

ERB

ERWACHSENENBILDUNG

Vierteljahresschrift für Theorie und Praxis



Unsicherheit und Angst



Ulrich Papenkort Bildung der Gefühle | Barbara Schellhammer »Der Stachel des Fremden« als bildende Urerfahrung des Menschen | Veith Selk Unsicherheit und Angst in der liberalen Demokratie | Hajo Petsch Bildung und die Steigerung der Weltreichweite

EB Erwachsenenbildung



Vierteljahresschrift für Theorie und Praxis
Heft 3 | 65. Jahrgang | 2019
ISSN (Printausgabe): 0341-7905, ISSN (online): 2365-4953
DOI 10.3278 / EBZ1503W

Herausgegeben von der **Katholischen Erwachsenenbildung Deutschland – Bundesarbeitsgemeinschaft e.V. (KEB Deutschland)**

Vorsitzende: Elisabeth Vanderheiden

Redaktion: Prof. Dr. Regina Egetenmeyer-Neher, Würzburg; Prof. Dr. Christiane Hof, Frankfurt; Dr. Marie-Christine Kajewski, Hannover; Cornelius Sturm, Bonn; Prof. Dr. Ulrich Papenkort, Mainz; Dr. Ingrid Pfeiffer (Forum Katholischer Erwachsenenbildung in Österreich), Wien; Dr. Michael Sommer, Mülheim a. d. Ruhr (verantw. Redakteur)

Beirat: Prof. Dr. Ralph Bergold, Siegburg (Vors.); Prof. Dr. Johanna Bödege-Wolf, Vechta; Prof. Dr. Norbert Frieters-Reermann, Aachen; Prof. Dr. Josef Schrader, Bonn; Dr. Hermann Kues, Lingen

Anschrift: Rheinweg 34, 53113 Bonn. Tel.: (02 28) 9 02 47-0, Fax: (02 28) 9 02 47-29, Internet: www.keb-deutschland.de, E-Mail: keb@keb-deutschland.de, sommer@redaktion-erwachsenenbildung.de

Bezugsbedingungen: Die Zeitschrift erscheint viermal jährlich. Der Bezugspreis beträgt jährlich print + online: € 40,-/41,20 (A). Inst.-Preis print + online: ab € 75,-/77,20 (A); online: ab € 83,-. Einzelheft: € 13,-/14,- (A). Alle Preise zzgl. Porto. – Preisänderungen vorbehalten. Die Bezugsbedingungen verlängern sich, wenn das Abonnement nicht bis zum 01.10. gekündigt wird. Die Kündigung ist schriftlich zu richten an den Leserservice HGV Hanseatische Gesellschaft für Verlagsservice GmbH, Holzwiesenstr. 2, 72127 Kusterdingen, Tel.: (07071) 9353-16, Fax: (07071) 9353-93, E-Mail: v-r-journals@hgv-online.de

Beiträge und Zuschriften sind an die Redaktion zu richten. Für unverlangt eingesandte Manuskripte einschließlich Rezensionen wird keine Verantwortung übernommen. Sie gelten erst nach ausdrücklicher Bestätigung als angenommen. Namentlich gezeichnete Beiträge sind Meinungsäußerungen der Autoren und Autorinnen und keine Stellungnahmen des Herausgebers oder der Redaktion. Ohne Aufforderung zugestellte Besprechungsstücke werden nicht zurückgesandt. Ihre Rezension liegt im Ermessen der Redaktion.

© 2019, Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG, Theaterstr. 13, 37073 Göttingen.
Verantwortlich für die Anzeigen: Anja Küttemeyer, Verlag Vandenhoeck & Ruprecht.
www.vandenhoeck-ruprecht-verlage.com

Alle Rechte vorbehalten. Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.
Druck- und Bindearbeiten: Hubert & Co. GmbH & Co. KG BuchPartner, Robert-Bosch-Breite 6, 37079 Göttingen.
Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier.

Titelbild: Marcia Blaessle: Ohne Titel, 1981. Wasserfarben auf Papier, Inv.-Nr. 8084/49 (2002)
© Sammlung Prinzhorn, Universitätsklinikum Heidelberg

Unsicherheit und Angst



Lernen, einst und heute

Karikatur: Mester

97

Aus der Redaktion

Wer kann schon angstfrei durch die Welt gehen? Stabilität und Sicherheit im Leben geben uns Regelmäßigkeiten, wie etwa unsere Redaktionstreffen an immer demselben Ort, oder die Tasse Kaffee, die uns zuverlässig bei der Arbeit zur Seite steht. Besonderen Rückhalt bieten all die Menschen, auf die wir uns verlassen können – etwa die Autor/-innen der Ausgaben oder die Mitarbeitenden des Verlags. Wie verletzlich dieser Frieden sein kann, machen die Bilder in diesem Heft von Menschen deutlich, die Teile ihres Lebens in der Psychiatrie waren und ihre inneren Welten mit ihrer Kunst veranschaulichen. Dass derartige Emotionen unser Denken und Handeln nachhaltig bestimmen können, zeigen die vielfältigen Verschwörungstheorien, die viele Menschen glauben und es so bis in die hohe Politik geschafft haben. Da wünscht man sich doch, dass möglichst viele mit Ruhe, Vernunft und einer regelmäßigen Tasse Kaffee ihre Arbeit machen!

Vorschau

Heft 4/2019: Schule und Erwachsenenbildung
 Heft 1/2020: Prävention von Missbrauch und sexualisierter Gewalt

Autor/-innen, die zu den Schwerpunktheften oder anderen Themen veröffentlichen wollen, können sich gerne an die Redaktion wenden.

Die Ausgaben sind online für Privatabonnenten unter www.vandenhoeck-ruprecht-verlage.com, für institutionelle Abonnenten unter www.vr-elibrary.de/loi/erbi abrufbar.

Thema

- 99 Zum Thema: Unsicherheit und Angst
- 100 Ulrich Papenkort
Bildung der Gefühle. Über die Rolle der Emotionen in der Erwachsenenbildung
- 104 Barbara Schellhammer
»Der Stachel des Fremden« als bildende Urfahrung des Menschen. Plädoyer für die Entwicklung von Fremdeitsfähigkeit
- 107 Veith Selk
Unsicherheit und Angst in der liberalen Demokratie. Populismus und die Furcht in der Postdemokratie
- 111 Hajo Petsch
Bildung und die Steigerung der Weltreichweite. Zwischen Sehnsucht nach Sicherheit und Resonanz

Bildung heute

- 115 **Leo-Studie: Rückgang der Analphabeten-Rate.** Zahl ist weiterhin hoch / Viele Aktivitäten und Kritik
- 116 **Regierungen müssen lebenslanges Lernen stärker fördern.** Neue OECD-Studie Skills Outlook 2019
- 117 **Europäischer Forschungs-Dachverband jetzt in Bonn.** Neue Geschäftsstelle der ESREA beim DIE
- 118 **Wege gegen Radikalisierung im Web.** Fachtagung »Digital 2020« der AKSB

Aus der KEB

- 119 **»Absoluter Traumjob«.** Interview mit der neuen KEB-Geschäftsführerin Andrea Heim
- 120 **»Wasserkiste« veröffentlicht.** Projekt zum Schutz des Wassers
- 120 Christine Höppner: **Das Glück ist nicht immer lustig.** Position

Österreich

- 122 Ingrid Fischer: **Wege aus der Angst.** Jahresprogramm der Akademie am Dom in Wien

Umschau

- 124 Cora Schöberl, Michael Görtler: **Politische Bildungsarbeit unter widrigen Bedingungen?** Empirische Perspektiven auf die Praxis

Praxis

- 128 Johannes Lorenz: **Von Misstrauen, Vertrauen und bösen Absichten.** Aktuelle Verschwörungstheorien und ihre Entstehung
- 130 Ulrich Papenkort: **Angst als Gegenstand von Programmplanung.** Wie sich ein komplexes Gefühl in der Erwachsenenbildung aufarbeiten lässt
- 132 Thomas Jäger, Andrea Lepherc: **»Angst vor der Angst«.** Ein Angebot der Wormser Akademie
- 133 Helmut Westrich: **Ein sensibles Tabuthema.** Wie funktioniert ein Seminar gegen die Angst? Ein Trainer berichtet
- 134 Marianne Bechhaus-Gerst: **»Wer hat Angst vorm schwarzen Mann?«** Auseinandersetzung mit dem Blick auf die »Anderen« am Beispiel Afrika

Material

- 136 **Praxishilfen und Publikationen**
- 137 **Der Satan ist überall.** Internetrecherche
- 138 **Rezensionen**

Bildserie

Die Serie **Bilder aus einer anderen Welt** zeigt Werke zum Thema Angst und Unsicherheit, die Künstlerinnen mit Psychiatrieerfahrung geschaffen haben. Die Arbeiten stammen aus der Sammlung Prinzhorn an der Psychiatrischen Klinik der Universität Heidelberg. Seite 110

Zum Thema: Unsicherheit und Angst

Was sind aktuell die größten Ängste der Deutschen? Bei einer Umfrage von 2018 gaben 69 Prozent der Bundesbürger/-innen an, dass sie sich vor der Politik von Donald Trump, die die Welt gefährlicher macht, fürchten – allen voran die Frauen (72 Prozent). Auf den Plätzen zwei und drei folgen Ängste vor Konflikten und Überforderung durch Zuwanderung. Ebenso groß ist auch die Angst, dass sich das Verhältnis zwischen den Deutschen und den bereits hier lebenden Ausländern verschlechtert, wenn weitere Ausländer ins Land kommen. Die Furcht vor der Überforderung der Politik überspringt die 60-Prozent-Marke und steht damit auf Platz vier im Ranking. Groß ist auch die Angst, im Alter pflegebedürftig zu werden (Umfrage der R+V Allgemeine Versicherung). Das Thema »Unsicherheit und Angst« berührt jeden von uns und ist darum in vielerlei Hinsicht Gegenstand der Erwachsenenbildung.

Angst und Populismus

Wie schon an der Umfrage absehbar, ist die politische, aktuelle Dimension derzeit dominant. Entsprechend wird dieser Aspekt auch in diesem Heft aufgegriffen: Trotz oder auch wegen der großen Lebenssicherheit in Deutschland und Europa greift eine Furcht um sich, dass dieser Status aufgrund äußerer Einflüsse gefährdet ist. Ob Trump, die Globalisierung mit der Macht der Großkonzerne oder Digitalisierung – es werden äußere »Mächte« für diese Entwicklung verantwortlich gemacht. Populistische Parteien nutzen dies als fruchtbaren Boden für ihre Parolen – der Illiberalismus scheint eine passende Alternative zu sein (Beitrag von Veith Selk) Bildung und Wissen können diesem übergreifenden Gefühl kognitive Argumente entgegenstellen. Hier ist Erwachsenenbildung in der Pflicht, Aufklärungsarbeit zu leisten. (Beiträge von Ulrich Papenkort und Hajo Petsch). Eine besondere Ausformung ist die Angst vor Fremden, insbesondere vor

Menschen aus anderen Kulturen, die zu uns kommen. Die Erwachsenenbildung kann durch jahrzehntelange Erfahrungen in der Integrationsarbeit und der interkulturellen Bildung einen großen Beitrag dazu leisten, diese Ängste abzubauen (siehe die Beiträge von Barbara Schellhammer und Marianne Bechhaus-Gerst).

Ein zweiter Aspekt des Themas, der in dem Heft deutlich wird, ist der persönliche Umgang mit der Angst. Trainings gegen Phobien und Angststörungen aller Art gehören ebenso dazu wie die Angst vor Prüfungen. Auch die persönliche Kompetenzstärkung kann einen großen Beitrag dazu leisten, eigene Ängste, etwa vor dem Jobverlust, zu verringern. Angst ist eine Emotion, die, wie andere Emotionen auch, in vieler

Hinsicht unser Verhalten beeinflusst. Sie kann ebenso Motivation für Erwachsenenbildung sein wie Ursache, die eigenen Fähigkeiten nicht zu verbessern (Beitrag von Ulrich Papenkort).

Himmel und Hölle

Auch in der Religion ist die Angst, oder der Kampf gegen sie, ein häufiges Motiv. Religion hält Deutungsmuster bereit. Sie kann Ursache und Auslöser für Angst sein, etwas Falsches zu tun, nicht in den »Himmel«, sondern in die »Hölle« zu kommen. Die Folgen der eigenen Schuld zu erleben und zu ertragen, ist fester Bestand vieler Religionen. Auf der anderen Seite bietet sie Sicherheit und Kohärenz in der Gemeinschaft und spendet vielen Menschen Zuversicht auf Besserung, so wie es die Engel in der Weihnachtsgeschichte sagen: »Fürchtet euch nicht!«

Michael Sommer



Bilder aus einer anderen Welt | Marcia Blaessle: Das Angstwesen, 1979
Wasserfarben auf Papier, Inv.-Nr. 8084/25 (2002)

© Sammlung Prinzhorn, Universitätsklinikum Heidelberg

Ulrich Papenkort

Bildung der Gefühle

Über die Rolle der Emotionen in der Erwachsenenbildung

Angst, Ekel, Freude, Trauer, Wut, diese und andere Gefühle prägen, mal mehr, mal minder, unser alltägliches Leben. Welche Rolle spielen Gefühle in der Erwachsenenbildung? Ein Überblick.

Gefühle sind zum einen Bedingungen des Lernens und Lehrens. Je nach Situation fördern oder behindern sie jeden der beiden Prozesse. Wer z. B. Angst hat, kann nicht gut lernen oder lehren. Gefühle sind aber auf beiden Seiten auch (Neben-) Wirkungen. So ist die Freude, die ein Verstehen zur Folge haben kann, allgemein bekannt. Weiterhin können Gefühle als Mittel des Lehrens und Lernens angedacht oder mitbedacht werden: wo Inhalte unmittelbar einfühlbar sind oder medial nachfühlbar repräsentiert werden. So kann z. B. ein Film zum Holocaust im Kontext politischer Bildung diese Funktion erfüllen. Im Folgenden geht es jedoch um Gefühle als Inhalte und Ziele des Lehrens und Lernens, nicht als Bedingungen, Wirkungen oder Mittel.

Gefühle als Gegenstand

Die Bildung der Gefühle, bei Friedrich Schiller noch »Bildung des Herzens« und von Wilhelm von Humboldt »Bildung des Gemüths« genannt¹, war in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts in der Erziehungswissenschaft kaum noch ein Thema.² Erst im 21. Jahrhundert erwachte wieder das disziplinäre Interesse,³ dann auch für

die Erwachsenenbildung.⁴ Eine Bildung der Gefühle scheint insbesondere in den heutigen Zeiten notwendig zu sein, wenn auch aus unterschiedlichen und sich sogar widersprechenden Gründen.

Auf der einen Seite wird angesichts einer unterstellten Dominanz der Vernunft darauf verwiesen, dass das Gefühl der Vernunft ebenbürtig sein müsse. Der Bestseller des amerikanischen Psychologen Daniel Goleman zur »Emotionalen Intelligenz«⁵ steht für diese Position. Auf der anderen Seite wird entsprechend einer Diagnose der Emotionalisierung, ja Infantilisierung unserer Gesellschaft eine Rehabilitierung der Vernunft angemahnt. Diese Diagnose stellten beispielsweise der amerikanische Soziologe Richard Sennett in »Tyrannei der Intimität«⁶ und der amerikanische Medienwissenschaftler Neil Postman in seinem Bestseller »Wir amüsieren uns zu Tode«⁷. Beide Positionen, die eine lange Tradition aufweisen, sehen die Notwendigkeit einer Bildung der Gefühle, nur mal mit positiven, mal mit negativen Vorzeichen.⁸ Offen bleibt, ob überhaupt die Möglichkeit einer solchen Bildung der Gefühle besteht, allgemein und in der Erwachsenenbildung insbesondere. Können und sollen Bildungseinrichtungen »nicht nur Wissen und Können vermitteln, sondern auch Herz und Charakter bilden«, wie es die Bayerische Verfassung in Art. 131 Abs. 1 ausdrückt?

Aber was ist mit dem Ausdruck »Bildung der Gefühle« überhaupt gemeint? Ich möchte drei Varianten einer Bildung der Gefühle unterscheiden und nacheinander besprechen, die ich

»funktionale«, »methodische« und »theoretische« Bildung der Gefühle nenne. Die drei Adjektive markieren dabei jeweils sowohl den Bezug als auch den Ansatz der Bildung. Die ersten beiden Varianten kann man zusammen als formale Bildung verstehen, da hier die Lernenden und ein Können im Fokus stehen. »Funktionale« und »methodische« Bildung der Gefühle nenne ich sie innerhalb dieses formalen Rahmens nach einer klassischen Unterscheidung ursprünglich von Erich Lehmensick⁹, aufgegriffen von Wolfgang Klafki¹⁰. Die dritte Variante einer Bildung der Gefühle, die theoretische, stellt im Unterschied zur formalen Bildung eine materiale Bildung dar. Hier stehen der Lerngegenstand und ein Wissen im Vordergrund.

Funktionale Bildung der Gefühle

»Der wahre Zweck des Menschen ist die höchste und proportionierlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen.« Dieser Satz, den Wilhelm von Humboldt 1792 in seinen »Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen«¹¹ niederschrieb, wird bis heute immer wieder zitiert, wenn von »Bildung« die Rede ist. Die zu bildenden Kräfte wurden als Anlagen, also als genetisch bedingt verstanden. Zur allseitigen Bildung gehört dann neben der Bildung der Vernunft und des Willens, je nach dem zusätzlich des Körpers, auch die Bildung von Gefühlen im Sinne der Bildung des Gefühlsvermögens, metaphorisch des Herzens.

Die emotionale Anlage insgesamt hat einen allgemeinen, d. h. allen Menschen gemeinsamen, und einen besonderen, nur für den einzelnen Menschen charakteristischen Aspekt. Das



Prof. Dr. Ulrich Papenkort ist Professor für Pädagogik an der Katholischen Hochschule Mainz.

emotionale Persönlichkeitsprofil wird traditionell »Temperament« genannt. Statt von der »Bildung« könnte man auch, ganz im Sinne der damaligen Zeit, von der »Entwicklung« des Gefühlsvermögens sprechen, da dieses Wort ebenfalls transitiv und reflexiv zu gebrauchen ist, mehr die zeitliche Ausdehnung der Veränderung markiert und weniger mit der methodischen und theoretischen Bildung zu verwechseln ist.

Die Idee einer Bildung der menschlichen Kräfte – vom schon erwähnten Erich Lehmsick »funktionale Bildung« genannt und dem Neuhumanismus zugeschrieben – fußte auf der ihrerseits auf die aristotelische Philosophie zurückgehenden sog. Vermögenspsychologie des 18. Jahrhunderts, insoweit sie mehrere, bei Johann Georg Sulzer (1720–1779), Moses Mendelssohn (1729–1786) und Johannes Nikolaus Tetens (1736–1807), kanonisiert durch Immanuel Kant (1724–1804), die Vermögen des Denkens, Fühlens und Wollens unterschied. In der heutigen Psychologie wird der Begriff der psychischen Dispositionen bevorzugt, da Dispositionen im Unterschied zu den Vermögen, die wie Organe verstanden wurden, nichts kausal erklären, nicht autonom zu denken sind, verschiedene Aktualisierungen erlauben und auch erworben sein können.¹²

Gefühlsdispositionen zum Ausdrücken von Gefühlen und zu deren Erleben bei sich selbst (Erfühlen) und Anderen (Mitfühlen) sind einerseits vererbt, müssen aber andererseits in der Kindheit entlang der körperlichen Reifung bei aller genetischen Bedingtheit durch Erfahrung und Nachahmung im Umgang mit Erwachsenen, ähnlich wie die Fähigkeit zum Laufen, erst noch erlernt werden. Das ist ein Thema der Entwicklungspsychologie und Sozialisationsforschung. So werden, insbesondere durch gegenseitige Spiegelungen, die angeborenen und potenziellen Fähigkeiten zu erworbenen und aktualisierbaren.

Eine Bildung der Gefühlsdispositionen durch andere setzt diese selbst schon in Ansätzen voraus und kann sie nur noch interaktiv modulieren,

d.h. fördern oder hemmen. Schon im 18. Jahrhundert galten Gefühle »einerseits als naturgegeben und dem Menschen unmittelbar zugänglich. Andererseits schien es problematisch, sie im ungefilterten Naturzustand zu belassen«¹³. Aber: »Obwohl Erziehungs-, Bildungs- und Sozialisationsysteme dazu beitragen, die Gefühle ihrer Adressaten zu erziehen, zu bilden und zu sozialisieren, liegen bisher relativ wenige Forschungen dazu vor, wie das geschieht«¹⁴.

Im Kontext der (intentionalen) Erziehung sieht Roland Reichenbach¹⁵ die Aufforderung als das Mittel der Wahl, in den Spielarten der Aufforderung, »sich eine Gefühlsreaktion ... vorzustellen« (»Imagination«), »den Gefühlsausdruck zu ändern« (»Imitation«) und »die Situation und die Angemessenheit der Gefühlsreaktion zu überdenken« (»Neubewertung«). Durch Aufforderungen gefördert werden wohl meist die wünschenswerten bzw. »guten«, gehemmt die nicht wünschenswerten bzw. »schlechten« Dispositionen, um durch diese Kultivierung zu einer mehr positiven »Gefühlsbilanz«¹⁶ zu kommen. Dabei fallen die entsprechenden Bewertungen oft, je nach Blickwinkel, ambivalent aus.

Grundsätzlich werden in diesem Zusammenhang nach wie vor drei Vorstellungen verfolgt, die ich hier plakativ Positivierung (positive Gefühle fördern, negative hemmen), Emotionalisierung (positive Gefühle fördern, negative nicht hemmen) und Kognitivierung (positive Gefühle nicht fördern, negative hemmen) nenne. Bei der Intensität der Förderung oder Hemmung werden die Extreme nach oben und unten meist für unangemessen erachtet.

Für die Erwachsenenbildung verbietet sich eine funktionale Bildung von Gefühlen, weil diese nur als Erziehung möglich ist. Und »schon das Wort ›Gefühlserziehung‹ scheint die Akzeptanz oder gar Notwendigkeit manipulativer Ein- und Übergriffe, von Mitteln nicht nur der ›Gehirnwäsche‹, sondern eben – und damit aufs Engste verbunden – der ›Herzenswäsche‹ zu implizieren«¹⁷. Unabhängig davon ist eine funktionale Bildung der Gefühle vielleicht nur

im alltäglichen Umgang möglich und damit nicht im Kontext der intentionalen Erwachsenenbildung. Das Adjektiv »funktional« verweist insofern nicht nur auf den funktionalen Gegenstand der Bildung, die Gefühlsdispositionen, sondern auch auf die funktionale Form der Bildung.

Methodische Bildung der Gefühle

1990 haben die beiden amerikanischen Psychologen John D. Mayer und Peter Salovey den Terminus »Emotionale Intelligenz« für diejenige Kompetenz geprägt, eigene und fremde Gefühle wahrnehmen, deuten und beeinflussen zu können.¹⁸ »Emotional Intelligence is a subset of social intelligence and involves the ability to monitor one's own and others' emotions, to discriminate among them, and to use this information to guide own's one thinking and actions«¹⁹. Zu ergänzen wäre noch die Steuerung des Denkens und Handelns anderer Menschen. Der amerikanische Wissenschaftsjournalist Daniel Goleman hat den Terminus seit 1995 mit seinem (Welt-) Bestseller »EQ. Emotionale Intelligenz« maßgeblich popularisiert.²⁰

Hier geht es also um die methodische Bildung im Umgang mit Gefühlen. Aber worin besteht dann der Unterschied zwischen funktionaler und methodischer Bildung der Gefühle? Immerhin beziehen sich beide Arten von Bildung auf die Fähigkeit des Fühlens, in der funktionalen Variante »Disposition«, in der methodischen »Kompetenz« genannt.

Der erste Unterschied liegt im Bezugspunkt: In der funktionalen Bildung werden Gefühle unmittelbar gebildet, in der methodischen nur mittelbar. Funktional steht die Ausübung der Gefühle, also das Fühlen, im Vordergrund, ihr Ausdruck und ihr Erleben, methodisch ihr Verstehen und ihre Steuerung, in beiden Fällen bei sich selbst und anderen. Der zweite Unterschied besteht in der Weise der Bildung. Während die funktionale Fähigkeit schon genetisch angelegt ist und über die Zeit und im Kontakt zur Umwelt nur

noch entwickelt werden muss, ist die methodische Fähigkeit vollständig zu erlernen. Daher wird die funktionale Fähigkeit eher implizit-funktional, die methodische eher explizit-intentional angeeignet, insbesondere in Übungen und Trainings bzw. Schulungen als Übungsprogrammen. Trotzdem kann das Funktionale auch (ein-) geübt – im Sport z. B. das Konditionstraining im Unterschied zum Technik- und Taktiktraining – und das Methodische auch im bloßen Ausüben nebenbei erlernt werden.

Die methodische Bildung der Gefühle setzt deren Interpretierbarkeit und Kontrollierbarkeit voraus, die wiederum auf einer kognitiven Komponente von Gefühlen beruht. »Die maßgeblichen Prozesse der emotionalen Prägung laufen ... überwiegend jenseits der bewussten subjektiven Selbstgestaltungs- und Selbstverstehensbemühungen ab. Bildungsprozesse setzen dagegen immer eine aktive und bewusste Auseinandersetzung des Subjekts, ein Stück Überlegung, gedankliche Einordnung, Klärung, Reflexion, Entwicklungswunsch, Veränderungsabsicht, (Selbst-)Gestaltungsanspruch voraus.«²¹

Die methodische Bildung erfolgt in (standardisierten) Trainings, in denen es um den Umgang mit sich selbst (Selbstkompetenz) und/oder mit anderen Menschen (Sozialkompetenz) geht, in der (allgemeinen) Erwachsenenbildung auch in Gesprächskreisen. In Trainings werden Bildungsveranstaltungen als inhalts- und lösungsorientierte Trainings, in Gesprächskreisen als teilnehmer- und problemorientierte fachbezogene Beratung oder prozessorientierte Moderation verstanden.²² In beiden Fällen, den Trainings und den Gesprächskreisen, sind Fragen der emotionalen Kompetenz in der Regel in breitere inhaltliche Kontexte eingebettet (z. B. Gewalt oder Sucht in der allgemeinen und Führung oder Kommunikation in der beruflichen Erwachsenenbildung), in den Trainings als einzelne Übungen und in den Gesprächskreisen als einzelne Themen. Trainings direkt zur emotionalen Kompetenz sind mir nur für Kinder und

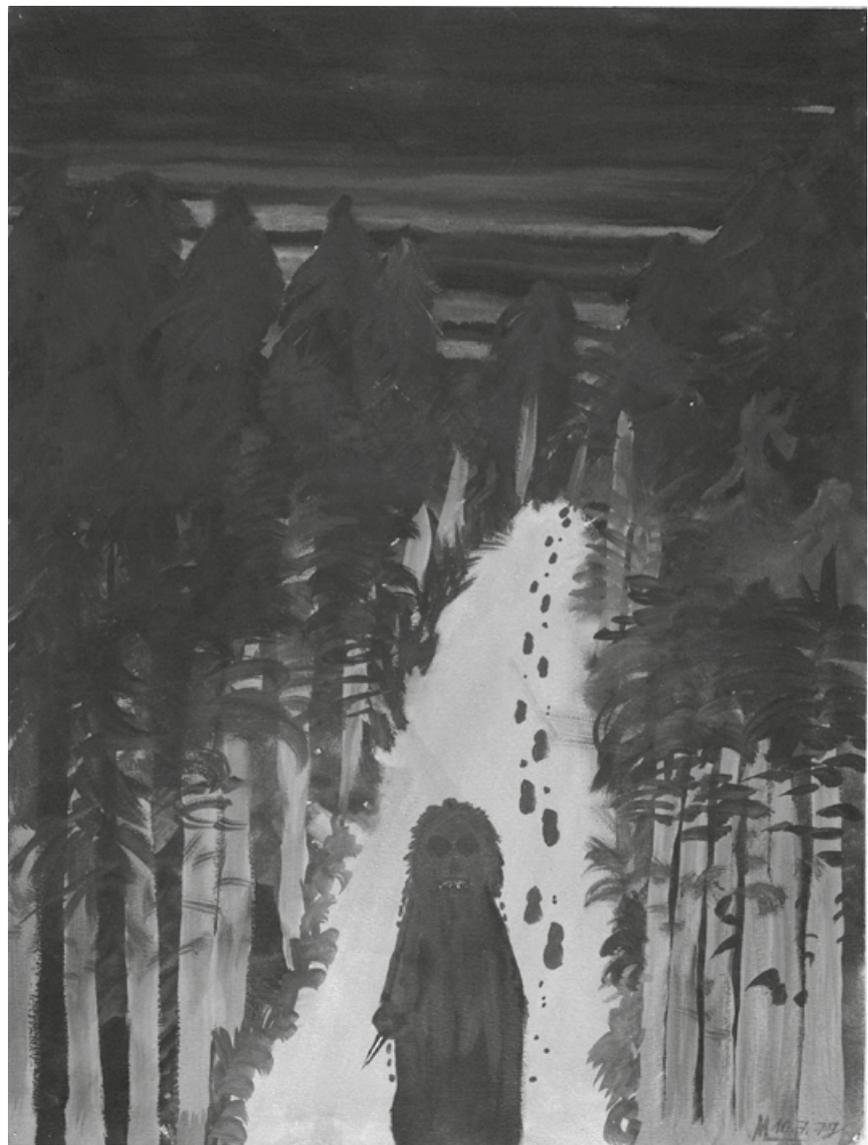
Jugendliche, nicht für Erwachsene oder da allenfalls im klinischen Kontext bekannt.

Wie der Begriff der funktionalen Bildung ist auch derjenige der methodischen bewusst doppeldeutig: psychologische Methoden sind der Gegenstand, didaktische Methoden Ausdruck dieser Form von Bildung.

Theoretische Bildung der Gefühle

Die dritte und letzte Form der Bildung der Gefühle, die theoretische Bildung,

fokussiert das (deklarative) Wissen zu Gefühlen und ist mehr als die methodische Bildung auf die verschiedenen Wissenschaften verwiesen, die sich den Gefühlen widmen. Und das sind fast alle Humanwissenschaften: von der (Human-) Biologie und Psychologie bis zu den Sozial- und Kulturwissenschaften, von der Geschichtswissenschaft bis zur Ethnologie, die philosophische Anthropologie und sogenannte Philosophie des Geistes eingeschlossen. Die wissenschaftliche Beschäftigung mit Gefühlen unter »Reduktion auf die Metakategorie *emotion* begann



Bilder aus einer anderen Welt | Marcia Blaessle: Ohne Titel [Monster im Wald], 1979

Wasserfarben auf Papier, Inv.-Nr. 8084/26 (2002)

© Sammlung Prinzhorn, Universitätsklinikum Heidelberg

in den 1730er Jahren bei den schottischen Moralphilosophen²³, zu deren bekanntesten Vertretern Anthony Shaftesbury, David Hume und Adam Smith gehören.

Der Bezug zu all diesen Wissenschaften bringt nicht nur eine entsprechende thematische Breite, sondern auch eine Tiefe der Reflexion mit sich, die entsprechende Theorien ständig wieder unterläuft und überholt. Theoretisch ist diese wissenschaftsbezogene Bildung also nicht nur wegen des Bezugs, sondern auch aufgrund des Ansatzes und seiner grundsätzlichen Fragehaltung.

Zwei Fragen werden in den Wissenschaften immer wieder neu und stets strittig diskutiert. In welchem Zusammenhang stehen kognitive und emotionale Prozesse auf der einen, (neuro-) physiologische und emotionale auf der anderen Seite. Das ist die erste Frage, und ihr zweiter Teil berührt das bekannte Leib-Seele-Problem. Bedingen sich die Prozesse? Falls das, wie meist angenommen wird, der Fall ist: welcher bedingt welchen oder beide sich gegenseitig? Die zweite Frage betrifft den Grad an Allgemeinheit der Gefühle. Sind sie immer und überall gleich oder variieren sie historisch nach Zeiten, räumlich nach Kulturen und sozial nach Milieus und Schichten?

Praxis oder Theorie

Den Unterschied zwischen methodischer und theoretischer Bildung der Gefühle kann man in didaktischer Hinsicht mit der von Hans Tietgens in einer Programmanalyse psychologischer Veranstaltungen an Volkshochschulen angesetzten Differenz zwischen »vorrangig personenorientierten« und »vorrangig inhaltsorientierten Angeboten« verbinden.²⁴ Während in der Personenorientierung der methodischen Bildung der Prozess des Fühlens im Vordergrund steht, wird in der Inhaltsorientierung der theoretischen Bildung das Gefühl als Inhalt fokussiert. Die methodische Bildung speist sich aus Erkenntnissen der Psychologie und auch Biologie und deren Forschungsparadigma des Universalismus²⁵, der

historisch invarianten und kulturübergreifenden Natur der Gefühle. Demgegenüber ist die theoretische Bildung auch für die Erkenntnisse der Soziologie und der Kulturwissenschaften offen, die dem Forschungsparadigma des Sozialkonstruktivismus²⁶ und der Historizität und Kulturalität von Gefühlen verpflichtet sind. Die Frage »Haben Gefühle eine Geschichte«²⁷ wird im universalen Paradigma verneint, im konstruktivistischen bejaht. Die theoretische Bildung der Gefühle kann und muss die methodische relativieren, die methodische die theoretische konkretisieren.

