

ERB

ERWACHSENENBILDUNG

Vierteljahresschrift für Theorie und Praxis



Erwachsenenbildung und die Corona-Krise



Florian Steger, Lydia Maidl Gesundheitsbildung als Beitrag zur Krisenbewältigung. Psychosoziale Herausforderungen in der COVID-19 Pandemie | Bernd Käßlinger Die Weiterbildungslandschaft in der Corona-Pandemie. Zwischen Disruptionen, Beschleunigungen und Brenngläsern | Sebastian Lerch (Un-) mögliches Bildungserfahren. Erwachsenenbildung in pandemischer Zeit | Jana Wienberg, Jeska Beißner Leibliche Resonanzverfahren in Zeiten von Distance Learning. Über veränderte Berufsanforderungen – ein Forschungsbericht

EB Erwachsenenbildung



Vierteljahresschrift für Theorie und Praxis
Heft 3 | 67. Jahrgang | 2021
ISSN (Printausgabe): 0341-7905, ISSN (online): 2365-4953
DOI 10.3278 / EBZ1503W

KATHOLISCHE
ERWACHSENENBILDUNG
DEUTSCHLAND

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

Vorsitzende: Elisabeth Vanderheiden

Redaktion: Dr. Burkhard Conrad, Hamburg; Dr. Ricarda Dethloff, Kiel; Dr. Marie-Christine Kajewski, Hannover; Prof. Dr. Ulrich Papenkort, Mainz; Dr. Cornelius Sturm, Bonn; Mag. a Martina Bauer (Forum Katholischer Erwachsenenbildung in Österreich), Wien; Dr. Michael Sommer, Blumenthalstr. 52, 45476 Mülheim a. d. Ruhr (verantw. Redakteur)

Beirat: Prof. Dr. Ralph Bergold, Siegburg (Vors.); Prof. Dr. Johanna Bödege-Wolf, Vechta; Prof. Dr. Regina Egetenmeyer-Neher, Würzburg; Prof. Dr. Norbert Frieters-Reermann, Aachen; Dr. Johanna Gebrande, München; Andrea Heim, Bonn; Prof. Dr. Tetyana Kloubert, Eichstätt; 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. Die Bezugsdauer verlängert sich, wenn das Abonnement nicht bis zum 01.10. gekündigt wird. Die Kündigung ist schriftlich zu richten an: HGV Hanseatische Gesellschaft für Verlagsservice mbH, Leserservice, Holzwassenstr. 2, 72127 Kusterdingen, E-Mail: v-r-journals@hgv-online.de. Preise und weitere Informationen unter www.vandenhoeck-ruprecht-verlage.com

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.

© 2021 by Vandenhoeck & Ruprecht, an imprint of the Brill-Group (Koninklijke Brill NV, Leiden, The Netherlands; Brill USA Inc., Boston MA, USA; Brill Asia Pte Ltd, Singapore; Brill Deutschland GmbH, Paderborn, Germany; Brill Österreich GmbH, Vienna, Austria).

Koninklijke Brill NV incorporates the imprints Brill, Brill Nijhoff, Brill Hotei, Brill Schöningh, Brill Fink, Brill mentis, Vandenhoeck & Ruprecht, Böhlau, Verlag Antike, V&R unipress.

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.
Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier.

Verlag: Brill Deutschland GmbH, Theaterstr. 13, 37073 Göttingen
Verantwortlich für die Anzeigen: Ulrike Vockenber, Brill Deutschland GmbH, Theaterstr. 13, 37073 Göttingen
Druck: Hubert & Co. GmbH & Co. KG BuchPartner, Robert-Bosch-Breite 6, 37079 Göttingen

Titelbild: Leere – Die Veranstaltung fällt aus. Foto: Christine Kevenhörster

Erwachsenenbildung und die Corona-Krise

Aus der Redaktion

67 Jahre erscheint diese Zeitschrift nun schon. Das ist genau das derzeitige Renteneintrittsalter und eine beachtliche Leistung. Bemerkenswert ist, dass im Laufe dieser Zeit erstaunlich selten das handelnde Personal gewechselt hat. Geringe Fluktuation hat bekanntlich hauptsächlich mit guten Arbeitsbedingungen und hoher Zufriedenheit und Identifikation zu tun. Nach genau 21 Jahren und zwei Heften ist es nun Zeit, dass dennoch diese Arbeit in jüngere Hände übergeht. Ab Januar 2022 wird Dr. Cornelius Sturm, der seit einiger Zeit schon in der Redaktion mitarbeitet, diese reizvolle Herausforderung übernehmen. Dabei wünsche ich ihm – mindestens – genauso viel Freude bei dieser Interessanten und kreativen Aufgabe, wie ich sie hatte.

Bei allen Leser/-innen, den Autor/-innen, Redaktions- und Beiratsmitgliedern, den Mitarbeitenden im Verlag und in der Geschäftsstelle der KEB Deutschland bedanke ich mich für all die vielen Jahre der guten Zusammenarbeit. Alles Gute!

