Corona-Pandemie zeigen sich auf allen Ebenen der EB/WB – bei den (Organisations-)Strukturen, den Mitarbeitenden, den Formaten sowie den Teilnehmenden. WEITER BILDEN wagt eine erste Einschätzung und fragt: Was fehlt, das es vor Corona gab? Ist der Wandel so disruptiv, dass gänzlich neue Wege eingeschlagen werden?

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](mailto:weiter-bilden@die-bonn.de)



# Essential Aus- und Weiterbildungs- pädagoge:in

Die Reihe Essential Aus- und Weiterbildungspädagoge:in bietet praxisorientiert Anregungen für das eigene berufspädagogische Handeln. Darüber hinaus unterstützt sie die gezielte Vorbereitung auf die IHK-Abschlüsse „Gepr. Aus- und Weiterbildungspädagoge:in“ sowie „Gepr. Berufspädagoge:in“.

Prüfungsrelevante Themen sind in einer Übersicht zusammengefasst, berufspädagogische Fachbegriffe werden in einem zugehörigen Online-Glossar kurz und präzise erklärt.

Alle Titel der Reihe sind als Druckausgabe und als E-Book erhältlich.

[wbv.de/essential](http://wbv.de/essential)

GAB München eG (Hg.)

## Gesprächsführung in der Lernprozess- begleitung

Lerngespräche kompetenz-  
orientiert führen

2021, 108 S., 19,90 € (D)  
ISBN 978-3-7639-6227-3

GAB München eG (Hg.)

## Lernschwierigkeit oder Lernchance?

Lernen in herausfordernden  
Situationen begleiten

2021, 60 S., 19,90 € (D)  
ISBN 978-3-7639-6258-7

GAB München eG (Hg.)

## Lern- und motiva- tionstheoretische Hintergründe

Ein Fundus für berufspäda-  
gogische Begründungen

2021, 120 S., 19,90 € (D)  
ISBN 978-3-7639-6257-0

GAB München eG (Hg.)

## Von der Lehr- zur Lernveranstaltung

Seminare, Workshops und  
Unterricht kompetenzorientiert  
gestalten

2021, 160 S., 19,90 € (D)  
ISBN 978-3-7639-6256-3

### In Vorbereitung:

- **Lernprozessbegleitung**  
Lernen in Arbeitsprozessen kompetenzorientiert gestalten
- **Planungsprozesse in der beruflichen Aus- und Weiterbildung**  
Kompetenzorientierte Berufsbildung planen und implementieren

**Kritische Lebensereignisse können Anlass oder Hindernis für Bildungsprozesse sein. WEITER BILDEN blickt exemplarisch auf unterschiedliche Lebensereignisse und fragt: Wie können Erwachsenenbildung und Weiterbildung bei der Bearbeitung von Krisen unterstützen?**