Anmerkungen

- 1 Frevert/Wulf 2012, S. 2.
- 2 Vgl. Klika 2018, S. 76.
- 3 Vgl. Dörr/Göppel 2003, Klika/Schubert 2004, Arnold/Holzappel 2008, Frevert/Wulf 2012, Hubert/Krause 2018.
- 4 Vgl. Giesecke 2007, Arnold 2003.
- 5 Goleman 1996.
- 6 Sennett 1983.
- 7 Postman 1985.
- 8 Vgl. Göppel 2003, S. 15 f.
- 9 Lehmsick 1926.
- 10 Klafki 1959.
- 11 Humboldt 1792.
- 12 Vgl. Pongratz 1984, S. 71.
- 13 Frevert/Wulf 2012, S. 2.
- 14 Wulf 2014, S. 116.
- 15 Reichenbach 2018, S. 23.
- 16 Göppel 2018, S. 336.
- 17 Reichenbach 2018, S. 19.
- 18 Salovey/Mayer 1990.
- 19 Ebda. S. 189.
- 20 Goleman 1995.
- 21 Göppel 2018, S. 340.
- 22 Vgl. Hof 2009, S. 1143.
- 23 Plamper 2012, S. 207.
- 24 Tietgens 1994, S. 20.
- 25 Vgl. Plamper 2012, S. 177–296.
- 26 Vgl. Plamper 2012, S. 89–176.
- 27 Schnell 2015.

Literatur

- Arnold, R. (2003): Emotionale Kompetenz und emotionales Lernen in der Erwachsenenbildung. Kaiserlautern.
- Arnold, R.; Holzappel, G. (Hg.) (2008): Emotionen und Lernen. Die vergessenen Gefühle in der (Erwachsenen-) Pädagogik. Hohengehren.
- Dörr, M.; Göppel, R. (Hg.) (2003): Bildung der Gefühle. Innovation? Illusion? Intrusion? Gießen.
- Frevert, U.; Wulf, C. (Hg.) (2012): Die Bildung der Gefühle. Wiesbaden.
- Giesecke, W. (2007): Lebenslanges Lernen und Emotionen. Wirkungen von Emotionen auf Bildungsprozesse aus beziehungstheoretischer Perspektive. Bielefeld.
- Goleman, D. (1996): Emotionale Intelligenz. Frankfurt a. M., Wien.
- Göppel, R. (2003): »Die Kultur der Affekte ist das eigentlich schwerste Bildungsziel« (A. Mitscherlich) – Möglichkeiten, Probleme und Grenzen einer »Bildung der Gefühle«. In: Dörr/Göppel, S. 15–39.
- Hof, C. (2009): Lehren in der Erwachsenenbildung. In: Gerhard Mertens u. a. (Hg.): Handbuch der Erziehungswissenschaft. Bd. II/2. Paderborn u. a.
- Huber, M.; Krause, S. (Hg.) (2018): Bildung und Emotion. Wiesbaden.
- Klafki, W. (1959): Kategoriale Bildung. Zur bildungstheoretischen Deutung der modernen Didaktik. In: Ders. (1967): Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim/Basel: Beltz, 8./9. Aufl., S. 25–45.
- Klika, D.; Schubert, V. (Hg.) (2004): Bildung und Gefühl. Baltmannsweiler.
- Funk, L.; Röttger-Rössler, B.; Scheidecker, G. (2012): Fühlen(d) Lernen. Zur Sozialisation und Entwicklung von Emotionen im Kulturvergleich. In: Frevert/Wulf, S. 217–238.
- Lehmsick, E. (1926): Die Theorie der formalen Bildung. Göttingen.
- Mayer, J. D.; Salovey, P.; Caruso, D. R. (2004): Emotional Intelligence. Theory, Findings and Implications. In: Psychological Inquiry 15, S. 197–215.
- Plamper, J. (2012): Geschichte und Gefühl. Grundlagen der Emotionsgeschichte. München.
- Pongratz, L. J. (1984): Problemgeschichte der Psychologie. München, 2., durchges. u. überarb. Aufl.
- Postman, N. (1985): Wir amüsieren uns zu Tode. Urteilsbildung im Zeitalter der Unterhaltungsindustrie. Frankfurt a. M.
- Reichenbach, R. (2018): Die Herzensbildung und die Erziehung der Gefühle. In: Huber/Krause, S. 17–40.
- Salovey, P.; Mayer, J. D. (1990): Emotional Intelligence. In: Imagination, Cognition and Personality 9, S. 185–211.
- Schnell, R. (2015): Haben Gefühle eine Geschichte? Aporien einer »History of emotions«. Göttingen.
- Sennett, R. (1963): Verfall und Ende des öffentlichen Lebens. Die Tyrannei der Intimität. Frankfurt a. M.
- Tietgens, H. (1994): Psychologisches im Angebot der Volkshochschulen. Frankfurt a. M.
- Wulf, C. (2014): Emotion. In: Wulf, C.; Zirfas, J. (Hg.): Handbuch pädagogische Anthropologie. Wiesbaden, S. 113–124.

Barbara Schellhammer

»Der Stachel des Fremden« als bildende Urerfahrung des Menschen

Plädoyer für die Entwicklung von Fremdsprachigkeit

Das Fremde ängstigt uns und löst Verunsicherungen aus. Das Gegenmittel dazu sind Kompetenzlosigkeitskompetenz und »Selbstsorge«.

Der Asterix-Autor René Goscinny bringt in einem seiner bekannten Comics mit dem Ausspruch des Dorfältesten Methusalix treffend auf den Punkt, was die Begegnung mit Fremdem so unheimlich macht: »Ich hab' nichts gegen Fremde. Einige meiner besten Freunde sind Fremde. Aber diese Fremden da sind nicht von hier!« Fremdes wirkt gerade deshalb bedrohlich und angsteinflößend, weil es »fremd« ist – also auf beunruhigende Weise nicht vergleichbar mit dem, was wir aus der alltäglichen Begegnung mit Menschen gewohnt sind. Fremdes durchbricht die eigene Ordnung und stellt Bekanntes in Frage, es kommt von anderswoher und entzieht sich meinem Zugriff.

Das Geschäft mit der Bewältigung von Fremdheitserfahrungen boomt. Insbesondere im Bildungssektor wächst die Palette an Kursen zum Diversity Management, zu interkulturellen Kompetenzen oder zum Integrationscoach. Dabei geht es vornehmlich darum, Fremdem seinen Stachel¹, zu nehmen, es einzureihen in bekanntes Eigenes und berechenbare Techniken für den Umgang mit ihm zu erlernen. Dabei erweist sich jedoch gerade

die Widerständigkeit des Fremden als die Grundvoraussetzung für einen Bildungsprozess, der den ganzen Menschen umfasst. Der Anspruch des Fremden wird zur Ressource der Persönlichkeitsbildung, denn in unserem Antworten auf ihn formen wir uns und werden zugleich geformt. Dies ist jedoch leichter gesagt als getan, denn Fremdem antworten zu können, anstatt auszuweichen und nicht bloß zu reagieren, erfordert eine ehrliche Auseinandersetzung mit sich selbst. Diese Sorge um sich selbst ist notwendig, um in einer »Gesellschaft der Angst«² die eigene Fremdsprachigkeit zu kultivieren.

Interkulturelle Kompetenz als Rettungsanker?

In einer Zeit großer Verunsicherungen wir allerorts, wie Menschen versuchen, sich ihrer selbst zu vergewissern und Fremdes in sichere Schranken zu verweisen. Gesellschaftspolitisch kann man dies beispielsweise am bayerischen »Kreuzerlass« oder an der Einrichtung von so genannten »Ankerzentren« beobachten. Mit der Auflösung festgefügtter Identitätsmuster, wie sie die Globalisierung mit sich bringe, so erklärt Navid Kermani in *Wer ist Wir? Deutschland und seine Muslime*, entstände offenbar der Drang, »sich an etwas festzuhalten, was als Eigenes, als Merkmal, das einen von anderen unterscheidet, zu reklamieren wäre«³. Zugleich gilt die interkulturelle Kompetenz als die Schlüsselqualifikation

des Diversity Managements. Denn sie verspricht die kompetente »Handhabung« des Fremden und dient damit als wichtige Maßnahme der »Versicherheitlichung«⁴, dem Gefühl, man hätte die Lage im Griff. Mit der »Versicherheitlichung« geht jedoch häufig die verhängnisvolle Dynamik des »Othering« einher – eine meist unreflektierte Strategie, mit der Fremdes dadurch dingfest gemacht wird, dass es vom Selben abgegrenzt und klassifiziert wird. Fremdes wird »verändert« und damit gemäß eigener Kriterien begreifbar. Die unheimliche Bedrohung durch Fremdes ist gebannt, wenn eine eindeutige Zuschreibung von Identität und Differenz möglich wird. In Kontexten erwachsenenbildnerischer Maßnahmen zeigt sich hier das seltsame Paradox, »dass interkulturelle Trainings das, worauf sie vorbereiten wollen, selbst erzeugen, indem sie Fremdheitserwartungen wecken – auch da wo solche möglicherweise fehl am Platz sind«⁵.

Ebenso wenig hilfreich wie die Errichtung starrer Grenzen zwischen Eigenem und Fremdem ist deren Verwischung – der Stachel des Fremden lässt sich nicht über das Postulat universal-menschlicher Gemeinsamkeiten unschädlich machen. Mit der Tilgung des uneinholbaren »Mehrerts« einer fremden Kultur begäben wir uns auf die schiefe Ebene einer einseitigen Aneignung des Fremden oder einer Auflösung der Unterschiede zwischen Eigenem und Fremdem, warnt Waldenfels und betont: »An solchen Versuchen herrscht in unserer westlichen Geschichte bis in die Gegenwart hinein kein Mangel.«⁶

104



PD Dr. Barbara Schellhammer ist Dozentin für Interkulturelle Bildung an der Hochschule für Philosophie SJ.

Im Kern geht es vielen Bildungsangeboten zur Entwicklung von interkultureller Kompetenz wohl darum, die befremdliche Andersartigkeit des Anderen einordnen und verstehen zu können – ohne dabei selbst »nass« zu werden. Dahinter steht der meist unreflektierte Wunsch, die eigene Unsicherheit in den Griff zu bekommen. Mit diesem einseitigen Fokus auf das theoretische Wissen über eine andere Kultur und auf möglichst effektive Kommunikationstechniken untergräbt man ein Bildungsverständnis, das Menschen über den Rettungsanker hinaus befähigen möchte, sich auf das offene Wasser hinauszuwagen, d. h. Fremdem direkt zu begegnen.

Die Fremdheitserfahrung als Urphänomen der Bildung

Wilhelm von Humboldts Metapher für Fremdes ist die »Welt ausser sich«⁷ – sie ist der unbekannte Widerpart, an dem man sich reiben und formen kann. In gewissem Sinne kann man vielleicht sagen, dass bei Humboldt Bildung immer schon »interkulturell« ist. Denn sie lebe, so schreibt er, von der »Mannigfaltigkeit, mit welcher die äusseren Gegenstände unsre Sinne rühren«⁸. Ein solches Bildungsverständnis nimmt die *Interkulturalität* beim Wort, weil es weiß, dass sich Bildung nur in einem Zwischenreich vollzieht – sie setzt eine Fremdheitserfahrung voraus, die sie niemals restlos einholen kann.⁹ Deshalb kann Bildung auch nicht einseitig gemacht oder nur äußerlich angeheftet werden, sondern betrifft mich als Mensch mit all meinen Sinnen und Gefühlen, mit Körper, Geist und Seele. Sie ist, so könnte man mit Buber sagen, »Tat meines Wesens, meine Wesenstat«¹⁰. Für Humboldt geht es nicht darum, Fremdes vorsichtig distanziert »von allen Seiten kennen zu lernen«, sondern »vielmehr [darum,] durch diese Mannigfaltigkeit der Ansichten die *eigene* innewohnende Kraft zu stärken«¹¹. Durch diesen Prozess kommt paradoxerweise das zum Vorschein, was Menschsein als solches auszeichnet: in der Auseinandersetzung mit Unterschieden kommen

wir, so Humboldt, »dem Begriff der Menschheit in unsrer Person«¹² näher. Dies sei die »letzte Aufgabe unsres Daseyns«, die »sich allein durch die Verknüpfung unsres Ichs mit der Welt zu der allgemeinsten, regesten und freiesten Wechselwirkung« erfüllen ließe. Für Humboldt zeigt sich das *Universale* des Menschen in der *individuellen* Entfaltung.

Diese Entfaltung ist zuweilen jedoch äußerst schmerzhaft, denn zum einen impliziert sie, dass man sich selbst immer wieder fremd wird, weil man sich *verändert*, anstatt umgekehrt bloß Fremdes anzupassen oder möglichst reibungslos zu integrieren, um

sich selbst gerade *nicht* ändern zu müssen. Zum anderen ist man nie völlig zu Hause, weil man sogar unter seinesgleichen immer fremd bleibt und mit der sich entfaltenden individuellen Eigensinnigkeit aneckt. Die offene Wechselwirkung mit der Welt »ausser sich« fordert Menschen aus ihrer bekannten Welt heraus – wie beschwerlich dieser Weg sein kann, beschrieb Platon eindrücklich in seinem Höhlengleichnis, eine *der* Bildungsmetaphern schlechthin.

Bildung ist soziale Praxis. Sie gibt sich nicht damit zufrieden, auf Rezepte oder Bedienungsanleitungen zurückzugreifen. Denn man kann viel über



Bilder aus einer anderen Welt | Sonja Gerstner: Was denkt ihr denn, was man für 'ne Angst kriegt, wenn auf einmal alles starr ist und immer starrer wird, vor 1971

Öl auf Hartfaser, Inv.-Nr. D 8073/5 (2007)

© Sammlung Prinzhorn, Universitätsklinikum Heidelberg

eine andere Kultur wissen und zahlreiche »Tools« in seinem »Kommunikationskitt« angesammelt haben und dennoch in einer befremdlichen Situation völlig ins Schleudern geraten. Deshalb spricht Paul Mecheril von der Bedeutung der »Kompetenzlosigkeitskompetenz«¹³, die nicht in einem anwendungsbezogenen, instrumentellen Sinne erwerbbar und dann entsprechend abrufbar sei, sondern vielmehr eine habituelle Disposition darstelle. Diese Form der Charakterbildung bedarf einer Umwendung zu sich selbst und zwar in Formen der Selbstsorge und der Selbstkultivierung. Sie ist die Voraussetzung für einen besonnenen Umgang mit Fremdem.

Selbstsorge als Voraussetzung für die Entwicklung von Fremdeithfähigkeit

Es war ausgerechnet der wohl bekannteste »Stachel« der europäischen Philosophiegeschichte, Sokrates, den Michel Foucault als den »Meister der Selbstsorge« bezeichnete.¹⁴ Sokrates, den Platon *Atopos*, also den »Ortlosen«, nannte, galt als merkwürdig und befremdlich. Er war auffällig unangepasst und damit ein Störenfried, weil er sich nicht scheute, jeder durchschnittlichen Erwartung unverhohlen ins Gesicht zu schlagen. Die Fremdartigkeit Sokrates' war aufreizend und verletzend.¹⁵ Sokrates war vor allem deshalb so unbequem, weil er den Menschen in ihrem Alltag begegnete, sie mit ihrem eigenen Nichtwissen oder mit großer Überzeugung vorgetragenem Halbwissen konfrontierte und sie damit aus ihren gewohnten Bahnen warf. Sokrates, der sich selbst als ein Sporn bezeichnete, der die Gleichgültigkeit der Athener wie ein stolzes und edles Ross reizen möchte, forderte die Menschen auf, sich um die eigene Seele zu sorgen, anstatt bloß um Ansehen, Macht und Reichtum.

Was bedeutet die sokratische Selbstsorge für eine Zeit, in welcher die Angst ein »wichtiger Erfahrungsbegriff«¹⁶ geworden ist? Zunächst meint sie eine Übungspraxis, dieser Angst zu begegnen, ihr gegenüber neugierig zu werden, um sie als Ressource für persönliche und gesellschaftliche Transformations-

prozesse nutzen zu können. Denn die Angst ist ein Ausdruck für das, »was die Leute empfinden, was ihnen wichtig ist, worauf sie hoffen und woran sie verzweifeln«¹⁷. Die Angst nicht als Problem zu sehen (und womöglich zu bekämpfen), sondern als *Symptom*, also als einen Hinweis, birgt die Möglichkeit, über das zu sprechen, was die Menschen bewegt. Selbstverständlich ist diese Auseinandersetzung eine dornige, denn sie führt auch in die Schattengebiete des Selbst, die wir vor uns selbst und vor anderen verstecken, die wir als »Fremdes« ausschließen oder in andere hineinprojizieren und dort vermeintlich interkulturell kompetent »behandeln«.

Des Weiteren ist die Selbstsorge eine »Praxis der Freiheit«, denn sie ermöglicht »responsives«¹⁸ Handeln, anstatt reaktivem Verhalten anheim zu fallen. Dabei geht es um die Reflexion auf sich selbst, wenn wir durch Fremdes erschüttert werden, und darum, innere Quertreiber und Schaumschläger in den Griff zu bekommen. Anknüpfend an oben Gesagtes, bringt der Slogan »Don't be furious, be curious!« die notwendige Verzögerung als zentrales Moment einer Selbstbildung zum Ausdruck, die es ermöglicht, frei von momentanen Regungen Fremdem besonnen zu begegnen. Nur wenn man es vermag, die Gründe der eigenen Verunsicherung und die Botschaft der eigenen Angst zu verstehen, kann man verhindern, sich in negative Stimmungen hineinziehen zu lassen und nicht zum Spielball politischer Populisten oder religiöser Fundamentalisten zu werden, kurz: um sich nicht für eine »Politik mit der Angst«¹⁹ instrumentalisieren zu lassen.

Aus der Selbstsorge heraus erwächst für die interkulturelle Erwachsenenbildung die Möglichkeit, nicht nur über andere Kulturen zu lernen, sondern dem »Begriff der Menschheit« in kulturellen Unterschieden näherzukommen. Zugleich entstehen aus dem Vollzug der vorsichtigen, selbst-bewussten Annäherung, Me-

thoden des Umgangs, die dann nicht nur Werkzeuge sind, die einseitig zum Einsatz kommen, sondern eine Basis für das Miteinander bilden. Dabei geht es jedoch nicht darum, die »Negativität des Anderen« durch die »Positivität des Gleichen«²⁰ zu tilgen, sondern die unüberbrückbare Kluft zwischen Fremdem und Eigenem auszuhalten, um darin die eigene Fremdeithfähigkeit zu kultivieren.

Anmerkungen

- 1 Vgl. Waldenfels 1990, S. 8.
- 2 Bude 2014.
- 3 Kermani 2009, S. 30.
- 3 Bauman 2016, S. 28.
- 4 Smith 2013, S. 25.
- 5 Waldenfels 2016, S. 111.
- 6 Humboldt 2010, I, S. 235.
- 7 Humboldt 2010, I, S. 237.
- 8 Vgl. Waldenfels 2016, S. 109 ff.
- 9 Buber 1995, S. 11.
- 10 Humboldt 2010, I, S. 237
- 11 Humboldt 2010, I, S. 235.
- 12 Mecheril 2013, S. 15 ff.
- 13 Foucault 2015, S. 61.
- 14 Vgl. Böhme 2002, S. 17.
- 15 Bude 2014, S. 10.
- 16 Bude 2014, S. 10.
- 17 Waldenfels 2016, 56 ff.
- 18 Wodak 2016.
- 19 Han 2016, 7.

Literatur

- Bauman, Z. (2016): Die Angst vor den anderen. Ein Essay über Migration und Panikmache. Berlin, 3. Aufl.
- Böhme, G. (2002): Der Typ Sokrates. Frankfurt a. M., 3. Aufl.
- Buber, M. (1995): Ich und Du. Stuttgart, 11. Aufl.
- Bude, H. (2014): Gesellschaft der Angst. Hamburg.
- Foucault, M. (2015): Die Sorge um sich. Sexualität und Wahrheit 3. Frankfurt a. M., 12. Aufl.
- Han, B.-C. (2016): Die Austreibung des Anderen. Gesellschaft, Wahrnehmung und Kommunikation heute. Frankfurt a. M.
- Kermani, N. (2009): Wer ist Wir? Deutschland und seine Muslime. München.
- Mecheril, P. (2013): »Kompetenzlosigkeitskompetenz«. Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen. In: Auernheimer, G. (Hg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Wiesbaden, 4. Aufl.
- Smith, D. (2013): Interkulturelle Kompetenz. Modellvielfalt und konzeptionelle Unschärfen als Herausforderungen im Projektkontext. In: Hoffmeier, A.; dies. (Hg.): Interkulturelle Kompetenz und Kulturelle Erwachsenenbildung. Erfahrungsfelder, Möglichkeitsräume und Entwicklungsperspektiven. Bielefeld.
- Waldenfels, B. (1990): Der Stachel des Fremden. Frankfurt a. M.
- Waldenfels, B. (2016): Grundmotive einer Phänomenologie des Fremden. Frankfurt a. M., 5. Aufl.
- Wodak, R. (2016): Politik mit der Angst. Zur Wirkung rechtspopulistischer Diskurse. Wien, Hamburg.

Veith Selk

Unsicherheit und Angst in der liberalen Demokratie

Populismus und die Furcht in der Postdemokratie

Eine wesentliche Funktion von politischen Systemen ist die Gewährung und Vermittlung von Sicherheit für ihre Bürgerinnen und Bürger. Die postmoderne, liberale Demokratie scheint dieser Aufgabe nicht immer gewachsen zu sein – wenn man die Erfolge populistischer Kräfte betrachtet. Diese bedienen sich mit sichtbarem Erfolg einer Rhetorik, die den Illiberalismus als Rezept gegen Unsicherheit propagiert.

Angst als Legitimationsmotiv

Seit der »Entstehung des Politischen bei den Griechen«¹ und der Erfindung von Legitimationsideen für die Politik hat Angst für die Rechtfertigung von politischen Ordnungen eine große Bedeutung.² Auch im modernen politischen Leben ist der Umgang mit Angst ein Thema politischer Legitimationsdiskurse.

Die Anziehungskraft der modernen Demokratie besteht darin, dass sie ihrer Idee nach ein Leben verspricht, in dem man »ohne Angst verschieden sein kann«³. So betrachtet, stellt die Demokratie eine utopische Idee dar, die auf die kollektive und individuelle Verbesserung der Lebensumstände verweist. Eine vollendete Demokratie wäre eine, in der man weder sich selbst noch andere fürchten muss. Zugleich ist »Demokratie« ein Name für existierende politische Regime, in denen Herrschaft ausgeübt wird. Für die Legitimation dieser Herrschaft sind nicht nur das Prinzip der Freiheit von Bedeu-

tung, sondern auch die Gewährleistung von Sicherheit und die Minderung von Angst. Fürchten sich die Bürgerinnen und Bürger voreinander und trauen sie einander nicht über den Weg, kann das Prinzip der Freiheit weder Geltung noch Attraktivität entfalten.

Der demokratische Liberalismus der Furcht

In der Frühen Neuzeit hat Thomas Hobbes die These vertreten, politische Ordnung gründe nicht in natürlicher Gemeinschaft, sondern müsse auf die wechselseitige Angst der Menschen voreinander zurückgeführt werden.⁴ Er meinte, die Aufgabe der Staatsgewalt sei es, die wechselseitige Angst der Menschen voreinander durch die Angst vor dem Gesetz zu ersetzen, in dessen Grenzen jeder frei handeln könne.

Dieser Gedanke ist von Judith Shklar aufgegriffen und liberal-demokratisch gewendet worden. Die 1992 verstorbene Shklar zählt zu den einflussreichsten politischen Denkerinnen des Liberalismus in den Vereinigten Staaten. Ihre Variante des Liberalismus bezeichnet sie als »Liberalismus der Furcht«, weil sie liberalen Institutionen die Aufgabe der Minderung von Angst zuschreibt und diese hierdurch rechtfertigt.

Wie Hobbes geht Shklar davon aus, dass es kein *summum bonum* gibt, das alle Menschen teilen oder in gleichem

Maße erstreben. Allerdings teilten sie ein *summum malum*. Dieses höchste Übel, vor dem alle Menschen Angst haben und das sie alle vermeiden wollen, sei das Erleiden von Grausamkeit. Grausamkeit hat viele Gesichter: Zu ihnen zählen physische Verletzungen durch Gewalt, aber auch symbolische Verletzungen, zum Beispiel infolge demütigender verbaler Angriffe oder als ein Effekt institutioneller Diskriminierung. Das Ziel des Liberalismus der Furcht ist die Verhinderung aller Formen angsterregender Grausamkeit. Shklars Ansatz mutet originell an, doch die Mittel, die sie in ihrem programmatischen Aufsatz zur Erreichung dieses Ziels vorschlägt, sind konventionell.⁵ Ihr Liberalismus der Furcht läuft auf die Rechtfertigung des bekannten Sets liberal-demokratischer Institutionen und Praktiken hinaus. Hierzu zählen: Rechtsstaatlichkeit, Privateigentum, Marktwirtschaft und Machtteilung; Pluralismus und Toleranz; eine repräsentative, konstitutionell beschränkte Regierung, die sich regelmäßig einem offenen (Parteien-)Wettbewerb stellen muss; eine aktive Zivilgesellschaft und eine politische Öffentlichkeit; die Minderung sozialer Ungleichheit durch den Wohlfahrtsstaat und moderate Umverteilung; sowie schließlich die Erziehung zur Demokratie.

In welcher Hinsicht sorgt nun dieses Set von Institutionen und Praktiken dafür, dass Grausamkeit verhindert wird? Shklar äußert sich dazu nicht in einer systematischen Weise. Hier hilft Thomas H. Marshalls klassische Trias der Rechte in der Demokratie weiter.⁶ Marshall unterscheidet drei Typen von Rechten, die in liberalen Demokratien zur Geltung kommen: negative Schutz-

107



Dr. Veith Selk,
wissenschaftlicher
Mitarbeiter am
Institut für Politik-
wissenschaft der
TU Darmstadt.

und Abwehrrechte, politische Partizipationsrechte und soziale Teilhaberechte. Die Schutz- und Abwehrrechte, die das Individuum vor dem Staat, aber auch vor den Mitbürgern/-innen schützen, sollen dafür sorgen, dass die Bürgerinnen und Bürger relativ sicher sein können, dass weder die Staatsgewalt noch die Mitbürger/-innen illegale Grausamkeiten ausüben. Die demokratischen Partizipationsrechte wiederum sollen ihnen ermöglichen, mitzubestimmen, welche Angst machenden Grausamkeiten wie vom Staat vermindert werden sollten. Die sozialen Teilhaberechte schließlich haben dafür zu sorgen, dass die Bürgerinnen und Bürger nicht aufgrund einer prekären sozio-ökonomischen Lage fremdbestimmt handeln müssen und dadurch zum Opfer institutioneller oder persönlicher Grausamkeit werden, etwa weil sie sich aufgrund ihrer ökonomischen Abhängigkeit nicht von einem gewalttätigen Beziehungspartner oder einer despotischen Vorgesetzten trennen können.

Diese Rechte führen nicht dazu, dass in einer liberalen Demokratie niemand Angst haben muss. Deutet man sie aber im Sinne des Liberalismus der Furcht, ist mit ihnen das Versprechen verbunden, dass durch sie diffuse soziale Angst vor Grausamkeit in politisch kontrollierbare und persönlich erträgliche Furcht verwandelt wird.

Die Grenzen des Liberalismus der Furcht in der Postdemokratie

Der demokratische Liberalismus der Furcht ist ein attraktives Ideal. Er ist auch deshalb als ein Rechtfertigungsnarrativ für die liberal-demokratischen Institutionen wirkmächtig; allerdings ist er in Gefahr, ein ungläubwürdiges Ideal zu werden. Der Grund dafür ist die Erosion liberaler Demokratien, die in der Politik- und Sozialwissenschaft gegenwärtig vor allem unter dem Stichwort der »Postdemokratie« diskutiert wird.⁷ Ich will diese These mit Blick auf drei problematische Entwicklungen erläutern.

Erstens hat sich ein Problem verschärft, das bereits 1927 von dem US-amerikanischen Philosophen John Dewey beob-

achtet wurde: Die Gesellschaft wird zunehmend unübersichtlich, denn die Handlungsketten zwischen den Menschen werden länger, schneller und komplizierter. Das soziale Leben scheint in hohem Maße verworren zu sein.⁸ Dies führt zur Desorientierung und damit zur Zunahme sozialer Angst; viele Bürgerinnen und Bürger können ihre Probleme nicht auf deren Ursachen zurückführen und dergestalt in konkrete Furcht verwandeln. Die Hoffnung Deweys, die bürgerliche Öffentlichkeit könne dieses Orientierungsproblem lösen, da sich die Bürgerinnen und Bürger in ihr sich wechselseitig aufklärten, hat sich nur begrenzt erfüllt. Die bürgerliche Öffentlichkeit ist in gleichem Maße eine Sphäre der Manipulation, der Propaganda und der Desinformation. Mit der sozialen Komplexität, die Dewey beobachtet hatte, steigt heute die politische Komplexität – auch in Reaktion auf jene soziale Komplexität. Das bedeutet, Politik findet heutzutage unter Beteiligung einer großen Zahl politischer Akteure/-innen in heterogenen Arenen statt. Zu diesen gehören Parteieliten und Berufspolitiker/-innen, Bürokraten/-innen, Soziale Bewegungen, Aktivisten, NGOs, Berater/-innen, Lobbyisten/-innen, Journalisten/-innen, Experten/-innen, Gerichte, Expertenkommissionen, »Runde Tische« und partizipierende Bürger/-innen. Politik wird infolgedessen netzwerkförmig und sie ist oftmals charakterisiert durch Verhandlungen über nationale Grenzen hinweg, die zudem auf unterschiedlichen politischen Ebenen stattfinden, etwa im Rahmen von transnationalen Regimen und in der Europäischen Union. Die Folge ist eine Diffusion von Verantwortung. Politische Entscheidungen und Nicht-Entscheidungen sind für normale Bürgerinnen und Bürger nur schwer richtig zuzuordnen.

Die Leitlinien der Politik und die Ergebnisse politischer Entscheidungen lassen sich deshalb auch nicht oder nur selten auf einen demokratisch gebildeten (Mehrheits-)Willen oder die öffentliche Meinung zurückführen.

Politik wird situativer, informaler, opak und verwirrend – zumindest für die Normalbürger; politische Entscheidungen erscheinen eher als das Ergebnis eines undurchsichtigen Machtspiels oder als die Folge eines ad-hoc durchgeführten »Krisenmanagements«, aber nicht als Verwirklichung demokratisch entschiedener Ziele. Welche Folgen das für die Legitimität der Demokratie hat, sieht man an der Deutung der sogenannten »Flüchtlingskrise«, aber auch an der Wahrnehmung des Umgangs mit der Euro- und Finanzkrise. Die Konjunktur von Verschwörungstheorien hat auch mit diesem zunehmend opaken Charakter der Politik zu tun. Besonders problematisch ist, dass diese Konstellation zur Schwächung der zentralen Institutionen der Demokratie führt, den Parlamenten und Parteien. Zudem erschwert es Politikern, in Wahlkampagnen glaubhaft klare programmatische Alternativen zu formulieren, die wirklich zur Wahl stehen. Und es verletzt das von dem Politikwissenschaftler Michael Th. Greven nach dem italienischen Politologen Giovanni Sartori so benannte »Sartori-Kriterium«. Es besagt, dass die Demokratie zwar die komplexeste Regimeform ist, ihre Verfahren und Inhalte aber auch für den Durchschnittsbürger verständlich sein müssen, soll sie Bestand haben. *Zweitens* werden infolge der Schwächung der demokratischen Institutionen ressourcenstarke Akteure/-innen begünstigt. Dies hat zur Folge, dass die soziale Ungleichheit in der Bürgerschaft steigt. Soziale Ungleichheit ist nahezu unvermeidbar und sie stellt per se auch kein Problem für die Demokratie dar. Allerdings muss sie in der Demokratie institutionell von der staatsbürgerlichen Gleichheit getrennt werden, und sie darf kein Ausmaß annehmen, das die »Bürgerfreundschaft« zerstört, die auf einem gewissen Maß an sozialer Homogenität in der Bürgerschaft sowie einer geteilten Sinnerdeutung der politischen Gemeinschaft beruht.

Infolge der partizipatorischen Reformen der letzten Jahrzehnte lässt sich eine gestiegene direkte Bürgerbeteiligung beobachten, die von der gebil-

deten Mittelklasse dominiert wird. Die Ungebildeten, Schwachen und Armen beteiligen sich selten, sei es in der Öffentlichkeit, sei es bei der Wahl, und in der Folge werden zunehmend politische Entscheidungen getroffen, die nicht in ihrem Interesse sind. Hinzu kommt, dass die Reichen, die über mehr Machtmittel als nur den Wahlzettel verfügen, an politischem Einfluss gewinnen, da die institutionellen Schranken zwischen ihnen und der Politik poröser geworden sind. Das Wachstum ihres Reichtums hat auch mit ihrem ebenfalls gewachsenen Einfluss auf die Politik zu tun, der empirisch gut belegt ist.⁹

In den liberalen Demokratien entstand ein sich selbst verstärkender Zirkel von sozialer und politischer Ungleichheit, der die Grundlage der demokratischen Bür-

gerfreundschaft, die »soziale Homogenität«, unterminiert. Die Sinndeutung der politischen Gemeinschaft als einer Gemeinschaft gleicher Bürgerinnen und Bürger wird deshalb zunehmend unplausibel.¹⁰ Zumindest einem Teil der Bürgerschaft kommt das demokratische Versprechen, die Politik führe zu einem Zustand, in dem man »ohne Angst verschieden sein« kann, deshalb mittlerweile unglaubwürdig oder gar verlogen vor.

Drittens hat sich in den letzten Dekaden auch in den liberalen Demokratien eine bürgerrechtlich bedenkliche Entwicklung vollzogen. Der Krisenmodus, in dem Politik infolge von Terrorangriffen und ökonomischen Krisen abläuft, führte zu einer Stärkung der Exekutive und zur Ausweitung von

Präventionspolitik. Diese schränkt die Grundrechte ein, weicht rechtsstaatliche Garantien auf und erteilt den Exekutivapparaten weitgehende Befugnisse.¹¹ Hierdurch wird das Prinzip negativer Freiheit verletzt, das durch Abwehr- und Beteiligungsrechte gesichert werden muss.