Vorschau

- Heft 1/2022: Ehrenamt
- Heft 2/2022: Leiblichkeit
- Heft 3/2022: Wirkungsorientierung
- Heft 4/2022: Musisch-kulturelle Bildung

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

- 147 Zum Thema: Erwachsenenbildung und die Corona-Krise
- 148 Florian Steger, Lydia Maidl
Gesundheitsbildung als Beitrag zur Krisenbewältigung. Psychosoziale Herausforderungen in der COVID-19 Pandemie
- 152 Bernd Käßplinger
Die Weiterbildungslandschaft in der Corona-Pandemie. Zwischen Disruptionen, Beschleunigungen und Brenngläsern
- 156 Sebastian Lerch
(Un-)mögliches Bildungserfahren. Erwachsenenbildung in pandemischer Zeit
- 159 Jana Wienberg, Jeska Beißner
Leibliche Resonanz Erfahrungen in Zeiten von Distance Learning. Über veränderte Berufsanforderungen – ein Forschungsbericht

Bildung heute

- 164 »Digital Skills Gap«-Studie. **Starke Unterschiede in der digitalen Kompetenz**
- 165 UNESCO-Resolution. **Die digitale Transformation der Bildung muss chancengerecht gestaltet werden!**
- 166 **Gar nicht leicht: Inklusion in der Politik.** Echte Teilhabe in der politischen Bildung ist noch weit entfernt
- 167 **1700 Jahre jüdisches Leben.** Bildungsaktionen und Ausstellungen

Aus der KEB

- 168 **Selbstvergewisserung, Identität, Verortung.** Fachtagung der AKSB und KEB zum jüdischen Leben in Deutschland

Österreich

- 170 **Helene Daxecker-Okon: »Wir ham an Haushalt...«** Ein humorvoller Kurzfilm thematisiert die Arbeitsteilung zu Hause
- 172 Wilma Loitz: **Was ist deine Superkraft?** Katholisches Bildungswerk Vorarlberg: Elternbildung in Zeiten von Corona

Umschau

- 174 Ulla Raike: **Exklusive Angebote in der inklusiven Erwachsenenbildung?** Eine Programmanalyse

Praxis

- 178 Anne Badmann. **Mit Leichter Sprache zu mehr Bildungsgerechtigkeit im Netz.** KEB im Bistum Limburg mit neuem Online-Angebot
- 179 Annette Berger, Susanne Brandes: **Ich rechne mit allem – auch mit dem Guten.** Ökumenische Schreibwerkstatt im Lockdown
- 180 Florian Steger: **Stresstest für die digitale Medienkompetenz von Lehrkräften.** Unterrichtserfahrungen während der COVID-19-Pandemie
- 183 Carolin Goydke: **Sprachcoaching online.** Projekt des Freiwilligen Zentrums Hamburg der Caritas und des Erzbistums Hamburg

Material

- 185 **Praxishilfen und Publikationen**
- 188 **Rezensionen**

Bildserie

Die Bildserie **Leere** von Christine Kevenhörster beschäftigt sich mit der Stille während der Corona-Lockdowns – symbolisiert durch leere Stühle. Mehr dazu auf S. 155

Zum Thema: Erwachsenenbildung und die Corona-Krise

Der Mensch ist, wie alle Organismen, ein anpassungsfähiges – ein lernfähiges Lebewesen. Ein solches globales und einschneidendes Phänomen wie eine Pandemie mit ihren Folgen stößt entsprechend neue Lernprozesse an, die Veränderungen auslösen. An erster Stelle müssen die erheblichen menschlichen Schicksale genannt werden, die vielen Toten, die Schwerkranken mit erheblichen Spätfolgen oder diejenigen, die ihre nächsten Angehörigen verloren haben und nicht einmal richtig beerdigen konnten. Auch für alle, die »nur« von Vereinsamung, überhöhter Ängstlichkeit oder Jobverlust betroffen waren, haben erhebliche psychische Krisen durchgemacht (s. Beitrag von Florian Steger und Lydia Maidl).

Betrachtet man diese Lebenskrisen, so wirken die Konsequenzen, die Corona für die Erwachsenenbildung hat, marginal. Doch gibt es sie: Wie es Bernd Kepplinger in seinem Aufsatz beschreibt waren die Institutionen der Erwachsenenbildung ganz erheblich

vom Lockdowns betroffen. Nur durch öffentliche Hilfsmaßnahmen (Rettungsschirme, Kurzarbeitergeld etc.) konnte dieser Bereich vor dem Ruin bewahrt werden. Noch nie gab es eine größere Existenzkrise für die Erwachsenenbildung. Ob und wie sich die Institutionen und ihre Mitarbeitenden von dieser Zeit erholen werden, ist noch nicht abzusehen.