Die Legitimationsprobleme des demokratischen Liberalismus

Den Demokratien kommt damit die Fähigkeit abhanden, durch politische Steuerung, soziale Absicherung und rechtsstaatlichen Schutz diffuse soziale Angst in konkrete, politisch und persönlich kontrollierbare Furcht zu verwandeln – jedenfalls für die gesamte Bürgerschaft. Die Funktion der Minderung von Angst vor Grausamkeit wird von den liberalen Institutionen sozial selektiv erfüllt, denn nicht alle sind in gleichem Maße von der Zunahme sozialer Ungleichheit, der Schwächung demokratischer Institutionen und der Aufweichung des Rechtsstaats betroffen. Abstiegsangst und Arbeitsplatzunsicherheit, die Betroffenheit von Kriminalität, Krankheit und psychischen Problemen, die Demütigung am Arbeitsplatz, bei den Behörden und in der Öffentlichkeit sowie die Angst vor Repressionen der Staatsgewalt konzentrieren sich bei den Armen, Ungebildeten und Schwachen, während die Vorzüge der liberalen Institutionen – Rechtssicherheit, politische Beteiligung und wohlfahrtsstaatliche Leistungen – vornehmlich den Reichen, Gebildeten und Starken zugutekommen. Die Folge hiervon ist die Entstehung von Legitimationsproblemen in den liberalen Demokratien, die sich nicht zufällig rechtspopulistischen Revolten ausgesetzt sehen.¹²

Der Aufstieg des Rechtspopulismus lässt sich in nahezu allen liberalen Demokratien beobachten. Es bestehen beachtliche Unterschiede zwischen den Rechtspopulisten, dennoch kann man ein Muster beobachten: der Rechtspopulismus propagiert gleichsam einen *Illiberalismus der Furcht*, der eine Alternative zum Liberalismus



Bilder aus einer anderen Welt | Sonja Gerstner: Dieses hintertücksche Aufblicken zermüht mich nämlich ganz schön, 1971

Gouache auf Papier, Inv.-Nr. D 8073/13 (2007)

© Sammlung Prinzhorn, Universitätsklinikum Heidelberg

der Furcht darstellt. Jener setzt auf ein starkes Durchregieren einer Regierungszentrale, die den Volkswillen umsetzt, und beschwört die ethnische Homogenität des Volkes – gleichsam als einen Ersatz für die schwindende soziale Homogenität. Er fordert mehr *law and order* und einen stärkeren Sicherheitsstaat, der die nationale Gemeinschaft vor tatsächlichen oder vermeintlichen Fremden schützt. Insgesamt zielt er auf die Wiederherstellung eines vermeintlich goldenen Zeitalters der Vergangenheit. Seine Parole lautet: »zurück zu sicheren Verhältnissen«. Dies stößt auf Zustimmung, die durch Ethnozentrismus und Fremdenfeindlichkeit motiviert ist. Der Aufstieg des Rechtspopulismus hat aber auch etwas damit zu tun, dass ein nicht geringer Teil der Bürgerinnen und Bürger die Erosion der liberalen Demokratie als eine Zunahme von Unsicherheit

und Angst erfährt. Einige suchen deshalb bereits nach Alternativen; und manche von ihnen suchen in der Vergangenheit.

Anmerkungen

- 1 Meier 1983.
- 2 Selk 2016.
- 3 Adorno 1997, S. 131.
- 4 »Government and peace«, so Hobbes, »have been nothing else, to this day, but mutual fear«; Hobbes 2008, S. 20.
- 5 Shklar 2013.
- 6 Marshall 1992.
- 7 Vgl. Crouch 2008.
- 8 Dewey 1996.
- 9 Elsässer/Hense/Schäfer 2017.
- 10 Zum Begriff der sozialen Homogenität Heller 1928.
- 11 Frankenberg 2010.
- 12 Vgl. Jörke/Selk 2017.

Literaturverzeichnis

- Adorno, Th. W. (1997): *Minima Moralia. Reflexionen aus dem beschädigten Leben*. Frankfurt a. M.
- Crouch, C. (2008): *Postdemokratie*. Frankfurt a. M.
- Dewey, J. (1996): *Die Öffentlichkeit und ihre Probleme*. Bodenheim.
- Elsässer, L.; Hense, S.; Schäfer, A. (2017): ‚Dem deutschen Volke?‘ Die Responsivität des Bundestages. *Zeitschrift für Politikwissenschaft* 27 (2), S. 161–180.
- Frankenberg, G. (2010): *Staatstechnik. Perspektiven auf Rechtsstaat und Ausnahmezustand*. Berlin.
- Heller, H. (1928): *Politische Demokratie und soziale Homogenität*. In: *Gesammelte Schriften*. Band II. Leiden, S. 421–433.
- Hobbes, T. (2008): *The Elements of Law, Natural and Politic*. Oxford.
- Jörke, D.; Selk, V. (2017): *Theorien des Populismus zur Einführung*. Hamburg.
- Marshall, T. H. (1992): *Bürgerrechte und soziale Klassen. Zur Soziologie des Wohlfahrtsstaates*. Frankfurt a. M.
- Meier, C. (1983): *Die Entstehung des Politischen bei den Griechen*. Frankfurt a. M.
- Selk, V. (2016): *Das Regieren der Angst. Eine Ideengeschichte von der Tyrannis bis zum Leviathan*. Hannover.
- Shklar, J. N. (2013): *Der Liberalismus der Furcht*. Berlin.

Zu den Bildern in diesem Heft

110

Bei den **Bildern aus einer anderen Welt** handelt es sich um Arbeiten von Künstlerinnen, die lange Jahre Patientinnen in geschlossenen psychiatrischen Einrichtungen waren. Die Arbeiten stammen aus der Sammlung Prinzhorn an der Psychiatrischen Klinik des Universitätsklinikums Heidelberg. Die Sammlung mit ihrem Museum für Kunst von Menschen mit psychischen Ausnahme-Erfahrungen entstand aus einem weltweit einzigartigen Fundus des Kunsthistorikers und Psychiaters Hans Prinzhorn (1886–1933) während seiner Zeit als Assistenzarzt an der Psychiatrischen Klinik der Universität Heidelberg. Seit 1980 wächst die Sammlung erneut durch Kunst von Psychiatrie-Erfahrenen. Der Bestand umfasst mittlerweile ca. 20.000 Werke.

Das Museum zeigt jährlich zwei bis drei thematische Ausstellungen. Ziel des Museums ist es, zur Entstigmatisierung psychischer Erkrankung beizutragen. Als Teil des Universitätsklinikums Heidelberg versteht sich das Haus auch als wissenschaftliche Einrichtung, die das Schicksal der hier vertretenen Künstler und Künstlerinnen, ihre Werke und übergeordnete Fragestellungen erforscht.

Sonja Gerstner (1952–1971), Tochter des DDR-Journalisten Karl-Heinz Gerstner und der Modejournalistin Sibylle Boden-Gerstner, Gründerin der DDR-Modezeitschrift *Sibylle*, zeigte mit 17 Jahren erste Symptome einer psychotischen Erkrankung. Vor allem seit der mutmaßlich ersten psychotischen Episode äußert sich ihre bildnerische Begabung in surrealistisch-expressionistischen Gemälden und Zeichnungen. Sie nahm sich 1971 das Leben. Nach dem Tod von Sonja Gerstner veröffentlichte die Mutter ein viel beachtetes Buch unter dem Titel »Flucht in die Wolken« über ihre Tochter, das neben Texten mit farbigen Reproduktionen vieler ihrer Bilder ausgestattet ist; es erschien 1981 in der DDR, ein Jahr später in der BRD. Das Buch war wohl das erste, auf jeden Fall aber populärste psychiatriekritische Buch in der DDR, in dem die Situation in den psychiatrischen Einrichtungen recht authentisch beschrieben wird und Behandlungsmethoden wie die Insulinkomatherapie und die Elektrokonvulsionstherapie, aber auch die Isolierung (Bunker) in ihren Auswirkungen auf die Patienten drastisch dargestellt werden.

Marcia Blaessle (1956–1983) gehörte zu den jungen Drogenpatienten/-innen des Hamburger Arztes Hanswilhelm Beil, der zwischen 1960 und 1980 Bilder seiner Patienten/-innen gesammelt und veröffentlicht hat. Psychedelische Formen und Farben waren gängiges Stilmittel jener Zeit, das auch jugendliche Drogenkonsumenten/-innen verwendeten, wenn sie Bilder malten. Die jungen Drogenpatienten/-innen waren keine professionellen Künstler/-innen, sondern Jugendliche, die veränderte Bewußtseinszustände abbilden oder auf künstlerische Weise das Auseinanderfallen von Persönlichkeits- und Weltwahrnehmung bearbeiten wollten. Wie Sonja Gerstner verarbeitet auch Marcia Blaessle ihre Träume und Alpträume in den Bildern. Auch sie nahm sich das Leben.

Hajo Petsch

Bildung und die Steigerung der Weltreichweite

Zwischen Sehnsucht nach Sicherheit und Resonanz

Wie lässt sich Erwachsenenbildung in der aktuellen Unübersichtlichkeit des modernen Lebens verorten? Statt einem Rückzug in eine überschaubare, private Innenwelt ist das Konzept der »Resonanz«, in dem Bildung eine wichtige Rolle spielt, ein geeigneter Weg.

Ein junger Mönch, so eine buddhistische Geschichte, rennt mitten in der Nacht schreiend aus seiner Bambushütte. »Eine Schlange, eine Schlange«, schreit er ängstlich und sucht im Tempel eine Schlafstätte. Am Morgen schleicht er in seine Hütte zurück. Ein erfahrener Mönch begleitet ihn. Lachend kommen beide heraus: »Ich bin doch ein Angsthase«, meint der Novize, »da habe ich in der Dunkelheit eine herabhängende Liane mit einer Schlange verwechselt.« So kann es kommen, wenn wir uns, ohne genauer hinzuschauen, auf bloßes Fühlen und Meinen verlassen. Noch dazu im Dunkeln, das unsere Sicht täuscht oder gar trübt. Bei Licht besehen, schaut dann alles anders aus. Die Metaphorik liegt hier auf der Hand: Dunkelheit erschwert die klare, klärende Sicht. Vernünftiges Denken, das für Orientierung sorgt, ist auf Helligkeit, einen »klaren Kopf« angewiesen. Im Dunkel dominiert eine eher angstgesteuerte, täuschungsanfällige Spontanreaktion. Und die gibt sich unbesehen

und unreflektiert mit vorschnellen Diagnosen ab: »O ja, das ist leider so ...« Das motiviert dazu, das Heil in der Flucht zu suchen, um diese angsterzeugende Situation umgehend hinter sich zu lassen. Doch später, in der Klarheit des hellen, lichten Tages kann sich diese übereilte Flucht als unbegründete Panikreaktion erweisen. Was im Dunkeln solche Angst hervorrief, klärt sich auf. Aufklärung findet statt. Die nächtliche Schnelldeutung weicht einer präzisen Klärung, bei der ein Mitmensch sich als hilfreich erweisen kann: Was hast du dir dabei nur gedacht? Im Tageslicht sieht alles ganz anders aus. Die panische Angst und die durch sie veranlasste Fluchtreaktion erweisen sich als unangebracht. Vielleicht wird daraus etwas gelernt: »Wenn ich wieder in so eine Situation komme, lege ich erst einmal eine Denkpause ein ...« Da ist Kant nach wie vor ein guter Ratgeber: »Habe Muth, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen!« Freilich, im unheimlichen Dunkel der Nacht oder generell in unklaren bis stressigen Situationen erreicht uns dieser Rat meist nicht. Der Psychologe Daniel Kahneman bietet dafür eine einleuchtende Erklärung an: Wir verfügen, so der Nobelpreisträger, über zwei kognitive Systeme: »System 1 arbeitet automatisch und schnell, weitgehend mühelos und ohne willentliche Steuerung. System 2 lenkt die Aufmerksamkeit auf die anstrengenden mentalen Aktivitäten. (...) Sie gehen oftmals mit dem subjektiven Erleben von Handlungsmacht, Entscheidungs-

freiheit und Konzentration einher.«¹ System 2 wäre nach Kant vom Verstand gesteuert. Anders bei System 1: damit es effektiv und schnell arbeiten kann, sind »kognitive Verzerrungen (...), für die es unter spezifischen Umständen in hohem Maße anfällig ist« die Regel. Etwa die Verzerrung, dass eine Liane als bedrohliche Schlange wahrgenommen wird. System 2 hingegen übernimmt die Regie »sobald es schwierig wird, und es hat normalerweise das letzte Wort«². Das Abschalten von System 2 und das Umschalten auf das weniger anstrengende System 1 ist angesichts der komplexen und weithin unübersichtlichen Herausforderungen unserer modernen Lebensverhältnisse eine willkommene Strategie. Sie bietet Zufluchtsmöglichkeiten an, die die Unübersichtlichkeit des modernen Lebens erträglicher erscheinen lassen: Räume der Entlastung und des Rückzugs in eine überschaubare private Binnenwelt. In diesem Freizeitpark gilt frei nach Goethe: »Hier bin ich Mensch, hier darf ich's sein!« Komfortzonen fürs subjektive Wohlbefinden! Chillig soll es da zugehen oder auch schweißtreibend wie beim Powertraining. Um Abstiegsängste zu dämpfen oder Aufstiegshoffnungen zu bedienen, gehört die Teilnahme an Fort- und Weiterbildungen ins Zeitbudget. Unterhaltungsformate aller Art lenken von unterschwelligen Alltagsfrustrationen ab und helfen dabei, die Zeit zu füllen. Viel freie Zeit gehört inzwischen den digitalen Formaten, den sog. Sozialen Medien mit ihren Chatrooms – moderne Stammtische für Gleichgesinnte. Weithin gilt: Unterhaltung statt Reflexion nach dem Motto: »Willkommen in der Echokammer!«³ Echokammer: eine treffende Metapher für geschlossene,

111



Prof. Dr. Hajo Petsch ist Honorarprofessor für Erwachsenenbildung und Systematische Bildungswissenschaft an der Uni Würzburg und war viele Jahre in Leitungsfunktionen in der Evangelischen Erwachsenenbildung tätig.

Prof. Dr. Hajo Petsch ist Honorarprofessor für Erwachsenenbildung und Systematische Bildungswissenschaft an der Uni Würzburg und war viele Jahre in Leitungsfunktionen in der Evangelischen Erwachsenenbildung tätig.



Bilder aus einer anderen Welt | Sonja Gerstner: Ohne Titel [Selbstporträt im Isolierzimmer]

1970, Wasserfarben auf Papier, Inv.-Nr. D 8073/19 (2007)

© Sammlung Prinzhorn, Universitätsklinikum Heidelberg

112

monomane kulturelle Ghettos, in denen andere Stimmen draußen bleiben. Bei Kahneman findet sich dafür das Kürzel WYSIATI (What you see is all there is): »Nur, was man gerade weiß, zählt!« Denn: »System 1 versteht sich hervorragend darauf, die bestmögliche Geschichte zu konstruieren, die momentan aktivierte Vorstellungen einbezieht, aber es kann keine Informationen berücksichtigen, die es nicht hat.«⁴ Anders formuliert: System 1 versucht, den Aufenthalt in der Komfort-Zone so angenehm wie möglich zu gestalten und reflexives Lernen nach Möglichkeit zu umgehen.

Gesellschaft der Angst

Es ist anstrengend und schwierig, von System 1 auf System 2 umzuschalten. Zumal dann, wenn Angst der dominierende, aber gut getarnte und verdrängte Antreiber ist. Wenn sie Regie führt, lähmt sie Handlungskompetenz und Selbstwirksamkeit. An ihre Stelle tritt dann das bange Gefühl, dem un-

durchschaubaren Lauf der Welt letztlich machtlos ausgeliefert zu sein. Diffuse Angstgefühle machen sich im Hintergrund breit. Heinz Bude beschreibt diese Gefühlslage in seinem 2014 erschienenen Buch »Gesellschaft der Angst«. Der Soziologe zählt auf: »Schulängste, Höhenängste, Verarmungsängste, Herzängste, Terrorängste, Abstiegsängste, Bindungsängste ...« und kommentiert: »In modernen Gesellschaften ist Angst ein Thema, das alle angeht. Angst kennt keine sozialen Grenzen. (...) Schließlich kann man in jede Richtung der Zeit Ängste entwickeln: Man kann Ängste vor der Zukunft haben, weil bisher alles so gut geklappt hat; man kann jetzt im Moment Angst vor dem nächsten Schritt haben, weil die Entscheidung für die eine immer auch eine Entscheidung gegen eine andere Variante darstellt.«⁵ Wichtig dabei: »Man kann Ängste vor der Zukunft haben«, aber, so ist zu ergänzen, man muss sie nicht haben. Angst ist bekanntlich ein schlechter Ratgeber. Insofern ist es bedenklich, wenn sie zur »Echokammer« wird, wenn Angstgründe

dominieren und ihnen nicht widersprochen wird. Nur die als solche benannte, erkannte und damit ihrer unheimlichen Macht beraubte Angst verliert schon viel von ihrem angsterregenden Potenzial. Dann gilt: »Hallo Angst – du machst mir keine Angst! Sag mir, was du mir sagen möchtest!« Es geht darum, Angst einem Realitätscheck zu unterziehen, sich nicht unreflektiert von ihr runterziehen zu lassen. Bude schlägt vor, die deprimierende Funktion der Angst zu transformieren. Wichtig an ihr ist, so Bude, dass sie »die Lebenslügen von Glück, Glanz und Ruhm entlarvt (und) zitternd und zögernd zugleich die Hoffnung bewahrt, dass nichts so bleiben muss, wie es ist«⁶. Über die Angst hinaus gehen – trotzdem am »Prinzip Hoffnung« festhalten!

Selbsterzeugte Unbestimmtheit

Nüchterner fällt die Gesellschaftsdiagnose von Niklas Luhmann (1927–1998) aus. In seiner letzten Schaffensperiode brachte er den Begriff »Intransparenz« ins Gespräch. Luhmann-Texte aus dieser Zeit hat Dirk Baecker unter dem Titel »Die Kontrolle von Intransparenz« 2017 herausgegeben. Intransparenz als »Undurchschaubarkeit« (des eigenen Lebens, der Weltverhältnisse) erschwert oder verbaut den Durchblick. Zum Beispiele: Wer ohne Studium der Lebensmittelchemie blickt bei der Auswahl der eigenen Ernährung noch halbwegs kompetent durch? Wer kann ohne volkswirtschaftliche Ausbildung die abrupten Gewinn- und Verlustmargen der Börse nachvollziehen? Für Luhmann hat Intransparenz mit »Unprognostizierbarkeit« bzw. »Unvorhersehbarkeit« zu tun. Er schreibt: »Man kann vermuten, dass diese Symphonie der Intransparenz am Ende des 20. Jahrhunderts einer verbreiteten Stimmungslage entgegenkommt.«⁶ Dazu verweist er u. a. auf »die Schwierigkeiten einer Entwicklungspolitik in Richtung ›Modernisierung‹ (...). Man denke an die Einflüsse der weltweiten, auf Prognose von Prognosen gegründeten Finanzspekulation auf alle wichtigen Parameter der Wirtschaft. (...) Man denke an die

wenig ermutigenden Erfahrungen mit Reformpolitik, zum Beispiel im Bereich der Erziehung.«⁸

Gegen Ende seines Textes fragt Luhmann nach der (Un-)Möglichkeit der Kontrolle von Intransparenz: »Leistet Kontrolle mehr als ein Sichabfinden mit selbsterzeugter Intransparenz?«⁹ Interessant hier der Anklang an Kants Formulierung der »selbstverschuldeten Unmündigkeit«. Nach Luhmann lässt sich die selbsterzeugte Unbestimmtheit nicht im Hauruckverfahren überwinden. Vielmehr geht es bei ihm um kleinschrittige Steuerungsprozesse. Er schreibt: Steuerung »legt das System nicht auf einen künftigen Gesamtzustand fest, sondern verändert nur einige seiner Konditionierungen«¹⁰. Das Pathos, das Ganze, mit der Alternative alles oder nichts, gleich und sofort erkennen und ändern zu wollen, liegt Luhmann fern. Im Gegenteil: »Die wichtigste Planungsressource, die die Zukunft zur Verfügung stellt, ist ihr Unbekanntsein. Nur deshalb kann man sich überhaupt mehrere mögliche Verläufe vorstellen und für einen von ihnen optieren.«¹¹ Hier wird für den Bielefelder Soziologen »Kontrolle« wichtig. Dazu erweitert er die Reichweite von Kontrolle: »Bei ‚Kontrolle‘ ist nicht nur an eine Aufdeckung von Fehlern zu denken (...), sondern Kontrolle ist die Selbstbeobachtung eines Systems nach Steuerungsversuchen.«¹² Darin steckt eine höfliche Warnung vor blindem Aktionismus. Keine »Steuerungsversuche« ohne Selbstbeobachtung und Selbstreflexion, ohne »Evaluation«, wie wir heute sagen. Und dies auf der Ebene sozialer und psychischer Systeme!

Welche Verhaltensempfehlung gibt Luhmann? Er schreibt: Wenn man in dieser Lage »eine Lösung suchen will, dann könnte man vielleicht an das Konzept der Stoa denken, das sich mehr als einmal in unruhigen Zeiten bewährt hat, nämlich an die Weisung, in Ruhe und Würde auszuhalten, was immer sich an eigenem und fremden Handeln abspielt.«¹³ Auch Luhmann geht es um reflexive Distanz, die er durch »Ruhe und Würde« in unruhigen Zeiten charakterisiert. Die antike Stoa propagierte einen Lebensstil, der zu unterscheiden

versuchte, was in unserer Macht steht und was nicht. Epiktet brachte das auf die Formel: »Wir müssen die Dinge, die in unserer Macht stehen, möglichst gut einrichten, alles andere aber so nehmen, wie es kommt.«¹⁴

Grenzen der modernen Weltbeziehung

Was nicht in unserer Macht steht, ist für uns unverfügbar. In modernen Zeiten mag man sich damit kaum abfinden. Ihr Ziel ist es, »Intransparenz« und »Unbestimmtheit« nach Möglichkeit aufzulösen und den Bereich des Beherrsch- und Kontrollierbaren immer weiter auszuweiten. Der Soziologe Hartmut Rosa sieht diese einseitig auf Beschleunigung und Steigerung fixierte Weltbeziehung kritisch. Das hat er vor allem in seinem 2016 erschienenen Grundlagenwerk »Resonanz. Eine Theorie der Weltbeziehung« ausführlich formuliert. Unter dem Titel »Unverfügbarkeit« setzte Rosa 2018 diese Überlegungen in Form eines Essays fort. Das »aggressive Weltverhältnis« der Moderne kennzeichnet er hier mit den Verben; »erledigen, besorgen, wegschaffen, meistern, lösen, absolvieren«¹⁵. So artikuliert sich für den Jenaer Soziologen ein »aggressives Weltverhältnis«, das »auf dem Prinzip der unablässigen Reichweitenvergrößerung« basiert.¹⁶ Das Bestreben, die Welt verfügbar zu machen, ist das Kernprojekt der Moderne. Aber: »Das Programm der Verfügbarmachung der Welt droht am Ende zu einer radikalen Unverfügbarkeit zu führen, die kategorial anders und schlimmer ist als die ursprüngliche Unverfügbarkeit, weil wir ihr gegenüber keine Selbstwirksamkeit erfahren und in keine Antwortbeziehung (...) zu treten vermögen.«¹⁷ So schlägt die unseren Alltag bestimmende technische Komplexität oft genug in praktische Unverfügbarkeit um – etwa dann, wenn die High-Tech-Elektronik in unserem Fahrzeug eine für Laien rätselhafte Panne anzeigt, wenn das Navi die Orientierung verliert oder wenn die Kreditkarte in einer fremden Stadt unerwartet nicht funktioniert. Vor allem das soziale Leben ist nach Rosa paradoxerweise durch zunehmende

Unverfügbarkeit bestimmt: »Der Lebenslauf wird von einem erwartbaren, planbaren oder wenigstens in Teilen gestaltbaren Karriereweg zu einem ebenso erratischen wie unverfügbaren Wellenreiten.«¹⁸ Das sind alltägliche Erfahrungen, die unsere Selbstwirksamkeitserwartungen untergraben. Ähnlich sind für Rosa auch die Erfahrungen mit den Makrosphären Politik und Ökonomie: »Wenn Verfügbarmachung der Welt bedeutet, sie berechenbar und beherrschbar zu machen, dann wird die politisch-soziale Welt in atemberaubendem Tempo immer unverfügbarer.«¹⁹ Diese negativen Erfahrungen mit Unverfügbarkeit sind für Rosa Folgeerscheinungen der modernen Tendenz zur permanenten Beschleunigung und Steigerung der »Weltreichweite«, »der Vergrößerung unseres Radius des Sichtbaren, Zugänglichen und Erreichbaren«, zusammen.²⁰

Hier kommt ins Spiel, was Rosa als »ursprüngliche Unverfügbarkeit« bezeichnet. Was damit gemeint ist, erläutert er durch sein Konzept von »Resonanz«. Sie ist »eine zweiseitige Bewegung«: »Es genügt nicht, dass ich auf die Welt zugreife, sondern Resonanz setzt voraus, dass ich mich anrufen lasse, dass ich affiziert werde, dass mich etwas von außen erreicht.«²¹ Wo aber die Welt als grenzenlos verfügbar angesehen wird, bekommen »Entfremdung von der Welt, Weltzerstörung und Weltverstümmen« die Oberhand.²² Zusammenfassend: »Nicht das Verfügen über Dinge, sondern das in Resonanz Treten mit ihnen, sie durch eigenes Vermögen (...) zu einer Antwort zu bringen und auf diese Antwort wiederum einzugehen, ist der Grundmodus lebendigen menschlichen Daseins.«²³

Bildung als Resonanzbeziehung

Die entscheidende Frage dazu lautet: Wie erfahren wir Unverfügbarkeit, wenn wir die Zielsetzung, uns Welt »anzueignen«, sie gar »zu erobern«, »zu beherrschen« und damit »unseren Horizont zu vergrößern«, beiseitelassen und versuchen, die Entfremdung von Subjekt und Welt zu überwinden? Hier kommt

der für Rosa zentrale Begriff »Resonanz« ins Spiel. Für ihn ist Resonanz ein »Beziehungsmodus«, für den er vier Merkmale geltend macht: (1) »das Moment der Berührung (Affizierung)«, (2) »das Moment der Selbstwirksamkeit (Antwort), (3) »das Moment der Anverwandlung (Transformation)« und (4) »das Moment der Unverfügbarkeit.«²³ Ohne diese vier Merkmale im Detail zu erörtern, lassen sie sich als Stationen des Bildungsprozesses interpretieren. Dieser Prozess beginnt damit, dass sich bei mir (1.) ein »intrinsisches Interesse an dem begegnenden Weltausschnitt« erschließt. Etwas spricht mich an, lässt mich nicht kalt, lockt meine Neugier, berührt und bewegt mich. Auf diesen mich tief ansprechenden Impuls von außen folgt (2.) meine Antwort; es kommt zu einer Begegnung, zu wechselseitiger Resonanz, bei der ich mich als aktiv (»selbstwirksam«) erlebe und spüre. Dieses Geschehen lässt mich (3.) nicht so bleiben, wie ich bin (»Transformation« durch »Anverwandlung«); Resonanz als Erfahrung neuer, frischer Lebendigkeit. Dieses Bildungsgeschehen vollzieht sich (4.) unter dem Vorzeichen der »Unverfügbarkeit«: »Resonanz lässt sich nicht instrumentell herstellen, nicht verfügbar machen.«²⁴ Rosas Konzept »Bildung als Resonanzgeschehen« erinnert an die berühmte Definition von Bildung als wechselseitigem Erschlossensein bei Wolfgang Klafki (1963): »Bildung ist Erschlossensein einer dinglichen und geistigen Wirklichkeit für einen Menschen – das ist der objektive oder materiale Aspekt; aber das heißt zugleich: Erschlossensein dieses Menschen für diese seine Wirklichkeit – das ist der subjektive oder formale Aspekt zugleich im »funktionalen« wie im »methodischen« Sinne.«²⁵ Das wechselseitige Erschlossensein zwischen »einer dinglichen und geistigen Wirklichkeit« und der subjektiven Wirklichkeit »dieses Menschen« lässt sich als Resonanzgeschehen interpretieren. Was Klafki als »Wirklichkeit« bezeichnet, nennt Rosa »Weltausschnitt«. Dieser Ausschnitt berührt (»affiziert«) einen Menschen und lässt ihn aufmerken. Diese Affizierung ist nicht restlos didaktisch-methodisch planbar, was

auch für Klafkis wechselseitiges Erschlossensein gilt.

»Bildung«, so Rosa, ist ein bestenfalls halbverfügbarer Prozess des In-Resonanz-Tretens zwischen Subjekt und Welt.«²⁶ »Halbverfügbar« heißt wohl: es gibt didaktische Settings, die zur Resonanz einladen und motivieren, aber ohne Erfolgsgarantie, wie es auch der pädagogische Konstruktivismus nahelegt. An dieser Stelle grenzt sich der Autor von dem derzeit stark favorisierten Programm »Bildung als Kompetenzentwicklung« ab, das versucht, »Bildungsprozesse verfügbar, das heißt messbar und steuerbar zu machen.«²⁷ »Kompetenzen«, so Rosa, »sind (...) niemals der Endzweck von Bildung.«²⁸

Man mag Rosas Argumentation in manchen Passagen als romantisch und spirituell abwerten und darauf verweisen, dass er die Grenzlinie zwischen Verfügbarem und Unverfügbarem etwas zu verschwommen zieht. Doch sein ebenso leidenschaftliches wie fundiertes Votum für Bildung als (zumindest nur halb verfügbares) Resonanzgeschehen sollte weiter diskutiert werden. Sein zentraler Gedanke ist, dass die Moderne von der Steigerung der Weltreichweite angetrieben sei. Dieser Imperativ habe zu einer tiefgreifenden Entfremdung, Resonanzlosigkeit und Verdinglichung der Welt geführt. Erst die Akzeptanz des Unverfügbaren, so Rosa, könne hier einen Umschwung bringen. Hier ist Bildung als »Resonanzgeschehen« herausgefordert. Immerhin haben sich in Rosas Umfeld schon praxisnahe Konzepte einer »Resonanzpädagogik« zu Wort gemeldet.²⁹ Die lebhafteste, neu – vor allem durch Jugendliche – in Gang gesetzte Diskussion über den Klimawandel und seine Bedrohung unserer Lebensgrundlagen auf diesem Planeten statten die Überlegungen von Hartmut Rosa mit unerwarteter Plausibilität aus. Dazu ist Daniel Kahneman mit seinem Plädoyer anschlussfähig; vor allem seine Unterscheidung zwischen System 1 und 2. Das Motto von System 1 »What you see is all there is« verführt zu schnellen Urteilen und blockiert reflexive Bildungsprozesse. Heinz Bude mit seiner Diagnose »Gesellschaft der Angst« fragt uns, wie unser Ich

den vielen modernen Ängsten standhalten und sie transformieren kann. Und schließlich Niklas Luhmann, der in seiner Zeitdiagnose einer »Gesellschaft der selbstverschuldeten Intransparenz« zu »stoischer Ruhe und Würde« (statt Panik) und – darin sicher anschlussfähig an Rosa – zur Selbstbeobachtung ermutigen möchte. In seiner Semantik: das Unbekanntsein der Zukunft als einzige Planungsressource! Mein Fazit: In angstgenerierenden Zeiten ist Bildung ein probates Gegenmittel gegen Ängste aller Art!

Anmerkungen

- 1 Kahneman 2011, S. 33.
- 2 Ebd., S. 38.
- 3 Vgl. Berger 2015.
- 4 Kahneman 112 f.
- 5 Bude 2014, S. 11.
- 6 Ebd., S. 158.
- 7 Luhmann 2017, S. 96.
- 8 Ebd., S. 96 f.
- 9 Ebd., S. 114.
- 10 Ebd., S. 116.
- 11 Ebd., S. 117.
- 12 Ebd.
- 13 Ebd., S. 120.
- 14 Zit. n.: Hossenfelder 1996, S. 161.
- 15 Ebd., S. 13.
- 16 Ebd., S. 14.
- 17 Ebd., S. 129.
- 18 Ebd., S. 126.
- 19 Ebd., S. 129.
- 20 Ebd., S. 17.
- 21 Ebd., S. 34.
- 22 Ebd., S. 38.
- 23 Vgl. Ebd., S. 38–44.
- 24 Ebd., S. 43.
- 25 Klafki 1963/2010, S. 43.
- 26 Rosa 2016, S. 79.
- 27 Ebd., S. 78.
- 28 Ebd., S. 79.
- 29 Vgl. u. a. Beljan 2017.

Literatur

- Beljan, J. (2017): Schule als Resonanzraum und Entfremdungszone: Eine neue Perspektive auf Bildung. Weinheim.
- Berger, J. (2015): Willkommen in der Echokammer, <https://www.nachdenkseiten.de/?p=28235> (aufgerufen am 01.05.2019).
- Bude, H. (2014): Gesellschaft der Angst. Hamburg: Hamburger Institut für Sozialforschung.
- Hossenfelder, M. (1996): Antike Glückslehren, Quellen in deutscher Übersetzung. Stuttgart.
- Kahneman, D. (2011): Schnelles Denken, langsames Denken. München, 20. Aufl..
- Klafki, W. (1963/2010): Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim.
- Luhmann, N. (2017): Die Kontrolle von Intransparenz. Herausgegeben von Dirk Baecker. Berlin.
- Rosa, H. (2018): Resonanz: Eine Theorie der Weltbeziehung. Berlin, 3. Aufl.
- Rosa, H. (2018): Unverfügbarkeit. Wien, Salzburg.

Leo-Studie: Rückgang der Analphabeten-Rate

Zahl ist weiterhin hoch / Viele Aktivitäten und Kritik

Der Anteil Erwachsener in Deutschland, die nicht richtig lesen und schreiben können, hat sich in den vergangenen acht Jahren um fast ein Fünftel verringert. Das zeigt die neue Grundbildungsstudie »LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität«, der Universität Hamburg. Danach gibt es in Deutschland noch rund 6,2 Millionen Erwachsene, deren Lese- und Schreibkompetenzen für eine volle berufliche, gesellschaftliche und politische Teilhabe nicht ausreichen. 2011 waren es noch 7,5 Millionen, also etwa 1,3 Millionen mehr. Auch bei der Gruppe Erwachsener, die zwar nicht zur denjenigen mit geringer Literalität gehören, aber dennoch nicht gut lesen und nur sehr fehlerhaft schreiben können, verringerte sich die Anzahl von vormals 13,4 Millionen auf nun 10,6 Millionen Menschen.

»Geringe Literalität«

Einen Grund für diesen Rückgang hat die Studie nicht ermittelt. Die Teilnahme an Weiterbildungsangeboten aus dem Bereich Grundbildung und Alphabetisierung ist jedenfalls sehr gering. Lediglich 0,7 Prozent der gering literalisierten Personen nahmen an solch einem Angebot teil, so die aktuelle Studie. Im Unterschied zur vergangenen Studie verwendet die aktuelle Version nicht mehr den Begriff »funktionale Analphabeten«, da er diskriminierend sei. Stattdessen werde der Ausdruck der »geringen Literalität« verwendet. Inwiefern die Aktivitäten der 2016 initiierten Nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung für diesen Rückgang gesorgt hat, lässt sich nur vermuten. Unter Federführung des BMBF gab und gibt es zahlreiche Projekte, die sich auf die Lebens- und Arbeitswelt der Betroffenen beziehen.

Dazu gehören die Arbeitgeber ebenso wie Tafeln, Familienzentren oder regionale Alpha-Bündnisse oder »Grundbildungszentren«. Auch die katholische Erwachsenenbildung hat sich stark in diesem Feld engagiert. Gewachsen ist die Bereitschaft der Wirtschaft: So zeigt eine Studie des Instituts der Deutschen Wirtschaft von 2018, dass 44% der befragten Unternehmen in den letzten fünf Jahren mindestens ein Angebot zur arbeitsplatzorientierten Grundbildung in ihrem Unternehmen durchgeführt haben.

Enttabuisierung des Themas

BMBF-Staatssekretär Christian Luft bewertete diese Entwicklung auf der Dekade-Konferenz positiv. Vor allem die Enttabuisierung des Themas sowie die Bereitstellung von geeigneten und attraktiven Selbstlernangeboten der Dekade-Projekte haben zu dieser positiven Entwicklung beigetragen.

Dagegen äußerte sich GEW-Vorstandsmitglied für Berufliche Bildung und Weiterbildung Ansgar Klinger kritisch: »Die Zahlen sind ernüchternd,« sagte er, denn »6,2 Millionen Menschen haben noch immer keinen Zugang zur

gesellschaftlichen Teilhabe«. Von den deutschsprachigen Erwachsenen im erwerbsfähigen Alter zwischen 18 und 64 Jahren erhöhte sich die Zahl auf 12,1 Prozent. Aktuell seien allein knapp 47 Prozent der Menschen mit geringer Lese- und Schreibkompetenz zwischen 46 und 65 Jahre alt. »Für ein Land wie Deutschland sind das erschreckende Zahlen«, sagte Klinger. Im Rahmen der Alpha-Dekade starte jetzt ein neues Projekt in Kooperation mit dem Interessenverband Deutscher Zeitarbeitsunternehmen (iGZ) und dem Spaß am Lesen Verlag. Gemeinsam wollen Verbände und Verlag Arbeitnehmern/-innen mit einer Lese- und Rechtschreibschwäche »Hilfen zur Selbsthilfe« anbieten. Geplant ist eine Informations- und Weiterbildungskampagne beim iGZ. u. a. mit Seminaren für Personaldisponenten/-innen. Thematisiert werde unter anderem das Erkennen von funktionalem Analphabetismus und das Vermitteln von Hilfestellungen.

Der Spaß am Lesen-Verlag wird zudem Broschüren und Infoblätter in einfacher Sprache verfassen, die sich ums Thema (Zeit-)Arbeit drehen. Zudem soll das Alfa(!)-Telefon des Bundesverbands für Alphabetisierung eingebunden werden. Über 50 Prozent der Zeitarbeitnehmer/-innen sind ungelernete Hilfskräfte, 64 Prozent waren zuvor beschäftigungslos und davon 18,7 Prozent langzeitarbeitslos – damit einher gehen oftmals mangelnde Kenntnisse in Rechtschreibung und Lesen. so

115

Sachsen ist Pilotregion GRETA

»GRETA« – das Projekt zur Validierung von Kompetenzen von Lehrkräften in der Erwachsenenbildung (s. EB 3/2018) – geht in die nächste Runde: Sachsen ist von 2019–2021 Erprobungsregion des Projekts. Zuständig ist der Verband Sächsischer Bildungsinstitute (VSBI), teilnehmen werden Einrichtungen und Lehrende aus unterschiedlichen Teilfeldern der Erwachsenen- und Weiterbildung in Sachsen.

Da Dozenten/-innen, Kursleitende und Trainer/-innen der Erwachsenen- und Weiterbildung unterschiedlich pädagogisch qualifiziert sind, dient das Projekt dazu, nicht formal erworbene und während der Berufstätigkeit erlangte Kompetenzen anzuerkennen oder Entwicklungsbedarfe genauer zu identifizieren. Gutachter und Gutachterinnen, die im Rahmen des Projektes ausgebildet und honoriert werden, erstellen gemeinsam mit den Lehrenden die Kompetenzbilanz. Die erste Schulung lief am 5. Juni 2019 in Dresden.

Regierungen müssen lebenslanges Lernen stärker fördern

Neue OECD-Studie Skills Outlook 2019

Regierungen müssen mehr in Bildung und Weiterbildung investieren und sie so gestalten, dass jede und jeder von der Digitalisierung profitieren kann. Zu diesem Schluss kommt eine neue OECD-Studie. Der OECD Skills Outlook 2019 ist Teil der OECD-Kampagne »I am the Future of Work« zur Gestaltung der Arbeitswelt von morgen. Die Studie plädiert dafür, aus traditionellen Bildungssystemen Systeme lebenslangen Lernens zu machen. Schulische Lehrpläne sollten so angepasst und Lehrkräfte so fortgebildet werden, dass sie Schüler/-innen die Kenntnisse vermitteln, die im Umgang mit digitaler Technik nötig sind. Zudem sollten digitale Medien stärker genutzt werden, um das Lernen effizienter, flexibler und vor allem individueller zu gestalten.

Auch die Erwachsenenbildung sollte neue Wege gehen. Der Bericht zeigt, dass Weiterbildung oder eine berufliche Umorientierung für Erwachsene selten den Stellenwert haben, der ihr zukommen sollte. Dabei sind heute auf dem Arbeitsmarkt Karrieren, die nicht linear verlaufen, besonders wertvoll. Entsprechend braucht es flexiblere Weiterbildungsmöglichkeiten und eine größere Anerkennung für berufliche Weiterbildung.

Wie die Studie zeigt, sind einige OECD-Länder weit besser auf den digitalen Wandel und die veränderte Arbeitswelt vorbereitet als andere. In Deutschland steht die junge Generation der 16 bis 29-jährigen in Bezug auf ihre Vorkenntnisse im Umgang mit digitaler Informations- und Kommunikationstechnik besser da als der OECD-Durchschnitt. In vielen anderen Bereichen schneidet Deutschland eher durchschnittlich ab. So etwa bei der Nutzung von Weiterbildungsmöglichkeiten für Erwachsene. Ein problematischer Aspekt hier ist, dass gerade geringqualifizierte Arbeits-

kräfte und solche, deren Tätigkeit mit erhöhter Wahrscheinlichkeit durch Automatisierung ersetzt werden wird, besonders selten an Weiterbildung und Weiterqualifikation teilnehmen.

Belgien, Dänemark, Finnland, die Niederlande, Norwegen und Schweden gehören zu einer kleinen Gruppe von digitalen Vorreitern. Diese Länder können die Chancen der Digitalisierung

besonders gut nutzen, weil ein großer Teil der Bevölkerung die notwendigen Vorkenntnisse besitzt oder Zugang zu entsprechenden Weiterbildungsmaßnahmen hat.

Viele andere Länder haben zumindest in einigen Bereichen noch Nachholbedarf. Japan und Korea etwa sind zwar prinzipiell gut aufgestellt, müssen aber dringend dafür sorgen, dass ältere Bürger nicht den Anschluss verlieren. In Chile, Griechenland, Italien, Litauen, der Slowakischen Republik und der Türkei fehlen den Menschen oft die Vorkenntnisse, um die Chancen der Digitalisierung zu nutzen, und es mangelt an Weiterbildungsmöglichkeiten.

OECD

Was kommt in den digitalen Koffer?

Tagung von EPALE Deutschland

Photoshop ist den meisten bekannt, aber mit der VR-Brille 3-D-Grafiken erstellen? Die Teilnehmenden der Konferenz »Ich packe meinen digitalen Koffer...« in Gelsenkirchen konnten live miterleben, wie ein Projektteam mithilfe von haptischen VR-Handschuhen und VR-Brille eine neue Welt erschafft.

Die Konferenz, organisiert von der deutschen Gruppe der E-Platform Adult Learning in Europe (EPALE) in der Nationalagentur beim Bundesinstitut für Berufsbildung, machte trotz des futuristischen Aufschlags deutlich, wie vielfäl-

tig und notwendig die Digitalisierung in der Erwachsenenbildung ist. »Wir sollten lieber von »digitaler Anreicherung sprechen«, machte Referent Maximilian Welter gleich zu Beginn klar. In allen Feldern der Erwachsenenbildung ist diese Anreicherung schon längst Realität, ob bei der Validierung von Kompetenzen, bei der Erstellung von Lernvideos oder eMOOCs oder der Kommunikation über Social Media. Defizite gibt es gelegentlich bei der digitalen Kompetenz von Lehrenden oder der digitalen Ausstattung von Institutionen. so



EPALE ist die digitale Informations- und Kommunikationsplattform zur Erwachsenenbildung in Europa. Die fünf deutschen »EPALE-Botschafter«, darunter Dr. Michael Sommer von der Akademie Klausenhof / Katholische Erwachsenenbildung Deutschland (2. v. re.) riefen die Teilnehmenden der Digitalisierungs-Konferenz zur Nutzung des Tools auf.

Europäischer Forschungs-Dachverband jetzt in Bonn

Neue Geschäftsstelle der ESREA beim DIE

Seit Beginn des Jahres 2019 ist Bonn der neue Sitz der European Society for Research on the Education of Adults (ESREA). Jetzt wurde Dr. Alexandra Ioannidou (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung DIE) vom Präsidium der ESREA ausgewählt, die Geschäftsführung der Gesellschaft zu übernehmen.

ESREA ist eine europäische Forschungsgesellschaft zur Förderung und Verbreitung empirischer und historischer Forschung in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Vorsitzende der Gesellschaft ist Prof. Laura Formenti, Universität Mailand-Bicocca. Im Januar 2019 verlagerte ESREA nach einer neuen Vereinsgründung unter deutschem Recht und Übernahme der Geschäftsführung (Sekretariat) durch Ioannidou ihren Sitz nach Bonn. Als wissenschaftliche Mitarbeiterin befasst sich Ioannidou seit 2017 in der DIE-Stabsstelle Internationalisierung u. a. mit strategischen Fragen der internationalen Zusammenarbeit.

Die Verlagerung des Sitzes von ESREA nach Bonn ist ein Zeichen der

Anerkennung und der internationalen Sichtbarkeit des DIE und schafft optimale Voraussetzungen für mehr Kooperation und Reputation des Instituts im europäischen Raum.

Konferenzen und Fachzeitschrift

ESREA wurde 1991 gegründet und hatte ihren Sitz zuerst an der Universität Leiden in den Niederlanden und anschließend an der Universität Linköping in Schweden. Es ist das erste Mal, dass die Geschäftsführung von ESREA ihren Sitz in einer außeruniversitären Einrichtung hat.

ESREA besteht aus 12 fachbezogenen Netzwerken, etwa zum Thema »Gender and Adult Learning« oder »Active Democratic Citizenship and Adult Learning«, in denen sich die Wissenschaftler/-innen austauschen. Außerdem veröffentlicht das Netzwerk die Fachzeitschrift »European Journal for Research on the Education and Learning of Adults (RELA)«.

DIE

Erwachsenenbildung und Armut

»Bildungsarbeit in Fokusgruppen mit Menschen in prekären Lebenslagen«, lautet der Titel eines neuen Projekts, das der Volkshochschulverband Baden-Württemberg in Kooperation mit der Landesarmutskonferenz und der Dualen Hochschule Baden-Württemberg begonnen hat. In fünf Pilotvolkshochschulen erweitern die Mitarbeitenden ihr Wissen über den Alltag und die Lebensperspektive der Menschen in prekären Lebenslagen, um durch ein besseres Verständnis bessere Verstehens-, also Bildungsangebote machen zu können.

Das Projekt verfolgt zwei Ziele: die Teilnehmenden sollen durch die Mitarbeit in den Fokusgruppen gestärkt werden und sich (wieder) als Teil der Gesellschaft verstehen und die Einrichtungen der Erwachsenenbildung wollen herausfinden, wie sich (politische) Bildung und Volkshochschule verändern müssen, um wirklich alle Menschen erreichen zu können. Das Projekt wird über eine Förderung durch das Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg ermöglicht.

Steigerung der EU-Mobilität

Erfahrungen im europäischen Ausland zu gewinnen, das ist das Ziel von Mobility-Projekten im Rahmen des Förderprogramms Erasmus+. In dem Bereich Mobility für Erwachsenenbildung wird 2019 ein neuer Höchststand erreicht: Mehr als 2.200 Dozentinnen und Dozenten der Erwachsenenbildung sind mit Erasmus+ in Europa mobil, hier beträgt der Anstieg 52 Prozent oder 750 Stipendien. Für die beteiligten Einrichtungen in der Erwachsenenbildung ist dies ein wichtiger Beitrag zur Personal- und Organisationsentwicklung.

Die Nationale Agentur beim Bundesinstitut für Berufsbildung (NA beim BIBB) gab außerdem Förderzusagen für 25.800 Stipendien aus dem EU-Programm Erasmus+ für Auszubildende. Im Vergleich zu 2018 ist dies eine Steigerung von 2.700 Stipendien bzw. zwölf Prozent.

117

The Future is Europe – mit Erasmus+

Am 17. und 18. September findet unter dem Motto »The Future is Europe – mit Erasmus+ Bildung gestalten« die Jahrestagung der Nationalen Agentur Bildung für Europa in Bremen statt. Der erste Tag der Veranstaltung richtet sich an die interessierte Fachöffentlichkeit. Dabei wird es u. a. um die künftige Gestaltung des Programms Erasmus+ ab 2021 gehen. Zudem ist eine Podiumsdiskussion mit dem Präsidenten des Bundesinstituts für Berufsbildung, Prof. Friedrich Hubert Esser, und dem Wissenschaftlichen Direktor des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung, Herrn Prof. Josef Schrader, geplant.

Am zweiten Tag sind diejenigen Einrichtungen eingeladen, die aktuell ein Erasmus+ Projekt in der Berufsbildung oder Erwachsenenbildung durchführen. An diesem Tag finden Kick-off- und Monitoring-Workshops und weitere Arbeitsgruppen zur Unterstützung der Programmumsetzung statt.



Wege gegen Radikalisierung im Web

Fachtagung »Digital 2020« der AKSB

Fake-News, Hate-Speech und Extremismus sind nicht nur in Social Media zu finden, sondern zunehmend auch im Bereich der Online-Games. Auf der Fachtagung »Digital 2020« drehte sich im Bonifatiushaus Fulda alles um »Die Attraktion des Extremen« und die Radikalisierungsprävention im Netz. Ausgerichtet wurde die Veranstaltung von der AKSB – Arbeitsgemeinschaft katholisch-sozialer Bildungswerke in der Bundesrepublik Deutschland e. V., dem Bonifatiushaus Fulda, der Clearingstelle Medienkompetenz der deutschen Bischofskonferenz und der Hessischen Landesanstalt für privaten Rundfunk und neue Medien LPR.

118

Fehlende Sanktionen

Auf die Herausforderungen im Internet ging LPR-Direktor Joachim Becker, eind: »Eine fehlende Sanktionierung von strafbaren Äußerungen kann als zulässige eigene Meinung missverstanden werden.« Doch es gibt viele Initiativen, Projekte und Möglichkeiten. Als einen wesentlichen Aspekt verwies Becker auf die Bildungsarbeit: »Je kompetenter Menschen mit Problemen vertraut sind, desto besser können sie damit umgehen. Medienkompetenz ist eine tragfähige und wichtige Säule, die durch einschlägige Bildungsarbeit vermittelt werden muss.«

Dr. Marwan Abou-Taam, Mitarbeiter am Landeskriminalamt Rheinland-Pfalz und Lehrbeauftragter an der University of Applied Sciences in Münster setzte seinen Fokus auf Islamismus/Salafismus, Julian Ernst, Erziehungswissenschaftler an der Universität Köln, auf den Rechtsextremismus. Jawaneh Golesorkh, wissenschaftliche Mitarbeiterin bei ufuq.de, stellte einige Möglichkeiten der »Politischen Bildung & Prävention im Netz« vor, ebenso Nava

Zarabian von jugenschutz.net in ihrem Impuls-Vortrag. Dabei zeigte sich, dass es zwischen rechtem und islamistischem Extremismus viele Parallelen gibt, und sich die Präventionsarbeit bei beiden Formen gleichen.

Hate-Speech in Chaträumen

Den bisher selten beleuchteten Aspekt der Chaträume brachte Medien- und Spielpädagoge Michael Fischer ein. Auch dort findet Hate-Speech statt, insbesondere oft sexistisch geprägt, tauschen sich extreme Positionen aus und wechseln in andere Foren. Aus Games und Foren leitet Fischer künftige Entwicklungen ab: »Hier sieht man, was sich in fünf Jahren in Social Media abspielen wird.«

Dr. Jürgen Rink, Chefredakteur der c't – Magazin für Computertechnik zeigte an drei Beispielen die Macht



Bedrohung Internetkriminalität

Foto: photocase/przemeklos

von Facebook, WhatsApp und die Eigendynamik von Shitstorms. »Ohne politische Maßnahmen kommen wir nicht weiter«, stellte Rinke fest. In der Bildungsarbeit sieht Rink großes Potenzial und wünscht eine stärkere Zusammenarbeit: »Wir haben den Content zur Medienkompetenz und möchten ihn gerne an Schüler und Lehrer vermitteln.«

In vier Workshops setzten sich die Teilnehmer/-innen intensiv mit Methoden zur Extremismus und Radikalisierungsprävention auseinander. So befasste sich Prof. Andreas Büsch, Leiter der Clearingstelle Medienkompetenz der Deutschen Bischofskonferenz an der KH Mainz im Workshop mit Comics als Methode für »Religionssensible politische Bildungsarbeit. Junge Menschen erreichen und so mit ihnen in den Austausch kommen, lautete hier den Ansatz. Denn, so Büsch: »Ich kenne keine Methode im Sinne eines Werkzeugs, mit der sie Radikalisierung verhindern können. Wir kennen aber eine Reihe von medienpädagogischen Ansätzen, mit denen man mit jungen Menschen in den Austausch kommt.« »Extremismus und Prävention im Web hat viele Facetten. Das hat »Digital 2020« gerade wieder deutlich gemacht«, fasst Gunter Geiger, Direktor des Bonifatiushaus Fulda, Vorsitzender der AKSB die Veranstaltung zusammen. »Durch die Geschwindigkeit der Digitalisierung ist die politische Bildungsarbeit extrem herausgefordert, da Gesellschaft und auch Politik immer weniger Gestaltungsmöglichkeiten haben. Damit unser Zusammenleben und unsere Demokratie nicht von Medie-

nunternehmen oder Großkonzernen der Digitalwirtschaft bestimmt wird, sondern nach wie vor von gewählten Volksvertretern.«

Die Fachtagung »Digital 2020« ist Teil des Projekts »Respekt Coaches«, das vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend gefördert wird.

AKSB

»Absoluter Traumjob«

Interview mit der neuen KEB-Geschäftsführerin Andrea Heim



Andrea Heim

Was hat Sie daran gereizt, Geschäftsführerin der KEB Deutschland zu werden?

Bundesgeschäftsführerin bei der KEB Deutschland zu sein, ist für mich ein absoluter Traumjob. Was mich besonders reizt, ist die Vielfalt innerhalb der Bundesarbeitsgemeinschaft. Ich arbeite gerne in großen Netzwerken und habe Lust, innerhalb unserer komplexen Strukturen katholische und wertebasierte Bildungsarbeit voranzubringen. Mich reizt die Leitungsverantwortung und die Möglichkeit, für eine wahrhaft sinnstiftende Sache Lobbyarbeit in Kirche und Politik zu machen.

Thema Digitalisierung

Welche Themen sind für Sie in den nächsten Jahren wichtig?

Ich bin überzeugt davon, dass die KEB Deutschland bereits die wichtigen Themen für die Zukunft identifiziert hat: Das Thema Digitalisierung ist in aller Munde. Die Kommission Digitalisierung der KEB Deutschland bearbeitet dieses Thema auf unterschiedlichen Ebenen und ist damit absolut up to date. Andere Zukunftsthemen wie der Demografische Wandel oder unsere vielfältige Gesellschaft sind ebenso im Blick. Als Christ/-innen liegt uns die

Bewahrung der Schöpfung am Herzen. Seit vielen Jahren gibt es Kurskonzepte und Angebote zu Umweltbildung, Nachhaltigkeit und klugem Konsum. Gerne mehr davon!

Papst Franziskus hat uns aufgefordert an, die Ränder der Gesellschaft zu gehen. Ich sehe das als Auftrag insbesondere auch an uns als Erwachsenenbildner/-innen. Ich denke, wir müssen dort Bildungsmöglichkeiten schaffen, wo diese nicht selbstverständlich sind, und mit Angeboten im Bereich Grundbildung Menschen erreichen, deren Bildungsgeschichte bisher frustrierend und entmutigend verlief.

Vernetzung, Austausch, Lobbyarbeit

Gibt es neue Schwerpunkte, die Sie gerne setzen wollen?

Als Bundesgeschäftsführerin betrachte ich es nicht als meine vorrangige Aufgabe, neue inhaltliche Schwerpunkte zu setzen. Dafür sind unsere Mitglieder, die Mitgliederversammlung, die Kommissionen und natürlich der Vorstand zuständig. Sie sind die Experten/-innen. Meine Aufgabe ist es, innerhalb der Bundesarbeitsgemeinschaft Möglichkeiten zur Vernetzung anzubieten. Im Austausch miteinander ergeben sich dann die richtigen Schwerpunkte für die KEB. Ich versuche, durch meine Netzwerk- und Lobbyarbeit den Rahmen dafür sicherzustellen.

Aber einen inhaltlichen Schwerpunkt gibt es dann doch: Mir liegt unser Konzept des metakognitiv-fundierte Lernens am Herzen. Ich habe es mir auf die Fahnen geschrieben, das meoFUN®-Zentrum weiter auszubauen und die mekoFUN®-Qualifizierung innerhalb und außerhalb der KEB bekannt zu machen. Die Lernerfolge, die man mit mekoFUN® erzielen kann, sind einfach zu gut, um sie ungenutzt zu lassen.

Wie bewerten Sie die Rolle der Bundesgeschäftsstelle?

Die inhaltliche Arbeit passiert in den Mitgliedseinrichtungen und -organisationen der KEB. Und das ist gut und richtig so. Unsere Aufgabe ist es, Vernetzung und Austausch zu ermöglichen und zu organisieren. Grundsätzlich versteht sich das Team der Bundesgeschäftsstelle als Dienstleister für die KEB Deutschland. Die begrenzten finanziellen und personellen Ressourcen schränken uns jedoch erheblich ein. Wir tun, was wir können, würden aber gerne mehr machen!

Welche Erfahrungen und Kompetenzen, die Sie von Ihren bisherigen Aufgaben mitnehmen, sind für Ihre neue Position besonders relevant?

Ich war sechs Jahre lang Vorsitzende des BDJ-Diözesanverbandes im Erzbistum Freiburg und davor lange Zeit in der Jugendverbandsarbeit aktiv. Aus dieser Zeit stammt meine Affinität zu Strukturen und die Fähigkeit, diese zu nutzen, um das Beste für meine Organisation herauszuholen zu können. Als Leiterin des Dachverbandes der katholischen Jugendverbände war es, so wie heute bei der KEB, meine Aufgabe, die Mitgliedsverbände zu vernetzen, unterschiedliche Interessen unter einen Hut zu kriegen und natürlich Lobbyarbeit in Kirche und Politik zu machen.

Während meiner Zeit als leitende Referentin bei der AKSB habe ich das weite Feld der (Erwachsenen-)Bildung kennengelernt und habe die Bekanntschaft vieler Kolleg/-innen gemacht, die ich in meiner jetzigen Funktion wieder treffe.

Und privat, was sind dort Ihre wichtigsten Anliegen und Interessen?

Ich interessiere mich für alles, was mit Politik und Gesellschaft zu tun hat – insbesondere, wenn es um Netzpolitik und Feminismus geht. Man kann mich häufig im Kino treffen und sehr gut mit mir über Serien fachsimpeln. Zum Lesen komme ich gerade leider viel zu selten, aber beim Putzen, Einkaufen und Kochen höre ich gerne Podcasts. Da kann ich mir eine gute Mischung aus Information, Unterhaltung und Flucht aus dem Alltag zusammenstellen.

Interview: Michael Sommer

»Wasserkiste« veröffentlicht

Projekt zum Schutz des Wassers

Ohne Wasser kein Leben. Und doch sind unser Urlebensmittel und der Zugang zu ihm gefährdet. Wer Anregungen und Ideen sucht, wie man in Initiativkreisen, Gruppen und Verbänden, in Jugend- und Erwachsenenbildung oder mit Schüler/-innen das uns alle betreffende Thema aufgreifen kann, wird hier fündig: Eine »Kiste« mit 78 didaktischen Karteikarten DIN A5. Sie ergänzt die Broschüre »ÜberLebensMittel Wasser. Wie wir mit unserer elementaren Ressource umgehen (sollten)« (Aachen 2016). Und sie führt das Projekt »ÜberLebensMittel Wasser« mit seinen Wasserbotschafter/-innen weiter (www.ueberlebensmittelwasser.de). Basisinformationen zum Wasserverbrauch, praktische Hinweise – ob zum Fischverzehr im Alltag oder zum Einsatz von Filmen in der Bildungsarbeit –, Vorlesetexte, Checklisten und Besinnungsfragen sowie spirituelle Impulse und Gottesdienstbausteine befinden sich in der Box. Immer wieder gibt es Hinweise zum praktischen Einsatz der Materialien. Sogar ein eigens gestaltetes Spiel mit Bildkarten à la Memory ist enthalten. Die Autor/-innen kommen überwie-

gend aus der Bildungspraxis. Bestellbar sind die Kartei für 12,95 € und die Broschüre für 5,- € unter dem Stichwort »Wasser« über www.eine-welt-shop.de/misereor/. Im Projekt »ÜberLebensMittel WASSER« ging es darum, sich (individuell, als Gruppe, als Verband) bezüglich der gerechten Verteilung und Bewahrung unseres ÜberLebensMittels WASSER zu positionieren, Vorschläge zu entwickeln, Visionen künstlerisch darzustellen und sich mit den Ergebnissen in den gesellschaftlichen und politischen Diskurs einzubringen. Dieses bundesweite Kooperationsprojekt unter Beteiligung von Misereor, der Katholischen Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (KEB) und der Stiftung Zukunft der Arbeit und der sozialen Sicherung (ZASS) hatte zum Ziel, mit verschiedenen Teilprojekten dazu beizutragen, dass die Ressource Wasser besser geschützt wird. Neben den Karteikarten und der Broschüre gehörten u. a. Fortbildungen, Ausstellungen, eine Kunstinitiative und ein Buch mit Meeresgeschichten zu den Ergebnissen des Projekts.



Die »Wasserkiste«, ein Ergebnis des Projekts »ÜberLebensMittel Wasser«

Position



Christine Höppner

Leiterin der KEB Diözese Rottenburg-Stuttgart e. V. und Mitglied im Vorstand der KEB Deutschland e. V.

Das Glück ist nicht immer lustig

Ist die Welt per se begehrenswert oder ist sie furchterregend, fragt Hartmut Rosa in »Resonanz« und definiert Angst und Begehren als die fundamentalen Triebkräfte und »existentiellen Seinswesen« der menschlichen Weltbeziehung. Werden »die Deutschen«, spöttisch gern der »German Angst« bezichtigt, in den als unsicher bezeichneten Zeiten ängstlicher oder handelt es sich um Paniknarrative (Frank Biess) und bleibt diese unsere menschliche Basisemotion nahezu unverändert stark oder schwach ausgeprägt? Und welche Antworten kann Erwachsenenbildung in diesem Zusammenhang geben, dass sich unser vorliegendes Heft diesem Schwerpunkt widmet?

Trump-Politik

Mit dem Thema Angst befassen sich derzeit eine Vielzahl von Studien und Medien.

Schaut man sich die Langzeitstudie der R+V Versicherung an, die seit über 27 Jahren die Deutschen zu ihren Ängsten befragt, bietet diese interessante Befunde. Das Gros der Fragen wird immer gleich gestellt, eine Sonderfrage soll die aktuellen Ängste in den Blick nehmen. Demnach variieren die Prozentpunkte seit Studienbeginn zwischen 38% (niedrigster Wert 1992) und maximal 52% 2003 und 2016.

2018 betrug sie 47% und lagen damit einige Prozentpunkte unter dem Höchstwert 2003, als Angst vor Arbeitslosigkeit und Terror (nach den Anschlägen in New York) den Angstindex deutlich nach oben schnellen ließ. Die Studie gibt darüberhinaus einen Überblick über die Entwicklung der 7 »Topängste« der Deutschen seit 1992. Auffallend ist, dass in den Neunzigern sehr konkrete Ängste, wie die »Angst vor einer schweren Erkrankung« oder »Angst vor Pflege«, »Angst vor Arbeitslosigkeit« an erster Stelle standen, dann langsam auf die hinteren Plätze und schließlich ganz aus dem Index verschwanden. 2018 dominiert die Angst vor einer »gefährlicheren Welt durch die Trump-Politik«, neben der »Angst einer Überforderung der Deutschen«, »Überforderung der Behörden und Politiker durch Flüchtlinge«.

Ulrich Stangier vom Lehrstuhl für klinische Psychologie Universität Frankfurt schreibt in Spektrum der Wissenschaft: »Das Ausmaß an Unsicherheit nimmt nicht zu. Aber die Formen der Ungewissheit verändern sich«. Menschen haben ein großes Bedürfnis nach Stabilität, wollen die Kontrolle über behalten. »Unsere Wahrnehmung von persönlicher Kontrolle ist allerdings recht unterschiedlich ausgeprägt und Angst als eine Emotion, die unser Überleben sichern soll, bildet keine statistische Wahrscheinlichkeit ab, mit der ein solches Ereignis möglich ist, so Prof. Stangier.

Ursache Finanzkrise

Im Februar dieses Jahres erschien eine weitere Art Langzeitstudie, der siebte Band der »Mitte-Studien«, die von der Friedrich Ebert Stiftung in Zusammenarbeit mit dem Institut für interdisziplinäre Konflikt- und Gewaltforschung der Universität Bielefeld (IKG) herausgegeben werden. Diese empirische Studie mit dem Titel »Die verlorene Mitte« hinterfragt, wie es um den antidemokratischen Zustand des Landes bestellt ist. Ängste und Vorurteile spielen in diesem Zusammenhang eine relevante Rolle und sind laut Mitautor Prof. Andreas Zick »mächtige

Instrumente der Einschüchterung und Ohnmacht geworden«.

Zick macht einen Stimmungswechsel nach der Finanzkrise fest. »Die Gesellschaft ist fragiler, der Ton rauer Gewaltbilligung unter Personen, die in der Mitte der Gesellschaft rechtspopulistische Meinungen befürworteten, auch wenn sie nicht rechtspopulistisch oder rechtsextrem gebunden sind« werden verstärkt beobachtet.

»Angst ist dabei ähnlich wie ein Unkraut, das Schaden anrichtet, oder wie ein Heilkraut, das zur Gesundung eingesetzt werden kann«, formuliert es Harald Geißler. Der Umgang mit Angst zählt laut Geißler, er ist Professor für Berufs- und Betriebspädagogik an der Universität Hamburg, zu den »zentralen Schlüsselqualifikationen, die jeder Manager eigentlich souverän beherrschen müsste« und deshalb »das« Thema eines jeden Coachings sein müsste.

Suizid als größtes Gesundheitsproblem

Wollen wir eine letzte Studie in den Blick nehmen, die das British Medical Journal (BMJ) im Februar diesen Jahres veröffentlicht hat (www.bmj.com/content/364/bmj.i194): Demnach nehmen sich weltweit rund 800.000 Menschen das Leben, Am 10. September 2003 hat die Weltgesundheitsorganisation (WHO) daher erstmals den Welttag der Suizidprävention ausgerufen. Die WHO begründet diesen Aktionstag damit, dass Suizid eines der größten Gesundheitsprobleme der Welt darstelle. Ute Lewitzka, Fachärztin für Psychiatrie und Psychotherapie an der Uniklinik Dresden und stellvertretende Vorsitzende der Deutschen Gesellschaft für Suizidprävention (DGS) fordert deshalb ein stärkeres Bewusstsein und Sensibilisierung für diese bislang vernachlässigte Thematik »Man hat das Gefühl, Suizid wird als Problem von der Gesellschaft nicht wahrgenommen. Sogar Menschen, die in sozialen und medizinischen Bereichen arbeiten, wissen vielfach gar nicht um die Dimension des Problems – und das trotz grenzenloser Informa-

tionsflut, die wir haben« (www.morgenpost.de/ratgeber/article211846709/Warum-wir-das-Thema-Suizid-nicht-mehr-tabuisieren-sollten.html). Angst ist schambesetzt und vielfach noch tabuisiert. Gerade im beruflichen Kontext.

Oasen des Aufgehobenseins

Es gilt also, Warnsignale für Überforderung, Ängste und persönliche Probleme wahrzunehmen, aufzuklären, Scham zu nehmen, Vertrauen zu schenken und Raum für »Oasen des Aufgehobenseins« (Rosa) zu schaffen. Denn bereits Kinder leiden, wie ein Studie, veröffentlicht im Deutschen Ärzteblatt (Februar 2019), festgestellt hat: Bei immer mehr Kindern und Jugendlichen werden ambulant psychische Störungen diagnostiziert (www.aerzteblatt.de/nachrichten/101355/Bei-immer-mehr-Kindern-und-Jugendlichen-werden-ambulant-psychische-Stoerungen-diagnostiziert).

Wir haben prinzipiell immer vier Möglichkeiten, auf eine Lebenssituation zu antworten. Wir können uns erkennend von ihr distanzieren oder uns mit ihr liebend identifizieren, wir können sie wie ein Gesetz auf uns nehmen oder sie unseren Wünschen gemäß umzuwandeln versuchen. (Fritz Riemann, S. 202 f.). Diese Fähigkeit zum Perspektivwechsel lässt sich erlernen und wird auch in einigen Erwachsenenbildungsprogrammen angeboten: Ein Konzept aus der kognitiven und achtsamkeitsbasierten Therapie lautet »decentering« und umschreibt die Fähigkeit, sich vom eigenen Erleben bewusst zu distanzieren – und psychische Vorgänge erst einmal nur als solche wahrzunehmen, so Prof. Ulrich Stangier.

Katholische Erwachsenenbildung erfasst mit ihrem holistischem Bildungsansatz die verschiedenen Dimensionen des Menschseins, umfasst gesamtgesellschaftliche Themen und kann mit ihren menschlich zugewandten, bedarfsorientierten Angeboten ein notwendiges Gegengewicht zur Dynamik des Wandels und verzweckter Bildung sein.

Ingrid Fischer

Wege aus der Angst

Jahresprogramm der Akademie am Dom in Wien

Angst – eine Signatur unserer Tage: Nicht nur wachsen die individuellen und kollektiven Ängste in weiten Teilen der Bevölkerung, auch die Politik bestätigt und schürt sie nicht selten. Die AKADEMIE am DOM hat sich mit ihrem Jahresprogramm 2017/18 »Wege aus der Angst« zum Thema gemacht.

Vielfältige Ängste – eine verborgene Welt

Angst hat zahlreiche Facetten und Ausprägungen, die sich in der Wurzel, Wirkung, Tragweite und in ihrem Potenzial unterscheiden. In rund 40 Veranstaltungen haben wir exemplarisch nach Ängsten in der Religion, Theologie und Philosophie, Anthropologie und Psychologie, Linguistik, Politik und Kunst gefragt. Denn »Angst zählt zu den Tabus, die gerne in Beichtstühle und in therapeutische Zweiergespräche und Gruppen verbannt werden. Mit der Angst, wie sie sich in einem gelebten Leben niederschlägt, bleiben dann viele allein«, meint die Religionspsychologin Susanne Heine und hat mit einem tabulosen Blick auf den Menschen den Reigen eröffnet.

Zur Psychodynamik von Angst, Hass und Gewalt

Die Einsicht in die Psychodynamik von Angst, Hass und Gewalt allein ist noch nicht die Lösung. Sie hilft aber in dem zugrundeliegenden Konflikt zwischen Selbstbestimmung und Anerkennung besser wahrzunehmen, wo und wann »erlittenes Leid in Groll und Ressentiments, Ohnmacht in Hass, Selbstverachtung in die Verachtung anderer, Hilflosigkeit in die Fantasie, über Leben und Tod (anderer) entscheiden zu können, und die Sehnsucht nach einer »heilen« Welt in die Sucht, alles vermeintlich Böse auszurotten« zu kippen droht. Nicht in der Religion liege die Wurzel

von Hass und Gewalt, sondern im Menschen, der diese Dynamik nicht durchschaue und seine Identität in einer Großgruppe von Guten und Mächtigen – und sei es die der kultivierten »christlichen Abendländer« – in nachdrücklicher Abwehr all derer »draußen« suche.

Die Spirale der Gewalt unterbrechen! Deshalb müsse der eigene persönliche Anteil an der Konfliktbeförderung erkannt werden; zudem bedürfe es der diesbezüglichen Beratung von Politiker/-innen und, entscheidend, der glaubwürdigen Bezeugung gelebter (nicht bloß diskutierter) Werte, insbesondere durch Persönlichkeiten und Leitfiguren des öffentlichen Lebens. Dies umso mehr, als nicht nur in Europa eine Politik erstarkt, die mit der Sprache Angst macht: Sie bedient sich erfolgreich bestimmter rhetorischer Muster, um medial Ängste zu schüren

und für die eigene Machtausübung zu instrumentalisieren. Ein erster Schritt dagegen: Wird das populistische »Perpetuum mobile« verbaler Provokation, Attacke und Leugnung erkannt, funktioniert es längst nicht mehr so gut.

Der Himmel wird warten

Als künstlerische Initiative zur Bewusstseinsbildung wurde der französische Film »Der Himmel wird warten« gezeigt und diskutiert. Er informiert über präventive Aufklärungsarbeit und bot eine interessante Grundlage für das offene Gespräch über die Angst von Eltern um ihre pubertierenden Töchter, die sich mitten im »ganz normalen Leben« dem Islam zuwenden und für den IS anwerben lassen. Erst rudimentär erforscht ist das Phänomen der epigenetischen generationenübergreifenden Weitergabe erlittener Traumata: Erlittene seelische

122



Das Churhaus am Stephansplatz ist Sitz der Akademie am Dom

Foto: Wikipedia / Bel1607

und körperliche Verletzungen entfalten individuell und kollektiv Wirkung in Nachgeborenen. Erst in jüngerer Zeit wird dieses Phänomen an Nachkommen der Holocaust-Opfer untersucht. Künftig könnten auch Kinder und Enkel anderer traumatisierter Personengruppen in den Blick kommen.

Angst im »christlichen Abendland« und im Nahen Osten

Viele Politiker und Bürger, Kirchenvertreter und Gläubige sehen europäische Werte und ihre kulturell-gesellschaftlichen Errungenschaften durch Migration und Zuwanderung aus dem islamischen Raum zunehmend gefährdet. Grenzen zu setzen scheint geboten. Die biblische Botschaft hingegen fordert eine dezidiert fremdenfreundliche Haltung – und immer wieder neue Entgrenzung: Der Journalist Hans Rauscher (Der Standard) und der Theologe Paul M. Zulehner haben deren Praktikabilität teils im Gegenüber zur Politik, teils im Einklang mit ihr, angesichts der gesellschaftlichen Realitäten erörtert. Ebenso beklemmend: Als das Dilemma des Staates Israel zeigte sich auf einem Symposium anlässlich des 70-jährigen Jahrestages seiner Gründung »die Angst vor dem Frieden« inmitten einer durch den Arabischen Frühling destabilisierten »Welt im Umbruch«.

Kuriale Ängste

Auch manche Kirchenmänner bedroht der Machtverlust über Menschen, die – ob an der Spitze oder Basis – selbstbestimmt handeln. Papst Franziskus löst Ängste in der Hierarchie aus, die mitunter schwere Vorwürfe gegen den »Häretiker der Barmherzigkeit« (Roman Siebenrock) erhebt. Unter seinem Pontifikat aber können jene aufatmen, die »dem Menschen und seinem Gewissen trauen«, meint der Moraltheologe Eberhard Schockenhoff.

Angst vor Gott – oder begnadete Gottesfurcht?

Trotz des Bekenntnisses des Zweiten Vatikanischen Konzils zum universalen Heilswillen Gottes leiden immer noch viele, vor allem ältere Menschen durch angstverstärkende Gottesbilder

an regelrechter »Gottesvergiftung«. Gerichts- und Höllenangst sind bis heute nicht verschwunden, analysierten die Theologen Roman Siebenrock, Gisbert Greshake und Johannes Figl: Dafür mag freilich weniger die von Rudolf Otto als *tremendum et fascinatum* beschriebene Ambivalenz von Religion grundlegend sein, als vielmehr deren beängstigende Interpretation in der kirchlichen Verkündigung. Gläubige von Augustinus bis Kierkegaard mussten sich »von der knechtischen Furcht zum Vertrauen in die Gnade Gottes« durchringen, jedoch »mit Furcht und Zittern«, wie in zwei gleichnamigen Lektüreseminaren anhand ausgewählter Originaltexte erarbeitet wurde.

Gottesfurcht

Richtig verstandene »Gottesfurcht« hingegen sollten Christ/-innen nicht scheuen: Der Seelsorger Gotthard Fuchs wies den »wohlthuenden Unterschied« zwischen Gott und Welt auf. Zwar ist dieser durch Gewalt zum »Riss in der Schöpfung« geworden, doch hat ihn der mitleidende Gott »begnadet«, nämlich zur Kunst »sich recht ängstigen zu lernen“: Gott zu ehren und zu lieben – und einzig zu fürchten, »dass es diesen Gott nicht gebe.« (Max Horkheimer)

Ähnlich ebnete auch die Sterbebegleiterin Monika Renz im »Ankommen in den Inseln unseres Vertrauens« einen Weg aus jener Angst – in die Beziehung Jesu zu seinem Vater. Diese nimmt uns nicht jede konkrete situationsbedingte Angst, wie auch der Mensch Jesus sie erfahren hat; wohl aber stärkt diese Verbindung die Sehnsucht nach einem versöhnten Dasein.

Schöpferischer Ausweg aus der Angst
Seelische Bedrängnis und religiöse Skrupulanz werden heute (nicht zu Unrecht) als Aufgabe für Therapeuten gesehen oder, etwas herablassend, belächelt. Zugleich und nicht ohne Grund spielen Trauer und Angst in der Kunst der Gegenwart eine oft kathartisch erlebte Hauptrolle. Selbst wenn es nicht jedem Betroffenen wie dem tiefgläubigen Anton Bruckner gegeben

ist, persönliche Ängste in Musik zu verwandeln, die den Himmel öffnet und die eigene Enge in göttlicher Transzendenz aufricht – dafür sensible Gemüter können sich ihrer Tröstung mit Dank erfreuen. Ganz und gar »österlich« hat auch J. S. Bach das Leiden und Sterben Jesu in seiner Johannes-Passion verarbeitet und mahnt, nicht in Todes-Furcht zu verharren, sondern den Durchgang (»Pascha«) zur Auferstehung im Hier und Jetzt zu wagen. Dies war schließlich auch der Ansatz des evangelischen Theologen Ulrich Körtner. Er wies den Fehlschluss, gläubige Menschen hätten keine Angst, denn Angst sei ein Zeichen mangelnden Glaubens, zurück. Das Wissen um die Angst als Existenzial des Menschen und Triebfeder des Lebens auf Zukunft hin, »erlaubt«, dass auch Christen Ängste haben und – wie alle Menschen – Zweifel, Erschütterung und Verunsicherungen erleben (dürfen). Biblisch betrachtet ist Glaube der Mut »zum fraglichen Sein« und damit auch der Mut zur Angst.

Am Ende eines Jahres der Auseinandersetzung mit möglichen »Wegen aus der Angst« hat sich die Wahl des Titels bewahrheitet: Gänzlich angstfrei zu leben ist weder sinnvoll noch möglich; deshalb muss es darum gehen, Ängste zu erkennen, zu verstehen, wenn möglich, zu mindern und selbst unvermeidbaren Ängsten nicht das (aller)letzte Wort zu überlassen.



Mag. DDr. Ingrid FISCHER ist Programmleiterin der Akademie am Dom und lehrt im wissenschaftlich-pädagogischen Team der Theologischen Kurse Liturgiewissenschaft und Kirchengeschichte.

Cora Schöberl, Michael Görtler

Politische Bildungsarbeit unter widrigen Bedingungen?

Empirische Perspektiven auf die Praxis

In diesem Beitrag werden empirische Perspektiven auf die politische Bildungspraxis mit Erwachsenen in Zeiten von Angst und Unsicherheit diskutiert. Dabei liegt die Annahme zugrunde, dass politische Bildungsarbeit mit Erwachsenen unter widrigen Bedingungen geleistet werden muss. Dieser Standpunkt stützt sich einerseits auf den Fachdiskurs, Positionspapiere von Fachverbänden und Erfahrungsberichte, andererseits auf die Ergebnisse aus qualitativen Untersuchungen der Verfasserin und des Verfassers dieses Beitrags.

Der Rechtspopulismus gewinnt in Deutschland faktisch an Boden, obwohl die politische Bildungsarbeit mit Erwachsenen – normativer Ansprüche, dem Selbstverständnis und der Erwartungshaltung von Gesellschaft und Politik nach – dieser Entwicklung eigentlich Einhalt gebieten sollte. Die letzten Ergebnisse der Landtagswahlen und der Bundestagswahl sowie der sog. Rechtsruck, der sich – insbesondere seit der sog. Flüchtlingskrise in Europa ab 2015 – in der Gesellschaft und Parteienlandschaft abzeichnet und den öffentlichen Diskurs spürbar verändert (z. B. in Form der Umdeutung und Enttabuisierung von Begrifflichkeiten), sprechen für eine eingeschränkte Wirkkraft der politischen Erwachsenenbildung. Aus den genannten Gründen drängt sich die Frage auf, welche Möglichkeiten und Grenzen in der politischen Bildungspraxis mit Erwachsenen zur Geltung kommen.



Cora Schöberl, M.A., arbeitet als Anerkennungsberaterin an der Servicestelle zur Erschließung ausländischer Qualifikationen, Amt für Wohnen und Migration der Landeshauptstadt München.



Dr. Michael Görtler ist Professor für Sozialpädagogik, Fachbereich Personal, Gesundheit, Soziales, FHM Bamberg.

Rechtspopulismus als Folge von Angst und Unsicherheit?

Zu den Ursachen für das Erstarken des Rechtspopulismus gehören neben individuellen Problemen (z. B. psychosoziale, identitäts- oder persönlichkeitsbezogene) auch die sozialen, politischen und ökonomischen Verhältnisse.¹ Ein Charakteristikum des (Rechts-)Populismus² ist die Mobilisierung der Bevölkerung seitens der Meinungsführer/-innen durch die Emotionalisierung politischer Sachverhalte. Dabei geht es darum, Gefühle von Angst und Unsicherheit, aber auch Sorge oder Wut, Enttäuschung oder Verdrossenheit aufzugreifen, zu verstärken und zu verbreiten. Nach Frank Decker und Marcel Lewandowsky³ sind populistische Parteien und Bewegungen nicht zuletzt eine Konsequenz von »Modernisierungskrisen«, die »Wert- und Orientierungsverluste« bedingen und zum Auftreten von »Statusangst, Zukunftsunsicherheit und politischen Entfremdungsgefühlen« bei den sog. Verlierern dieser Entwicklungen – insbesondere infolge der Globalisierung – führen. In seiner Zeitdiagnose der »Abstiegsgesellschaft« betont Oliver Nachtwey⁴ die – insbesondere gesellschaftlichen und wirtschaftlichen – Folgen der Postmoderne, die mit dem Abbau des Sozialstaats Hand in Hand gehen. Er zeigt auf, dass die Aussicht auf sozialen Aufstieg zunehmend der Angst vor dem Verlust der sozialen Stellung – und damit gepaarter Unsicherheit – gewichen ist. Aktuelle Studien zeigen, dass Personen, die Angst vor Statusverlust haben, sich unsicher oder im Vergleich zu Ausländer/-innen, Geflüchteten oder Erwerblosen benachteiligt fühlen, mit einer höheren Wahrscheinlichkeit eine rechtspopulistische Partei wählen.⁵

Ein wichtiger Punkt in diesem Kontext ist die subjektiv wahrgenommene – in erster Linie ökonomische – Schlechterstellung einzelner Personengruppen gegenüber anderen in Folge der Modernisierung.⁶ Dies bestätigt auch das Konzept der »gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit«, das sich dadurch auszeichnet, dass Personengruppen mit diesem Einstellungsbündel mittels einer »Ideologie der Ungleichwertigkeit« die Abwertung von anderen Personengruppen rechtfertigen.⁷

Empirische Perspektiven

Bevor fünf exemplarische Herausforderungen skizziert werden, wird zunächst das Forschungsdesign in der gebo-

tenen Kürze dargestellt. Die Herausforderungen wurden im Rahmen qualitativer Untersuchungen (zwei Gruppendiskussionen, fünf Einzelinterviews) in prägnanter Form herausgearbeitet. Der Leitfaden der Befragungen wurde in Orientierung am Fachdiskurs, insbesondere an theoretischen Ansätzen und Zeitdiagnosen aus den Erziehungs- und Sozialwissenschaften und aktuellen Studien, erstellt. Die Gruppendiskussionen wurden anhand der Gedächtnisprotokolle, die Einzelinterviews anhand der Transkripte inhaltsanalytisch ausgewertet. Die Kategorienbildung erfolgte sowohl deduktiv als auch induktiv. Zur besseren Lesbarkeit sind die Äußerungen der Befragten direkt oder indirekt und sinngemäß wiedergegeben. Da in diesem Beitrag nur Ausschnitte präsentiert werden, die im Kontext des Heftthemas wichtig sind, wird auf das Forschungsdesign nicht weiter eingegangen. Die hier präsentierten Ergebnisse sind als Tendenzen zu betrachten, die an anderer Stelle noch genauer untersucht werden müssten.

Unterfinanzierung und Zweckgebundenheit

Eine Herausforderung besteht in der prekären Lage der politischen Bildungsarbeit mit Erwachsenen. Eine politische Bildnerin weist in diesem Kontext darauf hin, dass »jahrelang null in politische Bildung investiert wurde« (I, Z. 37–39). Dies habe zur Folge, dass die eigene und andere Einrichtungen zwar den Status quo aufrechterhalten, aber keine neuen Ideen verwirklichen könnten. So fehle nicht zuletzt die Zeit zum Entwickeln neuer Bildungsangebote, aber auch zur Organisationsentwicklung und Fortbildung der Mitarbeitenden. Hinzu komme, dass eine kurzfristige Finanzierung über Projekte gegenüber einer kontinuierlichen Ausstattung mit Planstellen nach und nach die Oberhand gewinne: »Also das ist für die langfristige Planung natürlich der Horror« (I, Z. 404–408). Ein anderer politischer Bildner betont darüber hinaus die Zweckgebundenheit bei der Finanzierung. Seiner Ansicht nach würden in der Regel nur diejenigen Themengebiete gefördert, die aktuell politisch bedeutsam seien, d.h. »sehr brisante Themen«, wie etwa der »Rechtspopulismus in Deutschland und in Europa« (II, Z. 442–448). In diesem Kontext sprechen Beck und Karr von einer langen Liste der »erfolgreichen Initiativen und Ansätze, die mit dem Ablauf einer Förderperiode wieder von der Bildfläche politischer Bildung verschwunden sind«. Da zahlreiche Projekte um erstmalige und um anschließende Fördermittel konkurrieren müssten, seien die strukturellen Bedingungen politischer Bildungsarbeit teilweise prekär (Beck/Karr 2016).

Intervention statt Prävention

Eine weitere Herausforderung – die eng mit der bereits beschriebenen Unterfinanzierung und Zweckgebundenheit verknüpft ist – ergibt sich aus der sog. Feuerwehrfunktion der politischen Bildung. Damit ist eine Zuschreibung von Gesellschaft und Politik gemeint, die von politischen

Bildner/-innen als unverhältnismäßig und nicht gerechtfertigt wahrgenommen wird. Ein politischer Bildner beschreibt diese Situation wie folgt: »Man [d.h. die politische Erwachsenenbildung als Institution bzw. die eigene oder andere Einrichtungen] wird angerufen, wenn das Kind in den Brunnen gefallen ist und man den Scherbenhaufen aufkehren soll« (V, Z. 586–587). So habe es – seines Wissens nach – in den 40 Jahren, die sein Träger bereits besteht, nie Anfragen nach präventiven Bildungsangeboten gegeben. Hinzu komme eine gewisse Überforderung, vor allem dann, wenn von Trägern oder Kund/-innen Anfragen kommen wie: »Kommt doch mal vorbei, und macht die zu Demokraten« (V, Z. 598–599). Nach Ansicht eines anderen politischen Bildners sei die beschriebene Praxis besonders fragwürdig bei Projekten, die mit dem Wort Prävention bezeichnet würden, aber in erster Linie eine Intervention darstellten, weil das Problem ja bereits bestünde (vgl. IV, Z. 352–355).

Begrenzte Reichweite

Eine weitere Herausforderung betrifft das Erreichen der Zielgruppen. In der Fachliteratur wird an verschiedenen Stellen argumentiert, dass politische Bildungsangebote von Personen wahrgenommen werden, die keine menschenfeindlichen Einstellungen an den Tag legen, und von denjenigen mit entsprechenden Einstellungen abgelehnt werden.⁸ Die Antworten der Befragten zeichnen in diesem Kontext ein ambivalentes Bild: Einerseits scheinen die politischen Bildner/-innen zu erkennen, dass die Möglichkeiten einer Einflussnahme auf Menschen mit menschenfeindlichen Einstellungen begrenzt sind: Man werde »niemanden wegbringen von irgendwelchen ganz krassen Vorurteilen« (II, Z. 228), zudem seien die »Grenzen des Pädagogen erreicht, wenn Leute schon radikalisiert sind« (IV, Z. 138–139). Dieser Umstand sei nicht zuletzt darauf zurückzuführen, dass »Leute freiwillig zur Zeitung greifen, freiwillig Tagesschau schauen« (II, Z. 595–597). Das – für die politische Erwachsenenbildung fundamentale – Prinzip der Freiwilligkeit führe folglich dazu, dass ein großer Teil der Erwachsenen gar nicht von non-formalen wie informellen politischen Bildungsangeboten erreicht würden. Andererseits sahen die politischen Bildner/-innen auch in freiwilligen politischen Bildungsangeboten, die interessierte und engagierte Bürger/-innen erreichen, einen Nutzen. Sie sind nämlich der Meinung, dass nicht nur von der Demokratie überzeugte Personen, sondern auch solche, bei denen Ängste und Unsicherheiten vorhanden sind, von politischen Bildungsangeboten profitieren könnten, indem über Diskussionen sowie Zahlen und Fakten positive Einstellungen verstärkt oder negative Einstellungen abgeschwächt würden (vgl. II, Z. 315–317; IV, Z. 76–78). Hinzu komme nach Ansicht eines politischen Bildners noch ein weiterer Effekt, in der Form, dass »Erwachsene ein guter Multiplikator sind für Kinder, Enkelkinder, den Freundeskreis« (II, Z. 332–333). Ein letzter Aspekt bezieht sich auf die eigene Betroffenheit und die damit verbundene Notwendigkeit zur Selbstreflexion:

Auch politische Bildner/-innen kommen mit dem Rechtspopulismus in Berührung – durch eigene Vorurteile, durch rechtsorientierte Einstellungen von Angehörigen, Freund/-innen und Bekannten, Arbeitskolleg/-innen usw. In diesem Kontext stellt sich die Frage, was es heißt, professionell im beruflichen, aber – wenn nötig – auch im privaten Umfeld mit dieser Herausforderung umzugehen.⁹

Einfluss der Medien

Eine weitere Herausforderung stellt der Einfluss der Medien, insbesondere deren Umgang mit Ängsten und Unsicherheiten, dar. Ein erster Aspekt bezieht sich hier auf die *Leitmedien*, allen voran das Fernsehen und die Zeitung. Kritikwürdig sei eine Berichterstattung, die Meinungen mache und nicht zum Nachdenken anrege: »Also man bietet dem Zuhörer oder dem Bürger nicht die Möglichkeit, selbst zu überlegen. Es wird sehr vieles vorgekaut« (I, Z. 51–52). Daraus resultiere mitunter ein verzerrtes Weltbild bei den Menschen, in dem v. a. Probleme im Mittelpunkt stünden – oder von Meinungsführer/-innen in den Vordergrund gerückt würden: »Weil man hört immer nur die lauten Stimmen, man hört immer nur die schlimmen Sachen« (II, Z. 119–121). Ein zweiter Aspekt bezieht sich auf die *sozialen Medien*. Hier wurde auf das Phänomen der sog. Filterblasen bzw. Echokammern hingewiesen. So hänge die Tatsache, »dass die Leute sagen oder meinen, sie können bestimmte Sachen jetzt einfach wieder äußern« (III, Z. 25–26), mit den sozialen Medien zusammen, weil sie sich »noch mehr bestärkt fühlen« (III, Z. 27–28), wenn sie dieselben Kommunikationsräume nutzen. Über das Internet werde außerdem »eine Menge Zeug verbreitet« (z. B. Verschwörungstheorien), das Menschen, die ängstlich und unsicher sind, in ihrer Wahrnehmung der Welt bestätigen könne (V, Z. 361–362). Zur gegenseitigen Bestärkung komme noch die scheinbare Anonymität des Internets hinzu, welche die Hemmschwelle, menschenfeindliche Äußerungen zu tätigen, mit hoher Wahrscheinlichkeit verringere. Es sei daher unabdingbar, in einer Veranstaltung der politischen Bildung, so viele – vor allem: kontroverse – Informationen wie möglich zu bringen, um »dem reinen Bild, wie es durch die Medien oft erzeugt wird« (IV, Z. 216–217), etwas entgegenzusetzen.

Verantwortung der Politik

Eine weitere Herausforderung betrifft die Verantwortung der Politik. In diesem Kontext wurde deutlich, dass die Schuld an den Entwicklungen auch bei den Parteien und Politiker/-innen gesucht wird, die sich nicht immer so verhielten, dass Ängste und Unsicherheiten in der Bevölkerung abgebaut würden. So wurde nach Ansicht mehrerer politischer Bildner/-innen in Deutschland in der Vergangenheit schwerpunktmäßig auf Fortschritt und Wachstum in der Volkswirtschaft geschaut: »Aber für das Miteinander, da wurde jetzt nicht so gut gesorgt« (I, Z. 40–42). Gegen den Abbau des Sozialstaats, die Zunahme von Ungleichheiten,

die Prekarisierung von Lebenslagen usw. könne die politische Bildung alleine jedoch nichts ausrichten. Zudem sei sie »nicht allein verantwortlich dafür, dass Menschenfeindlichkeit sich auflöst« (V, Z. 567–568). Nicht nachvollziehbar sei für einige Befragte beispielsweise, dass Probleme des Sozialstaats, wie etwa die Ungerechtigkeiten in der Steuer- und Rentenpolitik oder die Armutsgefährdung bestimmter Personengruppen wie Kinder, Alleinerziehender und Rentner nicht gelöst würden. Außerdem seien bei vielen Teilnehmenden Ohnmachtsgefühle in Bezug auf den weltweiten Kapitalismus, die Abhängigkeit von der Lohnarbeit sowie die ungleiche bzw. ungerechte Verteilung von Gütern zu beobachten. Der daraus resultierende Vertrauensverlust in Parteien und Politiker/-innen könne dazu führen, dass Personen der Demokratie den Rücken zukehren. Hier wird zum einen deutlich, dass politische Bildung ihre Grenzen hat, solange keine politischen Maßnahmen zur Aufklärung und zum Abbau von Vorurteilen ergriffen werden. Zum anderen muss politische Bildungsarbeit an den Gedanken und Gefühlen der sozial und ökonomisch benachteiligten Personen anknüpfen, um genau diese Ängste und Unsicherheiten aufzugreifen, bevor sie von Meinungsführer/-innen verstärkt und verbreitet werden.¹⁰

Fazit

Die in diesem Beitrag diskutierten empirischen Perspektiven auf die Praxis politischer Bildungsarbeit mit Erwachsenen verdeutlichen, dass es eine ganze Reihe von Herausforderungen zu bewältigen gibt. Eng damit verknüpft ist die Frage nach den Möglichkeiten und Grenzen der politischen Erwachsenenbildung in Zeiten von Angst und Unsicherheit, insbesondere im Umgang mit dem Rechtspopulismus. Die Ergebnisse der qualitativen Untersuchungen zeigen Tendenzen auf, die darauf schließen lassen, dass politische Bildungsarbeit mit Erwachsenen mit Blick auf normative Ansprüche, das Selbstverständnis und die Erwartungen von Gesellschaft und Politik unter widrigen Bedingungen geleistet werden muss. Dabei sind die folgenden Punkte aus Sicht der Verfasserin und des Verfassers des Beitrags besonders zu betonen: Politische Bildungsarbeit mit Erwachsenen befindet sich aufgrund finanziell und zeitlich knapper Ressourcen in einer prekären Lage; wird weniger dauerhaft präventiv, sondern eher kurzfristig interventiv eingesetzt; erreicht bestimmte Zielgruppen mehr, andere weniger und kann ihre Wirkungskraft daher nur eingeschränkt entfalten; muss sich mit dem Einfluss der Medien und der Verantwortung der Politik kritisch auseinandersetzen, weil beide Bereiche den öffentlichen Diskurs, aber auch die Einstellungen und Vorurteile der Bürger/-innen prägen.

Anmerkungen

- 1 Vgl. Stöss 2010.
- 2 Vgl. Wielenga/Hartleb 2011.
- 3 Decker/Lewandowsky 2009.
- 4 Nachtwey 2016.
- 5 Vgl. etwa Zick/Küpper/Krause 2016; Hilmer et al. 2017; Kohlrausch 2018.
- 6 Vgl. Spier 2010.
- 7 Küpper/Zick 2015.
- 8 Vgl. etwa Ahlheim 2011, Allmendinger/Venohr 2016..
- 9 Vgl. Görtler 2017.
- 10 Vgl. Görtler 2016.

Literatur

- Ahlheim, K. (2011): Prävention von Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit und Antisemitismus. In: Sander, W. (Hg.): Handbuch politische Bildung, 3. Aufl., Schwalbach/Ts., S. 379–391.
- Allmendinger, B.; Venohr, K. (2016): Rechtsextremismusprävention in der politischen Erwachsenenbildung. In: Hufer, K.-P.; Lange, D. (Hg.): Handbuch politische Erwachsenenbildung, Schwalbach/Ts., S. 141–152.
- Beck, S.; Karr, C. (2016): Politische Bildung vs. Populismus. Der Vortrag im Wortlaut. Veranstaltungsdokumentation (April 2016). Wut, Protest und Volkes Wille? 26.04.2016.URL: <https://www.bpb.de/veranstaltungen/dokumentation/226708/der-vortrag-im-wortlaut> (zuletzt aufgerufen am 10.04.2019).
- Decker, F./Lewandowsky, M. (2009): Populismus. Erscheinungsformen, Entstehungshintergründe und Folgen eines politischen Phänomens. Dossier Rechtsextremismus der bpb. URL: www.bpb.de/politik/extremismus/rechtsextremismus/41192/was-ist-rechtspopulismus (zuletzt aufgerufen am 10.04.2019).
- Görtler, M. (2016): Migration als Herausforderung der politischen Bildung. Bildungspraxis zwischen Vermittlungs- und Präventionsfunktion. In: Erwachsenenbildung – Vierteljahresschrift für Theorie und Praxis, H. 3, S. 128–130.
- Görtler, M. (2017): »Wir müssen auch über uns reden!« Migration und Rechtspopulismus als Herausforderungen der Erwachsenenbildung. In: DIE – Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 2, S. 12.
- Hilmer, R.; Kohlrausch, B.; Müller-Hilmer, R.; Gagné, J. (2017): Einstellung und soziale Lebenslage. Eine Spurensuche nach Gründen für rechtspopulistische Orientierung, auch unter Gewerkschaftsmitgliedern. Working Paper der Forschungsförderung in der Hans-Böckler-Stiftung Nummer 44. Berlin: Hans-Böckler-Stiftung.
- Kohlrausch, B. (2018): Abstiegsängste in Deutschland – Ausmaß und Ursachen in Zeiten des erstarkenden Rechtspopulismus, Working Paper Forschungsförderung, Nr. 058, Düsseldorf.
- Küpper, R.; Zick, A. (2015): Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit. Dossier Rechtsextremismus der bpb. URL: <http://www.bpb.de/politik/extremismus/rechtsextremismus/214192/gruppenbezogene-menschenfeindlichkeit> (zuletzt aufgerufen am 10.04.2019).
- Spier, T. (2010): Modernisierungsverlierer? Die Wählerschaft rechtspopulistischer Parteien in Westeuropa. Wiesbaden.
- Stöss, R. (2010): Rechtsextremismus im Wandel. Hrsgg. von Nora Langenbacher. Forum Berlin.
- Wielenga, F.; Hartleb, F. (Hg.) (2011): Populismus in der modernen Demokratie. Die Niederlande und Deutschland im Vergleich. Münster.
- Zick, A.; Küpper, B.; Krause, D. (Hg.) (2016): Gespaltene Mitte – Feindselige Zustände. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland. Bonn.
- Zick, A.; Küpper, B.; Hövermann, A. (2011): Die Abwertung der Anderen. Eine europäische Zustandsbeschreibung zu Intoleranz, Vorurteilen und Diskriminierung. Berlin.

Themenhefte der *EB Erwachsenenbildung*

Zu beziehen über Vandenhoeck & Ruprecht als E-Paper (pdf), auch einzelne Beiträge, oder als Print – je nach Verfügbarkeit (www.vr-elibrary.de/loi/erwachsenenbildung):

- 2/2019 Geschlechtergerechtigkeit
- 1/2019 Sozialpolitik
- 4/2018 Digitalisierung
- 3/2018 Professionalität in der Erwachsenenbildung
- 2/2018 Bildungsarbeit in der Pfarrgemeinde
- 1/2018 Demokratieentwicklung
- 4/2017: Generationen lernen
- 3/2017: Sinnsuche
- 2/2017: Geschichte (in) der Erwachsenenbildung
- 1/2017: Nachhaltigkeit
- 4/2016: Europäische Werte
- 3/2016: Teilnehmende
- 2/2016: Neue Formate
- 1/2016: Ehe, Partnerschaft und Familienbildung

Johannes Lorenz

Von Misstrauen, Vertrauen und bösen Absichten

Aktuelle Verschwörungstheorien und ihre Entstehung

Jo Conrad, einer der führenden Personen im Bereich der sogenannten rechten Esoterik, äußerte sich jüngst auf dem Internetportal »bewusst.tv« zum Brand von Notre-Dame in Paris. Laut Conrad gebe es Grund zur Annahme, dass das Feuer bewusst gelegt wurde. Man solle sich doch nur einmal fragen, weshalb nur vier Tage zuvor die Statuen von der Außenfassade abmontiert wurden. Alles Zufall? Und über Muslime müsse auch noch gesprochen werden. Da hätte es ja sehr viele gegeben, die sich über den Brand von Notre-Dame gefreut hätten. Alle Medien seien sich zudem erstaunlich schnell einig darüber gewesen, dass es sich um einen Unfall gehandelt habe. Ob das so einfach zu sehen sei?

Das Mittel der Schlange

Verschwörungstheorien oder Verschwörungsmythen sind Schätze zum Studium menschlicher Verführbarkeit. Heute scheinen sie wieder einigen Aufwind zu bekommen. Ein kurzer Blick ins erste Buch der Bibel führt unübertroffen das Wesen menschlicher Verführbarkeit vor Augen. Der Kunstkniff der Schlange im Paradies besteht in der List, das eigentlich lebensdienliche Gebot Gottes für das Leben des Menschen im Paradies ins Zwielflicht zu rücken, indem sie Zweifel sät an der guten Absicht des Schöpfers. Das wichtigste Stilmittel ist dabei die übertriebene Betonung eines Inhalts (Gott hat tatsächlich nicht erlaubt, von allen Bäumen zu essen), der dadurch eine Dimension erreicht, bei der die Wirklichkeit in ein völlig neues Licht rückt. Indem das Verbot Gottes überbetont wird, gerät alles ins Wanken, weil sich

der Mensch plötzlich hinters Licht geführt fühlt. Die Schlange bietet sich daraufhin als Helferin in der Not an und verführt den Menschen schließlich dazu, vom Gott gleichmachenden Baum zu essen, den sie für unbedenklich erklärt. Gott wollte laut Schlange, ja nie das Gute für den Menschen, sondern nur seine eigene Macht sichern und den Menschen daran hindern, so zu werden wie er.¹ Dadurch, dass die Schlange das Verbot Gottes überbetont und die lebensdienliche Ordnung Gottes ins Zwielflicht rückt, schafft sie es, dass der Mensch glaubt, Gott hege eine böse Absicht, indem er ihn daran hindert, so wie Gott zu werden. Die gute Absicht Gottes wird zu einer scheinbar bösen; der Mensch beginnt, vor Gott Angst zu haben.

Verschwörungstheorien nutzen ganz ähnliche Mittel wie die Schlange sie im ersten Buch der Bibel anwendet. Im Mittelpunkt steht das Mittel, Misstrauen gegenüber etablierten Institutionen demokratischen Gesellschaften zu säen – dies geschieht bisweilen bewusst oder unbewusst. Dazu werden zum Beispiel bestimmte Elemente von gesellschaftlichen Diskursen herausgegriffen, die Anlass bieten, alternative Erzählungen zu etablieren, um völlig neue, einfache und unerwartete Erklärung zum eigentlichen »Verständnis« der Wirklichkeit zu liefern. Zum Beispiel steht sicher außer Frage, dass die US-Regierung mehr Informationen zu 9/11 hat als die Öffentlichkeit. Nun wird aber genau dieses Element als Anlass genommen, um, mit dem Stilmittel der Übertreibung aufgeladen, die offizielle Geschichte komplett in Frage zu stellen. Das Misstrauen ist gesät und kann sich, je nach Anfälligkeit

der Person, zu einer Verschwörungsmentalität entwickeln. Die Lösung wird gleich mitgeliefert: Unsere Erzählung löst den Zweifel! Damit ist die Sündenfallgeschichte komplett. Die alternative Erzählung bietet eine Art neue Heimat des wahren Wissens und schützt vor der Übermacht der sogenannten Mainstream-Erklärungen. Dadurch erzeugen sie ein psychologisches Überlegenheitsgefühl, individuelle Bedeutsamkeit und bieten Schutz vor der angstmachenden, bösen Absicht.

Im Misstrauen vertraut

Vor diesem Hintergrund erfüllen Verschwörungstheorien die Funktion, alternative Orte zu schaffen, die Heimat bieten, insofern Heimat mit Schutz und Rückzug identifiziert wird. Unabhängig von der inhaltlichen Bewertung der zum Teil gefährlichen Theorien, darf dieser formale Aspekt nicht unterschätzt werden. Gewonnen werden die neuen Orte des Vertrauten in Form eines maximalen Aufgebots von Misstrauen gegenüber Bereichen wie Wissenschaft, Wirtschaft, Politik und Rechtsstaat durch das Unterstellen böser Absichten. Ein Beispiel: Teilnehmer der von Ivo Sasek organisierten »Anti Zensur Konferenz« sind sich alle darin einig, Teil einer großangelegten »Aufklärungskampagne« zu sein, die als einzige in der Lage ist, hinter die Kulissen der Macht zu blicken und die »wahren« Zusammenhänge offenzulegen, die absichtlich verschwiegen werden. Das Geleitwort von Ivo Sasek lautet daher, nicht alles zu glauben, was einem zu Gehör gebracht wird und besser noch, alles selbst zu überprüfen. Und wer das nicht könne, müs-

se von vornherein misstrauisch sein. Dass sich dieses Misstrauen nicht auf die eigene Gruppe richtet, liegt im Phänomen des Vertrauens begründet: Wer vertraut, verzichtet auf Kontrolle und Überwachung. Dadurch gewinnen die Interaktionspartner Handlungsspielräume, die sie ohne gegenseitiges Vertrauen nicht hätten. Hinzu kommt, dass sich alle auf einen sozialen Interaktionsrahmen einigen (Misstrauen gegenüber der Wissenschaft etc.), der als wichtige Voraussetzung für die Etablierung von Vertrauen zu nennen ist.² Verschwörungstheorien leben davon, einen alternativen Interaktionsrahmen zu eröffnen und sich im ständigen Abarbeiten an von der Mehrheit geteilten Rahmen zu stabilisieren. Insofern schaffen Verschwörungstheorien durch die Erzeugung von Misstrauen nach außen Vertrauenssysteme, die ihre ganz eignen sozialen Interaktions-

rahmen besitzen; deshalb sind sie so schwer zu durchbrechen. Das »Wissen« um die böse Absicht hat eine ungeheure Bindungskraft.

Mediale Manipulation

Die Schattenseiten des freien Netzes leisten ihr Übriges, um Verschwörungstheorien gedeihen zu lassen. Was und wie die Welt ist, wird heute beinahe ausschließlich medial vermittelt. Die meisten Urteile fällen wir aufgrund von Fakten, die wir nicht nochmals überprüfen (können), weil sie uns via Medien zugespielt werden. In seinem neuen Buch »Die große Gereiztheit« benennt der Tübinger Medienwissenschaftler Bernhard Pörksen das Wissen um die potenzielle Manipuliertheit aller Informationen als einen wesentlichen psychologischen Einflussfaktor, der medial geprägten Gesellschaft. Die Annahme, »man könne in der öffentlichen Sphäre leichthändig getäuscht werden, (gehört) inzwischen zum Alltagswissen oder doch zur Alltagsahnung des Medienkonsumenten«³. Verschwörungstheorien erklären die potenzielle Manipuliertheit zu einer faktischen. Hinzu kommt die Steigerung der medialen Geschwindigkeit, mit der heute Ereignisse gedeutet werden (müssen). Vorschnelle Erklärungen und Vermutungen treten an die Stelle von behutsamen und distanzierten Einschätzungen. Es wird die »diffus-bedrohliche Ungeklärtheit der Situation durch Ad-hoc-Kommentare und Instant-Interpretationen abgewehrt, die sich häufig als übertrieben erweisen, also die Wahrheitskrise verschärfen«⁴. Einmal in der Welt, lassen sich solche Instant-Interpretationen kaum mehr wieder einfangen. Sie entwickeln ein Eigenleben, das plausibel erscheinen kann und besonders dann attraktiv wirkt, wenn es sich als Außenseitermeinung gegen den sogenannten Mainstream richtet. Verschwörungstheoretiker sind wahre Meister im Produzieren von Instant-Interpretationen.

Jüngst hat die neue Mitte-Studie, die sich in diesem Jahr zum ersten Mal auch nach der Verbreitung von Verschwörungstheorien bzw. Verschwö-

rungsmythen fragte, eine Zunahme verschwörungstheoretischer Einstellungen in der bundesdeutschen Bevölkerung festgestellt. Die Studie besagt, dass über 38% der Befragten verschwörungstheoretischen Zusammenhängen für plausibel halten, etwa die Annahme, dass geheime Mächte die politischen Entscheidungen beeinflussen oder jüdische bzw. muslimische Verschwörungen am Werk sehen.⁵ Insgesamt spricht die Studie von einem verbreiteten Misstrauen in demokratische Institutionen, das von Anhängern verschwörungstheoretischer Denkmuster geteilt wird.

Wie die verschwörungstheoretischen Verführungskünste aufgebrochen werden können, bleibt eine der schwierigsten Fragen überhaupt. Es muss das Bewusstsein dafür gefördert werden, dass die allermeisten Menschen nicht mit bösen Absichten handeln, sondern – nach Thomas von Aquin – glücklich sein wollen und kein Grund zur Annahme besteht, dass böse Mächte im Hintergrund die Weltherrschaft an sich reißen möchten. Nur durch Begegnung und Gespräch kann dies gelingen, so aussichtslos dies auch manchmal scheinen mag.

Anmerkungen

- 1 Vgl. Drewermann 1981, S. 53 ff.
- 2 Vgl. Beck 2018, S. 535.
- 3 Pörksen 2018, S. 28.
- 4 Pörksen 2018, S. 53.
- 5 Schröter 2019, S. 211.

Literatur

- Beck R. (2018): Die Normativität des interpersonalen Vertrauens. Axiologische und deontische Aspekte einer impliziten sozialen Praxis.. In: *Theologie und Philosophie* 93. Jahrgang, Heft 4, Freiburg, Basel, Wien, S. 502–535.
- Drewermann, E. (1981): *Strukturen des Bösen*, Teil I. Paderborn, München, Wien.
- Pörksen B. (2018): *Die große Gereiztheit. Wege aus der kollektiven Erregung*. München.
- Schröter, F. (Hg.) (2019): *Verlorene Mitte – feindselige Zustände. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2018/19*. Bonn.



Sind Kondensstreifen vergiftete Wolken, um uns zu vernichten? Anhänger der »Chemtrail«-Theorie glauben das jedenfalls.

Foto: photocase/designmaniac

Ulrich Papenkort

Angst als Gegenstand von Programmplanung

Wie sich ein komplexes Gefühl in der Erwachsenenbildung aufarbeiten lässt

Jede Programmplanung zum Thema Angst setzt ein Vorverständnis von Angst voraus. Angst ist nicht nur, aber ganz besonders ein emotionales Phänomen. Der Angst geht in der Regel eine Vorstellung (der Bedrohung und Gefährdung) voraus. Sie ist mit leiblichen Regungen (des Herzjagens, der Atembeklemmung, des Zitterns, Schweißausbruchs, Kaltwerdens der Hände usw.) verbunden, der ein Ausdruck (aufgerissene Augen, geöffneter Mund usw.) und/oder ein Verhalten (des Flüchtens, Totstellens, Angreifens oder Standhaltens) nachfolgt. Sie steht zumeist in einem sozialen Kontext. Sie ist so sehr mit anderen psychischen (Gedanken, Phantasien, Motive), mit physiologischen (vegetativ-nervösen, hormonellen) sowie sozialen Vorgängen verknüpft, dass sie mitunter als menschliches Gesamtphänomen anmutet. In ihren zentralen Aspekten bleibt sie aber ein emotionales Phänomen.

Angst als Thema

Als Gefühl hat Angst einen Gegenstand. Der ist im Falle der Angst eine Gefahr, d.h. ein mögliches Unheil, eine mögliche Unsicherheit. Die Angst erfüllt dabei eine Funktion: Sie warnt. Der Gegenstand der Angst, die Gefahr als Möglichkeit eines Unheils, ist in dem Sinne real, als sie (subjektiv) gespürt und erlebt wird. Mit dem sog. Thomas-Theorem der amerikanischen Soziologen William Isaac Thomas und Dorothy Swaine Thomas ausgedrückt: »Wenn die Menschen Situationen als wirklich definieren, sind sie in ihren Konsequenzen wirklich.« Ohne die subjektive Annahme einer Gefahr gibt es kein Gefühl der Angst. Sie kann, aber muss nicht in

dem Sinne real sein, dass die entsprechende Bedrohung (objektiv bzw. auch aus der Sicht Dritter) prinzipiell oder gegenwärtig tatsächlich existiert.

Die Gefahr als Gegenstand der Angst hat zwei Aspekte. Die Angst vor etwas oder jemanden gilt dem möglichen Unheil, dem Drohenden selbst, die Angst um etwas oder jemand der möglichen Auswirkung dieses Unheils, dem Bedrohten. Johann Baptist Lotz schrieb dazu 1941 inmitten des Zweiten Weltkrieges in seiner kleinen Schrift »Angst und Geborgenheit«: »Das *Worum* der Angst ist das Gut, welches durch das Unheil bedroht ist; ihr *Wovor* ist das Unheil selber, welches das Gut bedroht.« Auf Personen bezogen gilt die Angst vor jemandem dem möglichen Täter, die Angst um jemanden dem möglichen Opfer.

In einer Programmplanung zur Angst kann die Angst als Gefühl (*in Angst sein*) und/oder ein Gegenstand der Angst (*Angst haben*) aufgegriffen werden. Im ersten Fall ist die Angst ein (direktes) Thema von Veranstaltungen, im zweiten ein Motiv für den Besuch von Veranstaltungen und damit ein indirektes Thema. Unter dem Gegenstand der Angst, d.h. dem Motiv, kann wiederum die Angst vor (*Angst haben vor*) und/oder die Angst um jemand oder etwas (*Angst haben um*) verstanden werden. Zudem können alle drei Punkte auf einzelne Personen und/oder auf Gruppen bis hin zu Gesellschaften bezogen gewendet werden.

Im Alltag gehören die drei Punkte zusammen. Wenn einer von ihnen in den Vordergrund geholt wird, bleiben die anderen beiden im Hintergrund präsent. Für das organisierte Lernen können und sollten sie aber gesondert aufgegriffen werden.

In Angst sein

Die alltägliche und da meist begründete und angemessene Angst ist kaum ein Thema der Erwachsenenbildung. Von Interesse sind erst die »objektiv« unbegründeten und übertriebenen Ängste: die Angststörungen. Meist sind sie auf Tiere (z.B. Spinnen), Naturereignisse (z.B. Gewitter), Örtlichkeiten (z.B. Höhen, Brücken, Enge/Dunkelheit) oder soziale Situationen (z.B. Ablehnung, Versagen) bezogen. In der Psychopathologie werden sie »Phobien« genannt. Es gibt aber auch die diffusen und unspezifischen Ängste, bei denen der Bezug zu einer Wirklichkeit fehlt, die deswegen oft als »frei flottierend« bezeichnet werden und den Charakter einer Angst vor der Angst annehmen können. Diese Ängste, zu denen auch die Panikstörungen zählen, einschränken die Angst, während die Phobien sie einschränken.

Die frei flottierenden Ängste gehören vielleicht mehr noch als die Phobien zum »Schwindel der Freiheit« (Kierkegaard) postmoderner Gesellschaften, in denen nach dem Soziologen Ralf Dahrendorf die »Optionen« gegenüber den »Ligaturen«, die Möglichkeiten gegenüber den Notwendigkeiten, die Zukünfte gegenüber den Vergangenheiten deutlich zugenommen und ein Ungleichgewicht »existentieller Angst« geschaffen haben. In einem gewissen Sinne verhalten sich die beiden Angstformen sogar umgekehrt proportional zueinander: Wo es gefühlt um die »nackte Existenz« geht, bleibt keine Zeit für existentielle Angst, und wo diese vorherrscht, ist die »nackte Existenz« möglicherweise nicht von Bedeutung. Es sind die Angststörungen, die als Gefühle ein Thema der Programmplanung

sein können, individuell vor allem in der Gesundheits- und der personalen Bildung. Ob man kollektive Ängste, die zu soziologischen und schon »populären Zeitdiagnosen«¹ einer »Gesellschaft der Angst«² Anlass geben, pathologisch als z. B. »Die deutsche Krankheit – German Angst«³ interpretieren könnte und/oder sollte, bleibt dahingestellt. Diese Ängste sind aber auf jeden Fall ein Thema der politischen Bildung.

Wer Veranstaltungen zur Angst planen will, wird zuerst daran denken, die Angst als Thema von Erwachsenenbildung aufzugreifen. Das ist auch sinnvoll. Doch sollte daneben ein Umstand bedacht werden, der vor jeder direkten Thematisierung von Angst für die Programmplanung überhaupt und in wohl allen Sachbereichen genutzt werden kann. Es steht zu vermuten, dass die hier anzusprechende Art und Weise, die Ängste von Menschen in der Erwachsenenbildung aufzugreifen, im Vergleich zur direkten Thematisierung sogar die einfachere und wirkungsvollere ist.

Manche Veranstaltungen, oft gerade Informationsveranstaltungen, beruhigen Ängste von Teilnehmenden, indem sie Antworten auf Fragen bieten, die die Teilnehmenden umtreiben. Diese sind in solchen Fällen, bewusst oder unbewusst, ausschließlich oder teilweise, aus dem Motiv der Angst in die Veranstaltung gekommen und versprechen sich eine Beruhigung ihrer angstvollen Phantasien über eine nahe oder ferne Zukunft. Auch wenn Bedrohungen in der Veranstaltung bestätigt und sogar differenziert oder betont werden, wird die Angst in der Regel schon dadurch gedämpft, dass die beängstigende Unübersichtlichkeit ein Stück weit mit Information und Aufklärung zurückgenommen wird.

Diese beruhigende Wirkung, die mit der Programmplanung oft gar nicht beabsichtigt war, kann von vornherein angezielt werden. Dabei spielt es kaum eine Rolle, ob den Teilnehmenden bewusst ist, dass sie aus Angst in die Veranstaltung gehen oder gekommen sind. Es werden Veranstaltungen geplant, die an vorhandene Ängste anknüpfen, ohne diese Ängste eigens zu thematisieren. Sie werden allenfalls, in der Ausschrei-

bung oder in der Veranstaltung selbst, als Beweggrund für die Teilnahme angesprochen.

Angst haben vor

Angst haben wir vor kritischen Lebensereignissen bzw. Schicksalsschlägen, die uns allein oder, im Falle von Katastrophen, zugleich auch viele andere Menschen bedrohen. Mal sind solche Krisen auf ein natürliches, und zwar äußerliches oder innerliches Geschehen, mal auf ein menschliches zurückzuführen. In der aktuellen Wissenschaft spricht man von »natural disasters« und »man-made-disasters«⁴. Der Philosoph Gottfried Wilhelm Leibniz bezeichnete die ersten Arten von Krisen 1710 in seinen »Essais de théodicée« als »malum physicum« (natürliches Übel), die zweite als »malum morale« (moralisches Übel). Längst ist von einem dritten Krisentyp auszugehen, dessen kollektive Variante der Soziologe Ulrich Beck in seinem bekannten Buch »Die Risikogesellschaft«⁵ im Blick hat. Gemeint sind Übel, die auf menschliches Verhalten zurückzuführen sind, aber wie ein natürliches Geschehen über uns hereinbrechen. Im Fokus stehen derzeit die klimatisch bedingten Katastrophen, deren Bedingung, nämlich das Klima in seiner aktuellen Form, wiederum menschlich bedingt zu sein scheint.

All diese Krisen und Risiken sind mögliche Themen der Programmplanung, wobei wir in Deutschland vergleichsweise sicher leben und längst nicht von allen denkbaren Übeln getroffen werden. Die individuellen Risiken sind Themen der personalen, Gesundheits- und Verbraucherbildung, die kollektiven solche der politischen und Umweltbildung. Für viele Risiken gilt dabei das »Risikoparadox«, dass »wir uns vor dem Falschen fürchten« und wirkliche Gefahren oft unterschätzen oder sogar übersehen.⁶

Angst haben um

Das Worum der Angst sind die bedrohten Güter. Die (Individual-)Rechtsgüter unserer Rechtsordnung verweisen auf diejenigen Güter, die immer wieder durch andere Menschen bedroht, für

alle Menschen bedeutsam und darum rechtlich geschützt sind. Güter, die nicht nur durch Menschen, sondern auch durch Natur, Technik oder Folgen der Technik bedroht werden können, sind das Leben, die körperliche Unversehrtheit, die Gesundheit und das Eigentum. Die größte Angst gilt für gewöhnlich dem eigenen (Über-)Leben, der eigenen physischen und auch materiellen Existenz. Als Bildungsmotive bleiben die Güter, um die Menschen Angst haben, aber offensichtlich im Hintergrund der Ereignisse, vor denen sie Angst haben. Auch wenn das Worum der Angst vielleicht das eigentliche Bildungsmotiv ist, so scheint doch das Worum der Angst für die Programmplanung der angemesseneren Gegenstand zu sein. Zwei Ausnahmen bestätigen diese mögliche Regel: die Familien- und die politische Bildung. In und mit diesen Feldern der Erwachsenenbildung wird erst deutlich, dass die bedrohten Güter nicht nur die eigene Person, sondern auch andere Menschen betreffen können. Hier steht oft die Angst um Andere im Vordergrund, die nicht mit einer eigenen Angst der gemeinten Menschen einhergehen muss. So ist z. B. die Angst der Eltern um die Gesundheit ihrer Kinder ein zentrales Motiv der Familienbildung.

Anmerkungen

- 1 Eckert 2019.
- 2 Bude 2014.
- 3 Bode 2006.
- 4 Philipp/Aymanns 2018.
- 5 Beck 1986.
- 6 Renn 2014.

Literatur

- Beck, U. (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt a.M.
- Bode, S. (2006): Die deutsche Krankheit – German Angst. Stuttgart.
- Bude, H. (2014): Gesellschaft der Angst. Hamburg.
- Eckert, J. (2019): Gesellschaft in Angst? Zur theoretisch-empirischen Kritik einer populären Zeitdiagnose. Bielefeld.
- Filipp, S.-H.; Aymanns, P. (2018): Kritische Lebensereignisse und Lebenskrisen. Vom Umgang mit den Schattenseiten des Lebens. Stuttgart, 2. aktual. Aufl.
- Renn, O. (2014): Das Risikoparadox. Warum wir uns vor dem Falschen fürchten. Frankfurt a.M.

Prof. Dr. Ulrich Papenkort ist Professor für Pädagogik an der Katholischen Hochschule Mainz sowie Coach und in der Erwachsenenbildung tätig.

Thomas Jäger, Andrea Lepherc

»Angst vor der Angst«

Ein Angebot der Wormser Akademie

Der sich immer schneller vollziehende gesellschaftliche Wandel und die Komplexität der Aufgaben sowohl im beruflichen als auch privaten Alltag stellen uns alle vor ganz neue Herausforderungen. Der damit einhergehende Termindruck, hohe Leistungsanforderungen, ständige Erreichbarkeit, Multitasking und vor allem die Angst, das alles nicht zu schaffen, führen nicht selten zu dauerhaftem Stress und Erschöpfung. Gelassenheit, Entspannung und Selbstwirksamkeitserfahrung sind dagegen eher die Ausnahme.

Für diese Herausforderungen bietet der Caritasverband Worms e.V. in Kooperation mit dem Katholischen Bildungswerk Rheinhessen sowie der Kath. Arbeitnehmer- und Betriebsseelsorge Rheinhessen seit 2016 mit der »Wormser Akademie für Orientierung, Entwicklung und Kompetenz«, ergänzend zu den bereits bestehenden Beratungs- und Unterstützungsangeboten, eine zusätzliche Möglichkeit, sich für die unterschiedlichsten Aufgaben und Herausforderungen im Berufs- und Alltagsleben weiterentwickeln zu können. »Es soll ein Angebot sein für alle Menschen zu Themen, die jeden betreffen«, so die Grundidee. Um diese Menschen mit ihren unterschiedlichen Aufgabenstellungen und Verantwortungen zusammenzubringen, bieten die Seminare und Praxisworkshops der »Wormser Akademie« mit Themen, wie z. B. Resilienz, Konfliktmanagement, kommunikativer Kompetenz und nicht zuletzt Angst ein vielfältiges Angebot.

Herzklopfen, zitternde Knie, Schweißausbruch – diese typischen Anzeichen unseres Körpers bei Angst kennt wahrscheinlich jeder. Man geht davon aus, dass jeder Fünfte schon einmal von einer Angststörung betroffen war, sodass man diese schon fast zu den Volkskrankheiten zählen könnte. Den-

noch gehören Ängste in Deutschland zu den Erkrankungen oder Störungen, über die Betroffene nicht so gerne sprechen. Auch aus diesem Grund bietet die »Wormser Akademie« seit 2016 mit dem Seminar »Angst vor der Angst – Der produktive Umgang mit alltäglichen Ängsten« mehrmals im Jahr Veranstaltungen zu diesem Tabuthema an. Kein anderes Thema wurde und wird im Rahmen unseres Angebots so häufig angeboten, und trotzdem sind die Anmeldezahlen stets so hoch, dass nicht alle Interessenten berücksichtigt werden können – für uns ein eindeutiger Beleg für die Aktualität des Themas und den Bedarf der Menschen.

Inhaltlich befasst sich unser Angebot mit den alltäglichen Ängsten und nicht mit solchen, die behandlungs- oder therapiebedürftig sind. Natürlich ist nicht immer schon bei der Anmeldung zu erkennen, an welchen Ängsten die Teilnehmenden leiden. Sollte während der Veranstaltung deutlich werden, dass jemand an krankheitswertigen Ängsten leidet, dann liegt es natürlich im Aufgabenbereich der Referenten/-innen, Betroffenen einen Hinweis zu regionalen Beratungsstellen oder -einrichtungen zu geben.

Produktiver Umgang mit der eigenen Angst

Ziel des Seminars ist es, einen produktiven Umgang mit der »gesunden« Angst zu erreichen, indem die Teilnehmer die verschiedenen Formen der Angst kennenlernen und lernen, eigene Ängste auszusprechen bzw. Gegenbilder zu ihrer Angst zu entwerfen. Ein Schwerpunkt liegt dabei auf dem Erkennen der »Teufelskreise« der Angst und dem Entdecken von Möglichkeiten, diese zu durchbrechen

und somit die Angst vor der Angst zu überwinden.

Verschwiegenheit

Oft schämen sich Betroffene, über ihre Ängste zu sprechen, da sie befürchten, als psychisch krank etikettiert zu werden. Ein ganz wichtiger Punkt ist daher auch – und nicht nur bei diesem Seminar – die Verschwiegenheit. Zu Beginn der Veranstaltung verpflichten sich deshalb nicht nur die Teilnehmenden, sondern auch der Referent, keine Inhalte an Dritte weiterzugeben.

Die Rückmeldungen zu dem Seminar belegen, dass die Teilnehmenden neben der Kompetenz der Referenten/-innen vor allem den Austausch mit anderen Betroffenen sowie die Offenheit innerhalb der Gruppe schätzen. Außerdem ist es für viele eine regelrechte Erleichterung, zu erfahren und zu erleben, dass sie tatsächlich nicht allein sind mit ihren Ängsten.

Natürlich wird die Teilnahme an dem Seminar nicht dazu führen, dass Betroffene von ihren Ängsten »geheilt« sind. Aber es ist für sie der erste – und zugleich wichtigste – Schritt, sich ihren Ängsten zu stellen und damit umzugehen lernen, sodass die Angst nicht weiterhin ihr Denken, ihren Alltag, ihr ganzes Leben bestimmt.

Andrea Lepherc und Thomas Jäger arbeiten für die Wormser Akademie der Caritas Worms.

Helmut Westrich

Ein sensibles Tabuthema

Wie funktioniert ein Seminar gegen die Angst? Ein Trainer berichtet

Wir beobachten, dass reale und vermutete Ängste und Angstzustände zunehmen: Angst vor Arbeitsverlust; Krankheit; Alter; sozial benachteiligt zu werden; andere, fremde Menschen anzusprechen; Prüfungsängste u. a., aber auch unbestimmte, oft nicht benennbare Ängste wie: Ich fühle mich gelähmt und kann gar nicht sagen, wovor ich Angst habe. Wenn ich Auto fahre, wird mir etwas passieren (was noch nie passierte). Wenn ich Nein sage, werde ich als dumm hingestellt.

Mit Menschen darüber zu sprechen, ihnen Anregungen und auch Hilfen zu geben, sie erfahren zu lassen, dass Schritte der Änderung, welche sie bisher kaum zu denken vermochten, möglich sind, damit ihr Alltag freudvoller, auch bunter aussehen kann. Ihnen Mut zu machen, sich in der Gruppe zu zeigen, gesehen zu werden und das auszusprechen, was sie bisher vermeiden haben. Und vor allem das, was sie können und der Gruppe zur Verfügung stellen können. Das war und ist der entscheidende Anlass, dieses Thema anzubieten.

»Ich muss die Menschen mögen«

Angst ist ein Tabuthema und ein intimes dazu. Meine grundsätzliche Haltung dazu ist die: »Ich muss die Menschen mögen!« All das, was zur Angst von Teilnehmenden gesagt wird, ist deren Wirklichkeit. Damit muss ich umgehen.

1. Alle Teilnehmer werden vor der Begrüßung mit Handschlag empfangen.
2. Ich stelle mich persönlich vor mit dem Hinweis, dass ich kein Therapeut bin! Sollte jemand einen solchen suchen, kann er bei seiner Krankenkasse eine Liste mit Adressen erhalten.
3. Vereinbarung für einen Kontrakt: In dieser Veranstaltung kann alles gesagt

werden, niemand wird zu Aussagen »gezwungen«. Was gesagt wird, bleibt in diesem Raum, niemand redet nach der Veranstaltung über andere, kann aber persönlichen Kontakt zu einzelnen aufnehmen und über Fortschritte sprechen. Eine solche Vereinbarung öffnet den Zugang zu persönlichen, angstfreien Gesprächen. Diese Vertraulichkeit sage ich den Teilnehmenden zu und bitte sie, zu nicken, wenn sie sich auch daran halten wollen.

4. Die Teilnehmenden werden gebeten, sich vorzustellen und dies im Stehen zu tun. Jeden Einzelnen bitte ich, für sich ein »Hoffnungswort« zu finden, welches er am Ende der Veranstaltung öffentlich machen kann.

Ein kurzer Impuls zum Thema Angst folgt. Kurz deshalb, da Teilnehmenden häufig in der Theorie bereits häufig gut beheimatet sind.

1. Ich beginne mit einem Märchen von Max Bollinger. Es heißt: »Ein Angsthasen« und schildert, wie Angst entstehen kann und wie neue Verhaltensweisen möglich sind, wenn wir die Angst spüren und annehmen können.

2. Der Teufelskreis der Angst: Zu unserem Alltag gehören körperliche und seelische Beschwerden. Ist jemand besonders ängstlich, steht er unter seelischem Druck. Dieser erzeugt Missempfindungen, die die Beschwerden in einer Art Teufelskreis verstärken.

3. Säulen der Identität nach Hilarion Petzold: Sie sind gut geeignet, anschaulich zu zeigen, wo etwas nicht mehr funktional ist und bei krisenhafter Entwicklung Angst auslösen kann.

4. Ein Satz von Henry David Thoreau ist immer wieder erhellend. »Die Frage ist nicht, auf was du schaust, sondern was du siehst«. Was also sehe ich, wenn ich Angst habe? Was ist meine Wirklichkeit? Und was sehen andere, wenn sie das Gleiche schauen?

Paararbeit: Je zwei Personen werden gebeten, sich 30 Minuten zu erzählen, wie sie mit ihrer Angst umgehen, welche Namen sie ihrer Angst geben und mit wem sie bisher darüber gesprochen haben. Dazu können sie den Raum verlassen und sich eine ruhige »Ecke« suchen. Gleichzeitig erhalten sie die Aufgabe, im anschließenden Plenum von der je anderen Person zu erzählen. Die Herausforderung, diesen Schritt zu wagen, ist groß, wird oft zögerlich angenommen und ist doch der entscheidende. Meist reichen diese 30 Minuten nicht. Die aufkommende Diskussion im Plenum ist an den Fragen der Teilnehmenden orientiert. Sie ist lebendig, immer wertschätzend und hilfreich. Deutlich wird, wie viel Power, Mut und verborgene Ressourcen die Teilnehmer nach den Zweiergesprächen zeigen.

Im Anschluss an das Plenum ein Hinweis: Sie, die Teilnehmenden, haben die Möglichkeit, sich mit jemandem zu verabreden, dem sie nach der Veranstaltung von ihren Fortschritten im Umgang mit der Angst erzählen. Wie dieser Hinweis angenommen wird, ist nicht überprüfbar.

Am Ende einer Veranstaltung gehen wir folgende Schritte:

1. Auswertung mit Hilfe eines Fragebogens.
2. Blitzlicht: Ein Wort, ein Satz, der nicht mehr diskutiert werden darf, und das Benennen des »Hoffnungswortes«, was jeder zu Anfang für sich gefunden hat.
3. Hinweis auf die nächsten Veranstaltungen.
4. Dank des Referenten an die Teilnehmer und Verabschiedung mit Handschlag.

Helmut Westrich führt seit vielen Jahren in Kindergärten, der Erwachsenenbildung, der Priesterausbildung und in der Supervision Trainings zum Thema Angst, Resilienz u.ä. durch.

Marianne Bechhaus-Gerst

»Wer hat Angst vorm schwarzen Mann?«

Auseinandersetzung mit dem Blick auf die »Anderen« am Beispiel Afrika

Immer noch wird gerade in alltäglichen Kontexten kein Kontinent so stereotyp und klischeehaft charakterisiert wie der afrikanische. Legt Europa bei seiner Selbstdarstellung stets größten Wert auf die Betonung der jeweiligen kulturellen Eigenständigkeit seiner Mitgliedsstaaten, manchmal auch schon kleinster Regionen, wird Afrika meist als Einheit, oft sogar als »Land« betrachtet: Afrika – der SCHWARZE, der DUNKLE Kontinent. Dürren, Hunger und Krankheiten, endlose Bürgerkriege, das sind Einzelteile eines Puzzles, das das populäre Bild Afrikas von jeher ausmacht. Afrika, ein einziger kranker Krisenkontinent. Afrika – das proto-typisch Fremde, das zwar eine gewisse Faszination ausübt, aber auch Angst macht, und diese Angst überträgt man sehr schnell auf die Menschen, die tatsächlich oder vermeintlich von diesem Kontinent kommen. Eine Untersuchung in Berliner Schulen vor einigen Jahren ergab, dass die Schüler/-innen sich das tägliche Leben als Leben in Clans vorstellten und gehobene Bildung wie auch technischen Fortschritt gar als etwas den Menschen in Afrika Wesensfremdes ansahen wird. Positiv hervorgehoben wurden allenfalls deren Fähigkeiten in den Bereichen Sport, Musik und Tanz.

Vorstellungen sind geprägt von der Kolonialzeit

Aus einem Seminar, das ich im Wintersemester 1999 an der Universität Köln gehalten hatte, gründete sich der Verein »KopfWelten – gegen Rassismus und Intoleranz e.V.«, der im Jahr 2000 das Ausstellungsprojekt »Wer hat Angst vorm schwarzen Mann? Afrika in der populären Kultur des 20. und 21. Jahr-

hunderts« entwickelte. Dieses Seminar wiederum beruhte auf meinen Überlegungen zur Frage, warum Menschen afrikanischer Herkunft wieder verstärkt Opfer rassistischer Gewalt wurden. Sehr schnell wurde klar, dass vielen Menschen in unserer Gesellschaft bis heute nicht bewusst ist, dass die Bilder von Afrika in ihren Köpfen nicht mit der Wirklichkeit übereinstimmen. Die meisten dieser Konstruktionen von Afrika sind im Kontext von Sklavenhandel und Kolonisation entstanden und weitgehend unreflektiert bis heute weitergegeben worden. Gleichzeitig wurde deutlich, dass hier massive Lücken in der Bildungsarbeit festzustellen waren. Mit unserer Ausstellung, begleitenden Seminaren und Workshops wollten wir unseren Beitrag dazu leisten, die Lücken zu schließen.

Alltagskultur in Afrika

Die Ausstellung war als Wanderausstellung konzipiert und wurde über viele Jahre in Schulen, Bürgerzentren, Bibliotheken und Museen gezeigt. Dargestellt wurde, wie Afrika und seine Bewohner in den verschiedenen Erscheinungsformen der Alltagskultur repräsentiert wurden und werden. Die Exponate stammten aus mehr als einem Jahrhundert und standen so für Kontinuitäten wie Veränderungen in der Darstellung und Wahrnehmung Afrikas. Es wurde ein zeitlich weiter Bogen gespannt von der Kolonialzeit bis zur Gegenwart. Die Ausstellung war in verschiedene Themenbereiche unterteilt, wie zum Beispiel Afrikabilder in Fernsehen, Werbung, Kino und Comics, Afrika-Klischees bei Spielwaren und in Kinderbüchern, Esswaren und Kannibalismus, rassistische

Sprache in Büchern, Zeitschriften, in Sprichwörtern, in Bezeichnungen von Produkten oder im Alltag, Rassismus im Karneval, der schwarze Körper als Projektionsfläche weißer Phantasien. Die Resonanz auf die Ausstellung war durchweg positiv, und vor allem das Angebot begleitender Workshops für Multiplikator/-innen wurde sehr gut angenommen. – Und trotzdem zeigen wir die Ausstellung seit einiger Zeit nicht mehr. Warum ist das so? Zum Zeitpunkt der Ausstellungs-konzeption erschien uns die massive Konfrontation mit Afrika-Klischees und -stereotypen durch entsprechende Vitrinen voller nahezu unkommentierter Exponate als adäquater Weg, die Zuschauer/-innen zu verunsichern und zur Reflexion der Bilder in ihren Köpfen zu bewegen.

»Köln Postkolonial«

Im Laufe der Jahre kam es aber in universitären wie außeruniversitären Zusammenhängen zu neuen Diskussionen zum Thema Konstruktionen und Repräsentationen der »Anderen«, und schließlich stellte sich für uns die Frage, ob wir durch die gewählte Präsentationsform nicht genau die Vorurteile, Klischees und Stereotype reproduzierten, die wir eigentlich dekonstruieren wollten. Wir kamen zum Schluss, dass unser Ausstellungs-konzept überholt war. Als wir ab 2007 unsere neue Ausstellung »Köln Postkolonial. Ein lokalhistorisches Projekt der Erinnerungsarbeit« einrichteten, befassten wir uns intensiv mit den möglichen Repräsentationen von Bildern – in diesem Fall aus dem kolonialen Kontext. Da wir vermeiden wollten, letztendlich eine Art Kolonialausstellung zu zeigen, dekonstruierten

wir alle historischen Abbildungen durch das Heraustrennen kleiner Quadrate (»Pixel«), um den Blick der Betrachter/-innen zu irritieren und einen kritischen Umgang mit kolonialen Repräsentationen zu initiieren. Dass wir damit den gewünschten Effekt erzielten, zeigte sich nicht zuletzt an Kommentaren mit Beschwerden über die zerstörten »schönen« Bilder.

Für jede Form von – im weitesten Sinne – anti-rassistischer Bildungsarbeit ist es wichtig, sich mit den visuellen Repräsentationen auseinanderzusetzen. Egal mit welchen Texten Bilder oder Objekte kommentiert werden und unabhängig davon, wie intensiv visuelle Repräsentationen von Workshops und Seminaren begleitet werden, ist es das Visuelle, das sich einprägt und immer wiedererkannt wird. Die stereotypen Bilder und Objekte müssen also dekonstruiert oder gebrochen werden.

Die Abteilung »Der verstellte Blick: Vorurteile, Klischees, Stereotype« des 2010 neu eröffneten Rautenstrauch-Joest-Museums – Kulturen der Welt in Köln, die ich als Gastkuratorin mitgestalten konnte, besteht aus einem Container, der auf der Außenseite Beispiele für Afrikaklischees seit der Kolonialzeit präsentiert. Die begehbare Innenseite verfolgt diese Klischees bis in die Gegenwart. Zu jedem Klischee lässt sich auf der Innenseite des Containers eine Klappe öffnen. Hinter der Klappe findet die Brechung des Klischees statt, die demnach zwischen Vergangenheit und Gegenwart verortet ist.

Die Auseinandersetzung mit der Bedeutung von *Weißsein* in unserer Gesellschaft am Eingang zum Container fällt vor allem den meisten *weißen* Menschen schwer. Es ist ein Lernprozess, *Weißsein* als einen Ort, einen »Standpunkt« zu erkennen, von dem aus *weiße* Menschen sich selbst, andere und die Gesellschaft betrachten und bestimmen. Von einem weißen Standpunkt aus werden seit Jahrhunderten »Andere« beschrieben und bewertet. Derart zur Selbstreflexion gezwungen, fällt es den Besucherinnen und Besuchern schwer zu leugnen, dass es sich bei den Bildern von Afrika in den Köpfen vieler Menschen um reine Konstruk-

tionen handelt, die nicht zuletzt dazu dienten, die Aneignung eines ganzen Kontinents zu rechtfertigen, und die bis heute fortwirken.

Thematisieren von Stereotypen

Beim Gang um und durch den Container werden folgende Klischees/Stereotype in Bezug auf Afrika thematisiert: ...hilfsbedürftig?, Ganz Afrika ist ein Dorf, ...dienend?, ...kindlich?, ...kanibalisch?, Wilde Horde?, Sexualität/Triebhaftigkeit. Ein Beispiel soll die Art der Präsentation nachvollziehbar machen: Unter dem Thema »...hilfsbedürftig?« wird auf der Außenseite des Containers zunächst der enge Zusammenhang zwischen Mission und Kolonisation angesprochen. Zur Visualisierung dieses Zusammenhangs dient eine Missionsspardose, der sogenannte »Nickn...«. Solche Figuren standen früher als Spendenbehälter in vielen Kirchen. Sobald eine Münze gespendet wurde, nickten sie dankbar für die Almosen.

Auf der Innenseite des Containers wird der Bezug zur Gegenwart durch aktuelle Plakate von Missionsgesellschaften und Hilfsorganisationen hergestellt. Diese Plakate zeigen Afrikanerinnen und Afrikaner meistens als Hilfsbedürftige. Sie vermitteln den einseitigen Eindruck, die Menschen in Afrika seien unselbstständig und passiv, bedürften also immer noch der führenden Hand des Westens bzw. weißer Menschen. Diese Vorstellung wurde unverändert aus der Kolonialzeit übernommen und lässt funktionierende wirtschaftliche Strukturen in den Ländern Afrikas ebenso außer Acht wie weltwirtschaftliche Verflechtungen, die zur Benachteiligung des afrikanischen Kontinents führen.

Öffnet man die entsprechende Klappe im Container, werden die Betrachtenden mit dem Reichtum an Rohstoffen des afrikanischen Kontinents konfrontiert. Gleichzeitig wird unter der Überschrift »Verspernte Chancen« illustriert, wie wirtschaftliches Wachstum in Afrika nach wie vor zum Beispiel durch Handelsschranken verhindert wird.

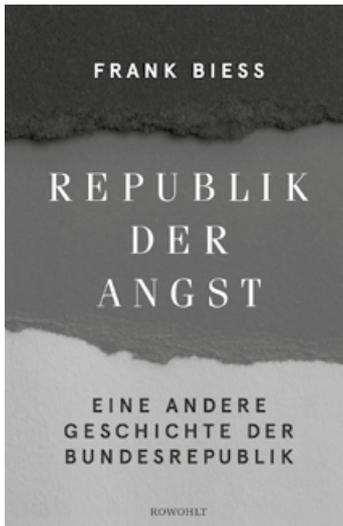


Tafel vom Ausstellungsprojekt »Köln Postkolonial – ein lokalhistorisches Projekt der Erinnerungsarbeit«

Der Container hat viele positive Reaktionen bei Besucher/-innen hervorgerufen. Viele Menschen zeigen durchaus Bereitschaft, sich mit ihren »Kopfwelten« auseinanderzusetzen. Momentan gibt es eine große Nachfrage nach Bildungsarbeit zu den Themen Rassismus und Umgang mit der deutschen Kolonialvergangenheit. Diese Nachfrage ist nicht zuletzt hervorgerufen worden durch wieder aufblühende rassistische Diskurse in Zusammenhang mit der sogenannten »Flüchtlingskrise«. Besonders in den Alltagsdiskursen halten sich hartnäckig stereotype Konstruktionen von Afrika und seinen Bewohnern, die noch aus der Kolonialzeit stammen. Man kann davon ausgehen, dass, solange sich die Bilder in den Köpfen der Menschen nicht verändern, auch der latente oder offene Rassismus gegen nicht-weiße Menschen nicht verschwinden wird.

Prof. Dr. Marianne Bechhaus-Gerst ist Afrikanistin, Afrika-Historikerin und Kulturwissenschaftlerin an der Universität Köln. Sie arbeitet außerdem als Kuratorin von Ausstellungen, Anti-Rassismus-Trainerin und Critical Whiteness-Coach.

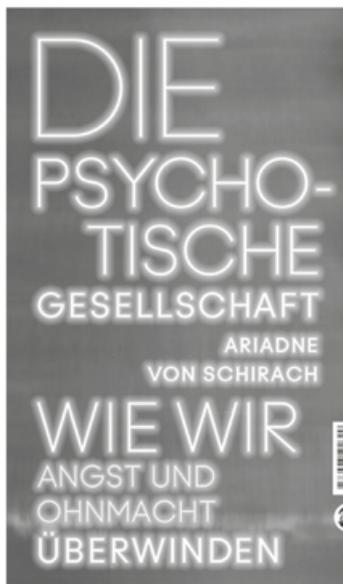
Praxishilfen und Publikationen



Angst ist auf dem Büchermarkt derzeit ein großes Thema. Vorneweg das Buch **Republik der Angst** von Frank Biess, das kurz nach Erstveröffentlichung jetzt schon in überarbeiteter zweiter Auflage (Rowohlt 2019, 624 S., 22 Euro) erschienen ist. Es stand auf Platz 1 der Sachbuch-Bestenliste von der ZEIT, DEUTSCHLANDFUNK KULTUR und dem ZDF. Seine These: Die Stabilität der Bundesrepublik Deutschland haben wir der »Ger-

man Angst« zu verdanken. Als zerbrechliches Gebilde, bedroht von verschiedenen Seiten, war das Land nach dem 2. Weltkrieg vielen Sorgen – von Atomkrieg bis zur Umweltzerstörung – ausgeliefert. Die habe erhöhte Wachsamkeit und Stabilität bewirkt.

Dass Angst nicht nur die deutsche Geschichte beeinflusst, sondern eine »unsichtbare Weltmacht« ist, davon spricht der Reader **Angst?**, herausgegeben von Martin Dürnberger, der Vorträge der Salzburger Hochschulwochen 2018 zu diesem Thema wiedergibt. Ein Thema: Die Rolle der Religion, die dank ihrer Grundformel »Fürchtet euch nicht!« noch immer eine starke Präsenz in der Welt hat (Tyrolia 2018, 176 S., 21 Euro).



Eine ähnliche Analyse nimmt auch das Buch **Die psychotische Gesellschaft: Wie wir Angst und Ohnmacht überwinden** von Ariadne von Schirach in den Blick (Tropen 2019, 260 S., 20 Euro). Die Best-seller-Autorin ist Professorin für Philosophie und chinesisches Denken (Berlin, Hamburg, Krems). Sie rückt die Ökonomisierung als Ursache von Ängsten in den Vordergrund, die zu einer kollektiven Identitätskrise der Menschen führt und deshalb unfähig sind, mit sich und miteinander

bewusst, wertschätzend und angemessen umzugehen.

Martha Nussbaum ist eine vielschreibende, angesehene



und ausgezeichnete Autorin aus Chicago. Die Philosophin und Professorin für Rechtswissenschaften und Ethik hat jetzt ihr neues Buch **Königreich der Angst: Gedanken zur aktuellen politischen Krise** (wbg Theiss 2019, 304 S., 28 Euro) veröffentlicht. Sie sieht die Globalisierung als Hauptverursacherin einer herrschenden gesellschaftlichen Angst, die in der westlichen Ge-

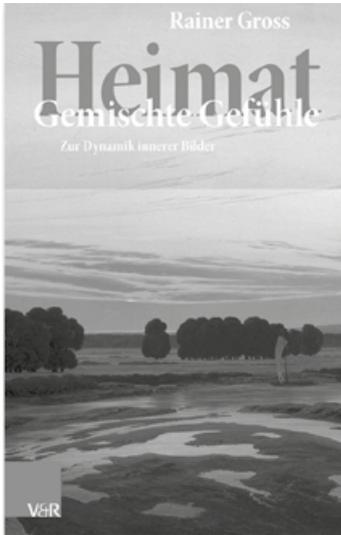
sellschaften ein Gefühl der Machtlosigkeit hervorruft. Dabei zeigt sie anhand von Persönlichkeiten von Aristoteles bis Donald Trump, wie grundlegend und universal das Gefühl der Angst ist.

Der Longseller zum Thema aus psychologischer Sicht ist das Basisbuch von Fritz Riemann, das jetzt in der 45. Auflage mit einer Gesamtauflage von 950.000 Exemplaren erschienen ist: **Grundformen der Angst** (Ernst Reinhardt Verlag 2019, 244 S., 17,90 Euro). Die Angst vor zu enger Bindung, vor dem Verlassenwerden, dem Ungewissen und dem Endgültigen sind für Riemann die vier Grundformen der Angst. Daraus entwickelt er vor 50 Jahren eine Charakterkunde mit vier Persönlichkeitstypen.

Wenn es um Angst geht, dann sind Verschwörungstheorien nicht fern: **Warum der Antisemitismus uns alle bedroht: Wie neue Medien alte Verschwörungsmymen befeuern** heißt die Neuerscheinung des Antisemitismusbeauftragten in Baden-Württemberg Michael Blume (Patmos 2018, 208 S., 19 Euro). Der Autor legt dar, wie die Wechselwirkung aus Medien, Mythen und Demografie die menschliche Geschichte der letzten Jahrtausende prägte. Der Kampf zwischen dem buchorientierten Semitismus und dem digital neu beflügelten Antisemitismus werde die kommenden Jahrzehnte bestimmen. Damit einher gehe, dass einige demokratische Rechtsstaaten bereits zu populistischen Autokratien zurückgefallen sind. Er beschreibt kenntnisreich die Entstehung und Ausformung des populären Antisemitismus im Laufe der Geschichte bis heute.

Was tun gegen die Angst? Ein Zauberwort heißt **Resilienz**. Das gleichnamige utb-Taschenbuch von Klaus Fröhlich-Gildhoff und Maike Rönnau-Böse (5. Aufl. 2019, 100 S., 14,99 Euro) befasst sich mit diesem Phänomen der Stärkung der seelischen (und körperlichen) Widerstandskraft. Die Autoren stellen Konzepte und aktuelle Forschungsergebnisse dar, führen in relevante Themengebiete wie Prävention, Risiko- und Schutzfaktorenkonzept sowie Salutogenese ein und beschreiben Programme in Kindertageseinrichtungen und Schule, mit denen Fachkräfte die Resilienz von Kindern fördern können.

Nicht nur seit der letzten Bundestagswahl ist die Heimat wieder im Kommen. Rainer Gross betrachtet in seinem Buch



Heimat: Gemischte Gefühle: Zur Dynamik innerer Bilder (Vandenhoeck & Ruprecht 2019, 175 S., 20 Euro) dieses Phänomen aus psychologischer Sicht: Wie und wodurch werden unsere inneren Bilder von »Heimat« geprägt, aus soziologischer Sicht, welche Funktionen haben sie für die Bildung individueller und kollektiver Identität? Globalisierung, gestiegene geografische wie soziale Mobilität und gesellschaftliche Umwäl-

zungen durch Krisen jeglicher Art, Migration oder veränderte Demographie haben weitreichende Auswirkungen auf die aktuelle Vorstellung von »Heimat« und Identität. Betrachtet werden auch historische, soziologische und politische Positionen von »Heimat« sowie soziologische, psychologische und psychoanalytische Konzepte von Identität. Anhand vieler Praxisbezüge verdeutlicht Rainer Gross seinen Ansatz: Sei es der Patriotismus beziehungsweise »aufgeklärte« Nationalismus, der speziell aus dem »Fußball-Sommermärchen« 2006 oder der gewonnenen Fußball-Weltmeisterschaft 2014 resultierte. Sei es die Betrachtung verstärkt aufkommender Ostalgie als Reaktion auf eine gefühlte »Kolonisation« durch die Bundesrepublik und einer ausgeprägten gesellschaftlichen Stützfunktion durch Herstellung einer Wir-Identität mit Solidaritätsbekundung gegenüber der alten Bezugsgruppe. Zum Thema Heimat und Angst passt auch das Heft **Die AfD und ihre alternative Nationalerziehung** von Johannes Schillo (Klemm+Oelschläger 2019, 50 S., 10 Euro – siehe seine Rezensionen in diesem Heft). Der Experte für politische Bildung analysiert die Aktivitäten der »Alternative für Deutschland« (AfD) im Bildungswesen, zuletzt mit ihren Online-Meldeportalen, die »politische Indoktrination« und »linke Ideologien« im Schulunterricht aufspüren sollen. Überhaupt ist die Partei brennend an politischer Bildung interessiert, da sie in einem volkspädagogischen Kraftakt die Erziehung zu »gefestigter Nationalidentität« (wieder) in den Mittelpunkt rücken will.

Johannes Schillo erstellte im Auftrag des Arbeitskreises deutscher Bildungsstätten (AdB) vor der Bundestagswahl 2017 eine Recherche zu den Aktivitäten der AfD in Sachen politische Bildung, veröffentlicht in der AdB-Zeitschrift *Außerschulische Bildung* (AB 2/17). Die Texte des vorliegenden Bandes gehen auf Beiträge zurück, die seit 2017 im Online-Magazin »Auswege« der GEW veröffentlicht wurden.

Michael Sommer

Internetrecherche

Der Satan ist überall

Ob es tatsächlich Geister, Kornkreise oder Außerirdische gibt, mag dahingestellt sein. Sicher ist aber, dass es viele reale Menschen fest daran glauben. So geht nach einer aktuellen Studie fast jeder Vierte in Niedersachsen davon aus, dass hinter Ereignissen, die auf den ersten Blick nicht miteinander in Verbindung stehen, oftmals geheime Aktivitäten stehen. 43 Prozent meinen sogar, es gebe geheime Organisationen, die großen Einfluss auf politische Entscheidungen ausübten (niedersächsischer Demokratie-Monitor 2019, www.demokratie-goettingen.de). Für den Fachautor Michael Blume wurzeln solche Verschwörungsgänge in Mythen: »letztlich ist der Verschwörungsglaube ein religiöses Problem« (www.herder.de/hk/hefte/archiv/2016/7-2016/angstgetrieben-warum-verschwörungstheorien-heute-so-populaer-sind).

Was sich alles so in der übernatürlichen Welt bewegt, lässt sich bei www.grenzwissenschaft-aktuell.de nachlesen. Die Page wird von Andreas Müller betrieben, der aktuelle Informationen und Neuigkeiten rund um »Anomalistik, Grenz- und Parawissenschaften« verbreitet. Seine Spezialgebiete sind Kornkreise (www.kornkreise-forschung.de), wobei er mit einer wissenschaftlichen Methode echte Kornkreise (also von Außerirdischen gemachte) von falschen (also von Menschen produzierte) unterscheidet.

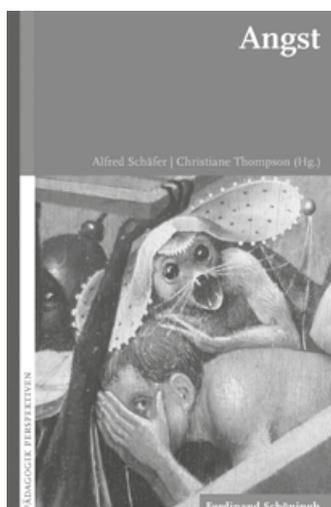
Die Mutter aller modernen Verschwörungstheorien ist wohl die »9/11-Truth-Movement« – also diejenigen, die sich mit den wirklichen Hintergründen der Attentate vom 11. September 2001 in New York beschäftigen (www.911truth.org). Rund 3000 Artikel finden sich dort, die zum Beispiel belegen sollen, dass der CIA hinter der ganzen Sache steckt. Gerne angezweifelt wird auch die Echtheit der Mondlandung, z. B. weil ein Foto zeigt, dass Astronaut John Young auf einem Foto nur 40 Zentimeter hoch springt statt 2 Meter, was für Mondverhältnisse normal gewesen wäre (www.gernotgeise.de/apollo/apollo.html). Mögen diese Theorien noch harmlos sein, aber als der damals noch amtierende Chef des Geheimdienstes Hans-Georg Maaßen allen Ernstes behauptete, sein Abgang sei durch einen linken Geheimbund in der Regierung erreicht worden, wird die Sache auch politisch brisant. Diese Theorie besagt, dass ein »Tiefer Staat« im Verborgenen wirkt. Auch Donald Trump ist ein Verfechter dieser »deep state«-Theorie (<https://www.zeit.de/kultur/2018-11/hans-georg-maassen-rede-verfassungsschutz-chemnitz-linksradikale-verschwörung>).

Wen es beruhigt, dem sei gesagt, dass es schon mindestens 900 Jahre Verschwörungstheorien gibt: 1308 bezichtigte der französische König Philipp IV. den Templerorden, mit dem Satan im Bunde zu stehen. Dies ist das älteste (echte!) Dokument in der aktuellen Ausstellung »Verschwörungstheorien gestern und heute« im Kloster Dahlem (www.lwl.org/LWL/Kultur/kloster-dalheim).

Michael Sommer

Rezensionen

Angst in der Erziehungswissenschaft



Alfred Schäfer, Christiane Thompson
Angst
 Paderborn (Ferdinand Schöningh) 2018, 164 S., 39,90 Euro

»Angst« lautet der schlichte Titel dieser Neuerscheinung. Da es keinen erläuternden Untertitel gibt, könnte man der Vermutung erliegen, es handle sich hier um eine Art Grundsatzwerk zum Thema. Doch weit gefehlt: das

Buch ist eine Sammlung von sechs unterschiedlichen, meist philosophisch orientierten Essays, herausgegeben von den Erziehungswissenschaftlern Alfred Schäfer und Christiane Thompson. Die Beiträge sind in ihrem Duktus sehr akademisch-komplex ausgerichtet, deren Lektüre einige Konzentration und viel Vorwissen verlangen, um sie in aller Tiefe zu verstehen. Die Autoren/-innen beziehen sich meist auf Klassiker wie Adorno oder Nietzsche, auf Kierkegaard oder Heidegger und transformieren deren Ansätze auf den aktuellen Risiko- und Angstdiskurs. Das eigentlich simple Urgefühl der persönlichen Angst hat in modernen Gesellschaften eine ganz andere Konnotation, etwa im Sinne einer Gefährdung von politischen Systemen, Hilflosigkeit vor globalen Entwicklungen und Techniken, einer Bevorzugung von Sicherheit und Abschottung, der Betonung von Heimat und Stabilität. In einigen Beiträgen wird das Thema mit Bildung und Pädagogik in Beziehung gesetzt. Schäfer und Thompson stellen in der umfangreichen Einleitung die Frage, warum sich die Erziehungswissenschaft heute so wenig mit den Schattenseiten einer angstdurchzogenen Realität, einschließlich der »Schwarzen Pädagogik« beschäftigt. Außerdem sehen sie derzeit eine zu starke Anlehnung der Bildungsforschung an die »Logik des Bildungsunternehmertums« (S. 29), das sich an dem Kompetenzbegriff orientiert. Olaf Sanders attestiert in seinem Aufsatz über »Bildungsangst« jenen Menschen ein zu großes Sicherheitsbedürfnis, die eine Weiterentwicklung aus Heimatverbundenheit (als Beispiel dient die Nähe zum Lieblingsfußballverein Schalke) verweigern. Lieber zu Hause bleiben, als Neues lernen! Aber muss man wirklich jede Herausforderungen annehmen? Gibt es nicht auch andere (Lern-)Abenteuer als die persönliche Karriere? Das Buch gibt dazu keine Antworten. Es dient zur philosophisch-abstrakten Auseinandersetzung und ist kein Reader, der Lösungen und praktische Umsetzungsempfehlungen bereit hält.

Michael Sommer

Rechtsextremismus und Verschwörungsmymen



Andreas Zick, Beate Küpper, Wilhelm Berghan
Verlorene Mitte – Feindselige Zustände. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2018/19
 Bonn (Dietz) 2019, 332 S., 14, 90 Euro

Wie ist es um den Zustand des Landes und der Demokratie bestellt? Diese Frage stellt sich die neue Mitte-Studie 2018/2019, die, jüngst veröffentlicht, eine breite öffentliche Dis-

kussion auslöste.

Die »Mitte-Studien« der SPD-nahen Friedrich-Ebert-Stiftung untersucht seit 2006 in Zusammenarbeit mit Wissenschaftlern, seit 2014 in Kooperation mit dem IKG (Institut für interdisziplinäre Konflikt- und Gewaltforschung) der Universität Bielefeld im zweijährigen Turnus die Verbreitung antidemokratischer, rechtsextremer, rechtspopulistischer und autoritärer Einstellungen in der deutschen Bevölkerung. Die Intention der Studien ist zum demokratischen Handeln zu motivieren, nicht »Abgesänge zu starten zum Untergang unseres demokratischen Miteinanders« (S. 13). Voraussetzung hierfür ist aber festzustellen, was ist.

Das Projekt zielt darauf, mit empirischen Methoden zu erforschen, ob Rechtsextremismus angesichts der Realität rechtsextremer Gruppen Parteien und Taten nur am Rand der Gesellschaft zu verorten oder bereits in der Mitte der Gesellschaft angekommen ist? Diese Vermutung wurde in den Erhebungen seit 2006 bestätigt: Einstellungen, wie sie von rechtsextremen Gruppen entwickelt und vertreten werden, werden auch von Menschen geteilt, die sich als »Mitte« einstufen und ihr, gemessen an ökonomischen Kriterien, auch zugehören.

Was ist nun die »Mitte« konkret? Die Autoren/-innen gestehen zu, dass es sich hier um einen empirisch schwer zu präzisierenden Begriff handle für eine nicht näher bestimmte Gruppe, ähnlich der begrifflichen Verwendung von »Elite« oder »Randgruppe« (S. 283). In der Beschreibung der Studie ist »Mitte« eine zentrale Leitidee, die eine lange Tradition in Deutschland hat. Die deutsche Mitte als »historisch einigende Größe in einem föderalen Staat ... hat sich als Garant der republikanischen Demokratie gebildet wie aufrechterhalten« (nach Borchmeyer 2017) (S. 22). Idee und Leitbild von Mitte als Kristallisationskern der Demokratie werden so schlüssig beschrieben: »Zur Mitte können prinzipiell alle gehören, die Grundprinzipien, Institutionen, Regeln und Werte teilen. Es ist eine Mitte, die als Ausgleich von Differenzen und Konflikten in Überzeugungen, Ungleichheiten und Unwertigkeiten und

als Bezugspunkt für Normen, Werte, ethische wie moralische Fragen wie auch Identitäten fähig ist, Konflikte zu regulieren« (S. 284/285). Sie gewährleistet demnach den Zusammenhalt durch Akzeptanz pluraler Werte und Normen sowie durch »Zuspruch zur Demokratie« (S. 25): Die Demokratiefestigkeit der Mitte bewähre sich in innergesellschaftlichen Krisen und bei Konflikten und in der Resistenz gegenüber einfachen populistischen und extremen Weltbildern. Diese stabilisierende Funktion erscheint seit längeren brüchig. Hatten vorgängige Studien von einer »Mitte im Umbruch« (2012), von einer »Fragilen Mitte« (2014), von einer »gespaltenen Mitte« (2016) gesprochen, so titelt die neue Studie »Verlorene Mitte« als Problemanzeige.

Schwerpunkte der Studie 2018/2019 sind Rechtspopulismus, neue rechtsextreme Einstellungen sowie Verschwörungsmymen in der Mitte und die Unterschiede zwischen Ost und West. Sie konzentriert sich in der empirischen Untersuchung auf sieben Indikatoren für die Instabilität der Demokratie (S. 24/25; S. 288/289, S. 289–294). Im Einzelnen sind das:

1. Befürwortung der »Ungleichwertigkeit von Gruppen«, also Zustimmung zu sozialen Vorurteilen gegenüber Gruppen wie Antisemitismus, Muslimfeindlichkeit, Rassismus u. a., die in politisch radikale und extremistische Positionen münden.
2. Rechtsextreme Einstellungen
3. Rechtspopulistische Einstellungen mit Abwertung von bestimmten Gruppen und Misstrauen gegenüber der Demokratie
4. Neue rechte Mentalitäten, u. a. Anti-Establishment-Haltungen, Vorurteile gegenüber Gruppen bes. Muslimfeindlichkeit, Abwertungen von Migrant/-innen und Asylsuchenden, These eines »Meinungsdiktats« in weiten Teilen der Öffentlichkeit
5. Glaube an Verschwörungsmymen und Verlust von aufklärerischen und rationalen Orientierungen
6. Misstrauen und Ablehnung von Demokratie
7. Ost-West-Auseinanderdriften in demokratischen Einstellungen

Die Ergebnisse der Befragung von 1890 Personen mit deutscher Staatsangehörigkeit (dazu: S. 41–51) zeigen durchaus problematische Befunde: Auch wenn der Großteil der Befragten die Demokratie befürwortet, die Vielfalt der Gesellschaft begrüßt und eine Stärkung der EU fordert, hat doch ein Drittel nicht-liberale Einstellungen zur Demokratie und stellt das Gelten gleicher Rechte für alle infrage. Dabei ist die Zustimmung zu menschenfeindlichen Vorurteilen, also zu vorurteilsbeladenen, rassistischen und diskriminierenden Einstellungen gegenüber bestimmten Gruppen seit 2014 nahezu unverändert. Das gilt vor allem für Abwertungen gegenüber Zugewanderten, Muslimen/-innen und für antisemitische Einstellungen (S. 103 ff.). Negative Einstellungen gegenüber Asylsuchenden haben zugenommen, die ca. 50% der Befragten teilen. Auffallend ist, dass auch jüngere Menschen Abwertungen und rechtsextreme Einstellungen ebenso wie Gewerkschaftsangehörige (zu 16%) teilen (S. 55 ff.).

Ein weiterer Befund zeigt, dass rechtspopulistische Einstellungen verbreiteter sind als rechtsextreme Positionierungen: Bei 21% zeigt sich eine entsprechende Neigung, bei 42% gibt es eine Tendenz dazu. Diese Zahlen sind seit 2014 konstant, diese Einstellungen werden also »normaler«. Inhaltlich sind sie bestimmt durch Ablehnung von Gleichwertigkeit und Vielfalt sowie Skepsis gegenüber der Demokratie. Erstmals erfasst die Studie das Thema Verschwörungsmentalitäten. In Zeiten von Fake News finden Verschwörungstheorien mit 46% eine hohe Resonanz. Weiter traut etwa die Hälfte der Befragten den eigenen Gefühlen mehr als Experten/-innen, was einen aufgeklärten, faktenbasierten Diskurs infrage stellt. 33% der Befragten teilen die Überzeugung es gebe ein »Meinungsdiktat« seitens Politik und Medien, äußern Kritik an Politik und Eliten und zeigen Politikverdrossenheit. Einen großen Zuspruch finden neue rechte Einstellungen, die stark auf das Leitbild eines »einheitlichen deutschen Volkes« (34%) setzen (S. 147 ff.). Zudem hat die Mitte-Studie tiefgreifende Unterschiede zwischen Ost- und Westdeutschland aufgezeigt (S. 243 ff.): Bei den im Osten lebenden oder dort aufgewachsenen Befragten (S. 251) erscheinen rechtsextreme, rechtspopulistische und demokratiefeindliche wie xenophobe Einstellungen stärker verbreitet als im Westen. Dort konnten sich rechtspopulistische Milieus gut etablieren, bis zur Vertretung in den Parlamenten. Typisch ist hier das Gefühl politischer Machtlosigkeit (S. 260) und kollektiver Wut im Blick auf Zuwanderung (S. 262). Diese Befindlichkeiten auszuleuchten und zu erklären die Autoren mit Erfahrungen des Kontrollverlustes, des kompletten Umbruchs und des Lebens in unterschiedlichen Systemen (S. 275/276).

Was sind nun Konsequenzen für eine Stärkung der »Mitte«? »Wie sind die Löcher der Demokratie zu stopfen?« (S. 295) Die Studie führt in ihrem Abschlusskapitel aus, was Not tut. Ziel sei die Handlungsfähigkeit zu erhöhen um autoritären Ansprüchen zu begegnen (S. 298). In erster Linie kommen hier die Bildung, besonders die Förderung einer zivilgesellschaftlichen Bildung sowie Anerkennung und Stärkung des zivilgesellschaftlichen Engagements (S. 295) in den Blick. Die zentrale Aufgabe einer »notwendigen Sozialisation zur Demokratie« beinhalte, so Andreas Zick, ein Konzept »lebenslanger politischen Bildung und reflexiver Mündigkeit« (S. 296), sowie die Entwicklung von Kompetenzen um antidemokratische Orientierungen zu verstehen, Radikalisierungsdynamiken zu begegnen und eine Kultur der Gleichwertigkeit zu stärken (S. 297). Eine Entzauberung des Populismus bedürfe der Versachlichung von Debatten, der rationalen Konfliktanalyse, des Verständnisses für Motivlagen und Agitationsmethoden. Das erfordere kommunikative Fähigkeiten und Konfliktmanagement vor allem vor Ort. Demokratiebildung und Arbeit an Vorurteilen, damit sind genuine Aufgaben der Erwachsenenbildung benannt, weshalb die Studie für Erwachsenenbildner/-innen Pflichtlektüre ist.

Petra Herre

Evangelische Erwachsenenbildung



Karola Büchel, Felix Eichhorn, Marion Fleige, Wiltrud Gieseke, Nadja Graeser, Ottmar Hinz, Jutta Petri, Thomas Ritschel (Hg.)

Kulturelle Bildung in der Evangelischen Erwachsenenbildung Münster (Waxmann) 2018, 164 S., 27,90 Euro

Kulturelle Bildung ist ein zentraler Programmbe-
reich der konfessionellen

Erwachsenenbildung und für die Erfüllung des öffentlichen Auftrags von Erwachsenenbildung von hoher Relevanz.

Das Interesse an diesem Arbeitsfeld ist im politischen und gesellschaftlichen Diskurs groß, leistet kulturelle (Erwachsenen-)Bildung doch einen bedeutenden Beitrag zur Bearbeitung gesellschaftlicher Herausforderungen und zur Persönlichkeitsentwicklung im Lebenslauf. Kulturelle Bildung ist Allgemeinbildung, ermöglicht kulturelle Teilhabe, eröffnet Zugänge zu gesellschaftlichen, zu persönlichen und Lebensfragen, fördert Kreativität und gestalterische Fähigkeiten, wird für Lebensführungskompetenzen und berufliche Fähigkeiten genutzt, hat demokratiebildende Wirkungen, fördert die »Lesbarkeit der Welt«. Die konfessionellen Träger setzen je eigene Schwerpunkte im Hinblick auf Angebotsumfang, Themen und Kooperationen besonders mit Kirchengemeinden, als Orte beigeordneter Bildung.

Die Fachgruppe Kulturelle Bildung der DEAE unternahm es, seit 2013 dieses Feld in der EEB zu vermessen, die Angebots- und Planungsrealität zu beschreiben und im Horizont von bildungs-, kultur- und kunsttheoretischen Ansätzen zu reflektieren. Als Ergebnis legt sie diese Publikation und »Handreichung« vor, die das im Feld verfügbare Wissen für die pädagogische Arbeit der kulturellen Erwachsenenbildung aufbereitet und Praktiker/-innen zur Verfügung stellt (S. 21).

Einen großen Raum nehmen die vorgestellten Praxisbeispiele ein. Kulturelle Bildung vollzieht sich in vielfältigen Settings. Es wurde ein Darstellungsraster (S. 75/76) für Angebote kultureller Bildung entwickelt für eine systematische Analyse der Praxis und deren Reflexion. Es ermöglicht eine Rechenschaftslegung über das eigene Bildungshandeln wie zum Verständnis kultureller Bildung. Es werden die realisierten Lehr- und Lerninteressen, die Wirkungszusammenhänge, die Resonanz bei Teilnehmenden und in der Öffentlichkeit erfasst. Die Produktivität dieses Ansatzes zeigt die Aufarbeitung der Angebotsbeispiele aus der Evangelischen Erwachsenenbildung, die auch für sich Einiges an Anregungspotenzial enthalten.

Die Veröffentlichung präsentiert eine fundierte Auseinan-

dersetzung mit dem Theoriediskurs zur kulturellen Bildung und dem Planungshandeln. Der Beitrag von Wiltrud Gieseke gibt anthropologische, kulturwissenschaftliche und bildungstheoretische Orientierungen. Die institutionell-professionellen Anforderungen und Voraussetzungen kultureller Erwachsenenbildung thematisieren Marion Fleige/Wiltrud Gieseke und Felix Eichhorn. Fleige/Gieseke stellen die Dimensionen des Planungshandelns auf den drei Handlungsebenen, der Makro-, Meso- und Mikroebene, vor. Eichhorn skizziert ein Kompetenzprofil für Hauptamtlich Pädagogische Mitarbeitende (HPM) in diesem Bildungsbereich. Die Kooperation mit Museen als attraktive Orte kultureller Bildung und den Zugang zu Werken der Kunst- und Kulturgeschichte diskutiert der Beitrag von Jutta Petri. Abschließend ordnet Wiltrud Gieseke (S. 149/150) den Zugang des Ausschussprojekts ein und fokussiert die Bezüge zum Diskurs um Kulturelle Bildung und die Verantwortung im Feld der aktuellen Fragestellungen der Profession Erwachsenenbildung. So leistet der Band einen Beitrag zur konzeptionellen Entwicklung kultureller Bildungspraxis.

Petra Herre

100 Jahre Volkshochschule I



Josef Schrader, Ernst Dieter Rossmann (Hg.)

100 Jahre Volkshochschulen. Geschichten ihres Alltags

Bad Heilbrunn (Julius Klinkhardt) 2019, 255 S., 38 Euro

Die Festschrift zum 100-jährigen Jubiläum der Volkshochschulen präsentiert die Geschichte in 100

Bildern und Geschichten. 103 Autorinnen und Autoren aus dem Bereich der Volkshochschule und deren Umfeld, aus Verbänden, aus Wissenschaft und Politik, Akteure/-innen und Beobachter/-innen, Mitarbeitende, Begleiter/-innen, Weggefährten/-innen, Zeitzeugen/-innen haben Erzählungen, Erinnerungen, Geschichten und Darstellungen beige-steuert. Anekdotisch, unterhaltsam, sachlich informierend wird jeweils auf jeweils zwei Seiten die Geschichte der Volkshochschule in Geschichten lebendig, deren jede einem Kalenderjahr zugeordnet ist. Entstanden ist ein spannendes »Lesebuch«.

Die Wahl dieser Darstellungsform, so die Herausgeber in ihrer Einleitung und Lesehilfe, ist einmal dem Forschungsstand geschuldet, d. h. den fehlenden Vorarbeiten für einen umfassende Geschichte, besonders im Blick auf Themen wie Programme, Angebote, Teilnehmende und Kursleitende, Lehren, Lernen, Nutzung und Wirkung. Zum anderen war die Überlegung leitend, die Volkshochschule für die Fach- und

politische Öffentlichkeit wie für Interessierte lebendig und anschaulich zu präsentieren. Die Auswahl der Themen orientiert sich an den Richtungen, an symbolträchtigen Orten, am Alltag der Volkshochschulen, an zeitgeschichtlichen Wegmarken, illustriert durch Dokumente und schriftliche Zeugnisse, Artefakte, Fotos, Filme. Die dargebotenen Perspektiven machen manches sichtbar, verbergen anderes. In den Beiträgen sind Ressourcensicherung und Legitimation der Einrichtungen häufig ein Thema. Oft wird der Fokus auf Innovationen gelegt. Der Bildungsalltag dagegen kommt eher selten in den Blick.

Leitlinien zur Ordnung der Beiträge liefert die Einleitung: Volkshochschulgeschichte und Gesellschaftsgeschichte sind in der Epochengliederung aufeinander bezogen: Weimarer Republik, Faschismus, Nachkriegsgeschichte von BRD und DDR und wiedervereinigtes Deutschland nach 1990. Für die Geschichte der Volkshochschule sind diese Entwicklungen von besonderer Relevanz: der demografische Wandel, der Wandel von Ökonomien und Arbeitsmärkten mit ihren strukturellen und wissenschaftlich-technischen Veränderungen, der Wandel von Lebensformen und Lebensstilen im Blick auf Familie, Geschlechterrollen, die Rolle von Medien und Öffentlichkeit.

Prägend für die Geschichte der Volkshochschulen ist der institutionelle Wandel des Bildungssystems und die Veränderungen der Bildungsvorstellungen bei steigenden Bildungsansprüchen und gesteigener Bildungsbeteiligung, weiter die Unterschiede zwischen DDR und BRD in der strukturellen Entwicklungen und im Aufgabenprofil der Volkshochschule. Für die Zeit nach den 1990er-Jahren war die Ablösung des neuhumanistischen und aufklärerischen Bildungsideals durch funktionell geprägte Bildungsvorstellungen, wie sie im Kompetenzbegriff zum Ausdruck kommen, bedeutsam. Die Volkshochschulen, so die Herausgeber – und das zeigen auch die 100 Texte – haben in ihrer »Reaktionsfähigkeit« auf Veränderungen Profil und Identität gewonnen und bewahrt. Träger von Bildung in öffentlicher Verantwortung zu sein prägt ihr Selbst- und Aufgabenverständnis. Somit ist das Ringen um Legitimation in der Bewältigung von Zukunftsherausforderungen eine bleibende Anforderung.

Diese Jubiläumsveröffentlichung ist inhaltlich gut gelungen. Die Beiträge lösen die Intention der »Buchmacher« ein, die Geschichte der Volkshochschulen in den exemplarischen Geschichten lebendig werden zu lassen. Man erhält bei aller Ausschnitthaftigkeit einen guten Überblick über die Zeitumstände und die Entwicklung dieses Bildungsbereichs. Die Texte wecken historische Neugier und machen Lust auf Vertiefung und mehr Bildungsgeschichte. Besonders wertvoll als »Bild der Bildung« sind die Fotos, Faksimiles, Dokumente, Grafiken, Karikaturen, die die Beiträge illustrieren. Sie bleiben »hängen«.

Allerdings, und das ist sicher der Intention eine repräsentative Veröffentlichung vorzulegen geschuldet, macht das eher blasse, wenig schwarzgesättigte Schrift- und Druckbild das Lesen unkomfortabel.

Petra Herre

100 Jahre Volkshochschule II



100 Jahre Volkshochschule

Bildung und Erziehung, Heft 2, Göttingen (Vandenhoeck & Ruprecht) 2018, 143 S., ab 22 Euro

Die Zeitschrift »Bildung und Erziehung« würdigt das Jubiläum mit einem Schwerpunktheft, das sich vornimmt, die »Volkshochschule als institutionelle Form des Erwachsenenlernens in wissenschaftlicher, bildungspolitischer

sowie historischer Perspektive und in ihrer Zukunftsorientierung zu betrachten« (S. 134). Das ist mit den informativen und fundierten Beiträgen gelungen.

Der erste Beitrag von Dieter Rossmann, Vorsitzender des Deutschen Volkshochschulverbandes, fokussiert, was Volkshochschule(n), größter, flächendeckend agierender Träger einer öffentlich verantworteten Weiterbildung mit kommunaler Anbindung, starken Strukturen im Bund und den Ländern und einer ausgeprägten handlungsleitenden Identität heute ausmacht. Er hebt besonders die Fähigkeit bedarfsorientiert auf gesellschaftliche Anforderungen zu reagieren hervor, so bei überregionalen Projekten wie dem Internetpakt, dem Grundbildungspakt und dem Beitrag zur Integration von Flüchtlingen.

Einen historischen Blick auf die deutsche Volkshochschule richtet Martha Friedenthal-Haase, em. Professorin für Erwachsenenbildung an der Friedrich-Schiller-Universität Jena. Sie skizziert in ihrem inhaltlich dichten Beitrag Gründungsideen und Entwicklungen, Vorläufer und Vorbilder der Volksbildungsbewegung, benennt die Einflüsse aus dem In- und Ausland und die interkulturelle Anschlussfähigkeit, wobei besonders die von N.F.S. Grundtvig inspirierte Volkshochschulbewegung in Dänemark und Skandinavien sowie die Entwicklungen in Großbritannien in den Blick kommen. Als Charakteristikum der deutschen Volkshochschule fokussiert sie die »ursprüngliche Verbindung zur Demokratie« wie das Artikel 148, Absatz 4, der Weimarer Verfassung formuliert: »Das Volksbildungswesen, einschließlich der Volkshochschulen, soll von Reich, Ländern und Gemeinden gefördert werden«. Diese Linie zieht die Autorin über Krisen und Wendepunkte der deutschen Geschichte in ihren Folgen für die Volkshochschulen aus und benennt als Zukunftsaufgabe des 21. Jahrhunderts »standzuhalten als wirkende Kraft der Bildung im Immunsystem der Demokratie«.

Überlegungen zu einer historisch-komparativen Erwachsenenbildungsforschung stellen Thomas Dostal und Christian Stifter von Österreichischen Volkshochschularchiv an. Hier bestehe ein Forschungsdefizit, das schlussfolgern die Au-

toren nach Sichtung der einschlägigen Literatur der letzten 120 Jahre. Sie konzentrieren sich in ihrer vergleichenden Skizze auf die Entwicklungen der Volksbildung im deutschsprachigen Raum vom ausgehenden 19. Jahrhundert bis zu den 1920er-Jahren. Sie verweisen auf parallele Entwicklungsverläufe und »verwandte« Phänomene (S. 171/178), wie die Verbindung von sozialer Frage und Bildungsfrage, die Überzeugung vom volkswirtschaftlichen Nutzen von Bildung und die Fokussierung auf Volksbildung als Teil des gesamtgesellschaftlichen Bildungssystems.

Nach dem 1. Weltkrieg habe sich, so die Autoren, die Volkshochschulbewegung als Bewältigungsversuch der Kulturkrise profiliert. Seit 1919 verbreitete sich der Volkshochschul- und Volksbildungsgedanke rasant und führte in den drei Ländern Deutschland, Österreich und der Schweiz zu einem regelrechten Gründungsboom, in Deutschland und Österreich begünstigt durch gesamtstaatliche gesetzliche Regelungen wie öffentliche Förderung. Später wurden Vereinigungen und Dachverbänden gegründet. Mit dem Bildungskonzept der »Neuen Richtung« entstand nach 1918, so Dostal/Stifter, das gruppenpädagogische Leitkonzept der deutschen Volkshochschule, das auf eine klassenübergreifende und -versöhnende Wirkung setzte und die gesellschaftliche Integration und »Volksgemeinschaft« fördern wollte. Dostal und Stifter stellen in dem Beitrag die Produktivität des komparativen Ansatzes unter Beweis und identifizieren abschließend Fragestellungen für weiterführende Forschungen (S. 179).

Der Beitrag »55 Jahre Erwachsenenbildung im Spiegel der Statistik« von Elisabeth Reichart (DIE) thematisiert die Volkshochschulstatistik. Diese Datenquelle bildet die Entwicklung der Programmstruktur sowie inhaltliche Veränderungen für den Zeitraum 1962–2016 ab. Das Leitkonzept des lebenslangen Lernens machte, so Reichart, eine Revision der Statistik (2018) notwendig, um die realen Leistungen und die Leistungsfähigkeit der Volkshochschulen abzubilden. Jetzt können die Bereiche Beratung und Betreuung, Grundbildung und Alphabetisierung, berufs- und abschlussbezogene Bildung, Digitalisierung ebenso erfasst werden, wie Personal- und Institutionaldaten, Daten zur Finanzierung und Förderung und die Leistungen, die für das BAMF erbracht werden. Die Bildungstraditionen der Volkshochschulen, im ländlichen Raum zurückreichend bis ins 18. Jahrhundert, stellt der Beitrag von Ulrich Klemm und Ralph Engler vor. Sie nehmen besonders die Geschichte der Volkshochschule in der SBZ/DDR in den Blick und skizzierten die Entwicklungen und Transformationsprobleme nach der Wiedervereinigung am Beispiel der Volkshochschule Leipzig Land.

Die Geschichte der Volkshochschule Bonn thematisiert der Beitrag von Andreas Preu und Ingrid Schöll. 1904 gegründet, ist sie »Kind« der Universitätsausdehnungsbewegung, die in den 1870er-Jahren aus England kommend, Deutschland und Österreich erreichte. In den Gründungsgremien waren mehrheitlich Universitätsangehörige vertreten, darunter der Rektor der Universität. Auch das Programm der Anfangsjahre spiegelte die universitäre Dominanz. Die Autoren zeigen weiter eindrucklich wie die VHS Bonn, gesellschaftliche und

politische Herausforderungen aufnehmend, ihr programmatisches und Angebotsprofil entwickelt hat, so z.B. als UN-Stadt nach dem Regierungsumzug.

Eine Tour d'Horizon durch die Entwicklungsgeschichte der Volkshochschulen unternahmen Klaus Meisel und Regine Sgodda (Münchner Volkshochschule): Die »Institution Volkshochschule« repräsentiere eine »dauerhafte gesellschaftliche Erwartungsstruktur« über deren Notwendigkeit und Nützlichkeit ein gesellschaftlicher Konsens besteht. In ihrem Programmplanungshandeln, orientiert am Verständnis öffentlicher Verantwortung, behauptete sie sich in Veränderungen und greife bei unsicherer Finanzierungsperspektive, zentrale gesellschaftliche Aufgaben auf, »eine beispiellose Leistung in der Bildungsgeschichte« (S. 237), so die Autoren. Um den zukünftigen Herausforderungen gerecht zu werden, bedürfe es einer besseren öffentlichen Finanzierung.

Im abschließenden Beitrag reflektiert Klaus Heuer, ehemaliger Mitarbeiter des DIE, die Gestaltungsmöglichkeit des Jubiläums und plädiert für eine Arbeit »am Gedächtnis der Einrichtung« und für das Format nachhaltiger in den »Programm-Alltag integrierter Erinnerungsprojekte« (S. 241).

Petra Herre

100 Jahre Volkshochschule III

Zeitschrift für Erwachsenenbildung
in Deutschland

Hessische Blätter für Volksbildung



100 Jahre Volkshochschule – vhs im Dialog

Hessische Blätter für Volksbildung, Heft 4 Bielefeld (W. Bertelsmann) 2018, 100 S., 16,90 Euro

Die Hessischen Blätter für Volksbildung publizieren zum Jubiläum ein Heft zur »Standortbestimmung von Volkshochschule im Blick auf deren Geschichte, deren Gegenwart und Zukunft«.

Diese Standortbestimmung erfolgt aus einer doppelten Perspektive: selbstreflexiv durch Vertreter und Vertreterinnen von Volkshochschulen und kritisch-reflexiv »von außen«. Aus dem Angebotsspektrum der VHS wurden drei Bereiche herausgegriffen: die politische Bildung als Instrument zur gesellschaftlichen Veränderung, die kulturelle Bildung als Beitrag zu einer weltoffenen Bürgergesellschaft und die berufliche Bildung als Gestaltungshilfe einer aktiven Berufsbiografie. Hier steht also das Selbst- und Aufgabenverständnis der Institution Volkshochschule heute im Mittelpunkt.

In ihrem Vorwort würdigt Annegret Kramp-Karrenbauer, Präsidentin des Deutschen Volkshochschulverbandes, die Volkshochschulen und ihre Leistungen über 100 Jahre und attestiert ihnen »Orte gelebter Demokratie« zu sein,

für alle offen. Sie fokussiert die Leit- und »Grundidee von Volkshochschule« (S. 311), wenn sie als Aufgaben Förderung von Diskussion, Dialog und öffentlicher Debatte, zivilgesellschaftliches Engagement, Förderung »theoretischer »Erkenntnisprozesse«, sowie Organisierung Lebenslangen Lernens benennt.

Ulrich Klemm, Verbandsdirektor der sächsischen Volkshochschulen sieht historisch begründet in der Politischen Bildung die Kernaufgabe (S. 315/316). Volkshochschule als »Ort der Demokratie« habe ein dreifaches Aufgabenprofil: Ort einer »demokratischen und diskursiven Arbeits-, Lern- und Lebenskultur, einer demokratischen Kompetenzentwicklung. Ort der politischen Auseinandersetzung und einer Streitkultur zu sein. Dafür fordert Klemm von der Weiterbildungspolitik mehr bildungspolitische Unterstützung. Zum Thema Politische Bildung nehmen dann die fachpolitischen Sprecher und Sprecherinnen der im Bundestag vertretenen Parteien Stellung.

In den Handlungs- und Programmbereich kulturelle Bildung führt Hans-Herrmann Groppe (Hamburger Volkshochschule) ein. Er schildert dessen Genese, benennt aktuelle Entwicklungen, Potenziale und zukünftige Aufgaben, so z.B. das Zusammenwirken von politischer und kultureller Bildung und die Auseinandersetzung mit der Digitalisierung. Von besonderer Bedeutung seien hier Netzwerke und Kooperationen mit Theatern, Museen, Bibliotheken, Kunst- und Musikschulen etc. sowie mit entsprechenden Milieus (Migranten/-innen, bildungsferne Gruppen etc.). Kritik übt er an Tendenzen der Inanspruchnahme und Instrumentalisierung kultureller Bildung für wirtschaftliche Leistungs- und Verwertungsansprüche (S. 41) und zur Selbstoptimierung.

Die folgenden Texte formulieren aus verschiedenen Perspektiven Erwartungen an Volkshochschulen: so z. B. nach einer stärkeren Zusammenarbeit mit Bibliotheken (Barbara Liason, Deutscher Bibliotheksverband). Einen Einblick in Schweizer Verhältnisse gibt der erfrischende und positionstarke Beitrag von Pius Knüsel, Leiter der Züricher Volkshochschule. Er beschreibt, wie sich die Züricher VHS von Aufträgen und Erwartungen im Blick auf berufliche und Arbeitsmarktthemen »befreit« habe, die auch keine sichere Gewähr für die finanzielle Sicherung der Einrichtung boten. Heute sei kulturelle Bildung der zentrale und durchaus rentierliche Programmbereich und das »alte« Bildungsziel Mündigkeit und die »denkende Einübung in Freiheit« feiere eine Renaissance (S. 351).

Die veränderte Rolle der beruflichen Bildung skizziert Annette Groth, Fachbereichsleiterin an der VHS Wiesbaden. Der Schwerpunkt habe sich von den »harten« fachbezogenen Inhalten hin zu »weichen« Themen wie Weiterbildungsberatung, Persönlichkeitsentwicklung, Gender- und Diversity-Fragen, Gesundheitsthemen verschoben. Weitere Schwerpunkte sind Sprachen und gesellschaftliche Trends, wie Digitalisierung und Globalisierung. Neue Anforderungen bedeuten die betriebswirtschaftlich wichtigen Auftragsmaßnahmen, wie Integrations- und Deutschkurse und Arbeitsförderungsprojekte. Vorrangige Lernziele sind aus ihrer Sicht

Bewältigungskompetenzen und das »Denken in Übergängen« (S. 362).

Weitere Statements thematisieren: ein bundesweit geltendes Bundesweiterbildungsgesetz als Rahmen der zukünftigen VHS-Arbeit (Ansgar Klinger, GEW), verstärkte Angebote der Volkshochschulen in den Bereichen Kulturtechniken, Sprachen, Digitalisierung, soziale Schlüsselkompetenzen (Jürgen Dittrich, Handwerkskammer), Gestaltungshilfen für gelingende Berufsbiografien und die Verbindung von Qualifikation und Emanzipation (Barbara Menke, Arbeit und Leben/DGB).

In seinem abschließenden Beitrag kommentiert Wolfgang Seitter, Professor für Erwachsenenbildung/Weiterbildung/Universität Marburg, die im Heft versammelten Beiträge, die die historisch begründete, »dauerhafte gesellschaftliche Erwartungsstruktur« an Volkshochschule(n) zeigen und auf gegenwärtige wie zukünftige Gestaltungsaufgaben einer »lebenslaufbezogenen Bildungsinfrastruktur« (S. 383) verweisen.

Petra Herre

Staatsicherheit



Benjamin-Immanuel Hoff, Heike Kleffner, Maximilian Pichl, Martina Renner

Rückhaltlose Aufklärung? NSU, NSA, BND – Geheimdienste und Untersuchungsausschüsse zwischen Staatsversagen und Staatswohl
Hamburg (VSA) 2019,
269 S., 19,80 Euro

»Die Frage nach parlamentarischer Kontrolle von Geheimdiensten und der Aufklärung von staatlicher (Mit-)Verantwortung für schwerste Straf- und Gewalttaten ist aktueller denn je« (S. 11). Dieser Tatbestand hat den Thüringer Kultusminister Benjamin-Immanuel Hoff (Die Linke) zusammen mit anderen Experten aus der Linkspartei dazu motiviert, den angezeigten Sammelband vorzulegen. Der Autoren/-innenkreis reicht von CDU-MdB Clemens Binner, Vorsitzender eines NSU-Untersuchungsausschusses des Deutschen Bundestages, über Grünen-, Linken- und SPD-Politiker bis hin zu Wissenschaftlern, (investigativen) Journalisten und, last but not least, Juristen, die etwa als Nebenklagevertreter im NSU-Prozess aufgetreten sind. MdB Petra Pau, für die Linkspartei im Bundestagspräsidium, formuliert in ihrem Geleitwort die Grundthese, die von den meisten Beiträgen geteilt wird: Das Versprechen der Bundeskanzlerin von Anfang 2012, nach dem Bekanntwerden der NSU-Affäre werde es eine »bedingungslose Aufklärung« geben, sei nicht eingelöst und die

mit dem Geheimdienstskandal aufgeworfene Frage »War Rechtsterrorismus à la NSU ein Sonderfall oder gibt es längst eine permanente Bedrohung?« bislang nicht wirklich beantwortet worden (S. 9). Im Gegenteil, an solchen Fällen zeige sich, dass der Schutz der Staatssicherheit Vorrang habe – und dass er nicht mit den Sicherheitsbedürfnissen der Bürger/-innen zusammenfalle, vielmehr einen Abbau der Demokratie befördere.

Konkreter Gegenstand der Publikation sind die mittlerweile 13 NSU-Untersuchungsausschüsse in Bund und Ländern, die drei Untersuchungsausschüsse zum Breitscheidplatz-Anschlag sowie der NSA/BND-Untersuchungsausschuss, der nach den Enthüllungen von Edward Snowden eingerichtet wurde. Die Arbeit dieser Gremien wird einmal aus der Außenperspektive unter die Lupe genommen, also von journalistischen, wissenschaftlichen oder juristischen Beobachtern/-innen, die aber teilweise auch in Ausschüssen oder dem begleitenden NSU-Prozess mitwirkten. Ein zweiter, kürzerer Teil ist den Innenansichten gewidmet. Hier schreiben Mandatsträger, die in den Gremien saßen, so Dorothea Marx von der SPD oder der Grüne-Politiker Hans-Christian Ströbele. Letzterer war neben seiner Mitwirkung in mehreren Ausschüssen lange Jahre Mitglied des Parlamentarischen Kontrollgremiums (PKGr), das für die Kontrolle der Nachrichtendienste des Bundes zuständig ist. Die Bundesregierung ist laut entsprechendem Gesetz dazu verpflichtet, »das PKGr umfassend über die allgemeinen Tätigkeiten der Nachrichtendienste und über Vorgänge von besonderer Bedeutung zu unterrichten« (www.bundestag.de/ausschuesse).

Dass eine umfassende Unterrichtung weder durch dieses regelmäßig tagende Gremium noch durch die speziellen Ausschüsse geleistet worden ist und dass eine Verschlei-

erungstaktik gerade bei Vorgängen von besonderer Bedeutung (NSU-Anschlagserie, dschihadistischer Terrorakt in Berlin) stattgefunden hat, ist Konsens der vorgelegten Analysen. Verspätete und unvollständige Aktenlieferungen, plötzlich auftretender Gedächtnisverlust im Beamtenapparat, aber auch gezielte (und von den Verantwortlichen nachher eingestandene) Sabotage, z. B. in Form von Aktenvernichtung oder Verweigerung von Aussagegenehmigungen, waren demnach an der Tagesordnung. Die Gründe für diesen Sachverhalt »verorten« die rund zwei Dutzend Autoren und Autorinnen »jedoch sehr unterschiedlich« (S. 12), was nicht überrascht, stammen sie doch aus dem Regierungslager und aus der Opposition. Das »schärfste Schwert des Parlaments«, wie die Untersuchungsausschüsse gern etikettiert werden, ist eben ein Instrument der Parteipolitik – und dient hierbei auch persönlichen Profilierungsbedürfnissen.

Dosierte Enthüllungen können aus Regierungsperspektive z. B. dazu dienen, Skandale zu beenden und das Vertrauen in die Exekutive wieder zu bestärken. Das zeigt etwa der Beitrag von Binninger, Obmann bzw. Vorsitzender in zwei NSU-Ausschüssen sowie in der 18. Legislaturperiode PKGr-Vorsitzender. Er konstatiert zwar auch mangelnde Aufklärung, nimmt aber schlichtweg die Existenz der Kontrollinstanzen und seine eigenen Aktivitäten als Beleg dafür, »dass die Möglichkeiten der parlamentarischen Kontrolle in Deutschland, trotz möglicher Schwächen im Einzelfall, weitgehend und umfassend sind und sich auch im internationalen Vergleich sehen lassen können« (S. 192). In den wichtigsten Einzelfällen der letzten Jahre offenbarten sich lauter Schwächen, aber grundsätzlich ist die Kontrollmöglichkeit »weitgehend«, »umfassend« und beeindruckt anscheinend sogar amerikanische oder russische Kollegen/-innen. Wenn das keine beruhigende Mitteilung ist!

Johannes Schillo

Autor/-innen* dieses Heftes

Prof. Dr. Marianne Bechhaus-Gerst, Institut für Afrikanistik, Universität zu Köln, 50923 Köln; **Prof. Dr. Michael Görtler**, **Cora Schöberl**, Fachhochschule des Mittelstands (FHM) Bamberg, Pestalozzistraße 10, 96052 Bamberg; **DDr. Ingrid Fischer**, Akademie am Dom Stephansplatz 3, A-1010 Wien; **Petra Herre**, Von-Loe-Str.46, 53639 Königswinter; **Christine Höppner**, Katholische Erwachsenenbildung Diözese Rottenburg-Stuttgart e. V., Bischof-Leiprecht-Zentrum, Jahnstr. 30, 70597 Stuttgart; **Thomas Jäger**, **Andrea Lepherc**, Wormser Akademie, Bischofsplatz 2, 55116 Mainz; **Dr. Johannes Lorenz**, Bistum Limburg, Weltanschauungsfragen und Lebenskunst, Domplatz 3, 60311 Frankfurt; **Prof. Dr. Ulrich Papenkort**, Katholische Hochschule Mainz, Fachbereich Soziale Arbeit und Sozialwissenschaften, Saarstraße 3, 55122 Mainz; **Prof. Dr. Hajo Petsch**, Institut für Pädagogik der Universität Würzburg, Oswald-Külpe-Weg 86, 97074 Würzburg; **PD Dr. Barbara Schellhammer**, Hochschule für Philosophie SJ, Kaulbachstr. 22a, 80539 München; **Johannes Schillo**, In der Maar 26, 53175 Bonn; **Dr. Veith Selk**, Institut für Politikwissenschaft der TU Darmstadt, Dolivostraße 15, 64293 Darmstadt; **Helmut Westrich**, Rieslingweg 20, 55296 Lörzweiler

* Bei mehreren Autor/-innen wird die Adresse des/der jeweils ersten genannt.