Innovatives Potenzial der Erwachsenenbildung

Gleichzeitig, und das zeigen wir auch in diesem Heft, kann sich die Erwachsenenbildung auf ihr kreatives und innovatives Potenzial verlassen. Als besonders flexibles System ist sie in der Lage, auf Veränderungen zu reagieren und z. B. den Bereich der Onlineangebote noch stärker auszubauen. Galt zuvor die Digitalisierung als Thema der Zukunft, so hatte sie uns plötzlich von vorne überholt und uns tüchtig Beine gemacht: Nach gut einem Jahr können

jetzt wohl (fast) alle bei einer Zoom-Konferenz mitmachen oder über Facetime kommunizieren. In der Rubrik *Praxis* in diesem Heft werden einige Beispiele vorgestellt. Diese Modelle könnten wohl auch nachhaltig sein, denn – wie die Onlinekurse für Menschen mit Behinderung in Leichter Sprache zeigen – werden so neue Zielgruppen erschlossen und gleichzeitig einem adäquaten, inklusiven Bildungsverständnis gerecht. Digitalisierung war (und ist) ein wesentlicher Kollateral-Erfolg der Pandemie. Ein anderer ist die Sehnsucht nach menschlichen Kontakten. In der pädagogischen Sprache auch »Resonanz« genannt (s. Beitrag von Jana Wienberg, Jeska Beißner). Es ist nicht nur die Gemeinschaft, die das Lernen schöner macht, nicht nur die Orte, sondern auch die körperlich anwesenden Lehrenden mit ihrem Habitus, ihrer Ausstrahlung, den Nuancen des Feedbacks. Das bekommt kein noch so scharfes Zoom-Window hin.

Michael Sommer



Leere – Wartezeit

Foto: Christine Kevenhörster

Florian Steger, Lydia Maidl

Gesundheitsbildung als Beitrag zur Krisenbewältigung

Psychosoziale Herausforderungen in der COVID-19 Pandemie

Der Beitrag referiert Forschungsergebnisse zu den psychosozialen Belastungen in der aktuellen Pandemie-Situation und plädiert für ein verstärktes Engagement in der Gesundheitsbildung als Teil der Erwachsenenbildung verbunden mit Empfehlungen für eine christlich getragene Bildungsarbeit.

Eine Besonderheit der COVID-19 Pandemie liegt darin, dass die Wahrscheinlichkeit von psychosozialen Belastungen sehr hoch ist. Die Unsichtbarkeit der Viren, die Unberechenbarkeit der Entwicklungen, der Mangel an definitivem oder sichtbarem Schutz schafft in hohem Maße Unsicherheit, Ohnmacht und Kontrollverlust. In unserer Gesellschaft, die seit Jahrzehnten Kontrolle kennt und in den verschiedenen gesellschaftlichen Feldern, von der Wirt-

schaft bis hinein ins Freizeitverhalten, auf Kontrollvermögen setzt, war und ist dies ein großer Einbruch. Es ist dies die erste gesamtgesellschaftliche Verunsicherung und gleichzeitig notwendige Solidarisierung seit 1945. Werte geraten ins Schwanken, individuell und kollektiv. In dieser Suche nach Wertorientierung gilt es auch zu sondieren, wie christlich getragene Bildungsarbeit in der Breite der Themen, denen sie sich zuwendet, kreativ und bedarfsgerecht zur Prävention und Ressourcenförderung beitragen kann. Denn bereits Forschungen vor der Pandemie zeigen die weitaus höhere Bedeutung des Lebensstils (67 %) im Vergleich zur kurativen Medizin (ca. 10%) und damit die Bedeutung der Gesundheitsbildung. Die Leitfrage ist: Welche psychosozialen Herausforderungen kennzeichnen die COVID-19-Pandemie und wie kann Erwachsenenbildung durch Gesundheitsbildung hilfreich sein?

Stressoren, Reaktionen und psychische Folgen während COVID-19-Pandemie

Für die COVID-19-Forschungslage und Methodologie der Studien muss eine gewisse Einschränkung betont werden: Zahlreiche Publikationen sind nicht datenbasiert, und es gibt naturgemäß wenige Längsschnittstudien. Kennzeichnende Stressoren sind nach Schedlich: eine längere Quarantäne-dauer, Frustration, eine nicht ausreichende Versorgung von Informationen,

finanzielle Verluste, Stigmatisierungen und eine andauernde intensive Präsenz des Themas ‚COVID-19‘ in den Medien.

Signifikant vulnerable Gruppen, unter denen sich besonders hohe psychosozialen Belastungen finden, sind Personen in Quarantäne, Menschen in Gesundheitsberufen, Menschen mit psychischer Vorerkrankung, Frauen und jungen Menschen, darunter vor allem Jugendliche und auch Studierende. Besonders betroffen sind zudem aufgrund ihrer Wohn- und Arbeitssituationen Personengruppen der unteren Einkommen. Auch zeigt sich aus mehrfachen Gründen eine besondere Belastung für Menschen nach Flucht und Migration. Unter ihnen gibt es ein höheres Risiko aufgrund von Wohn- und Arbeitssituationen. Kennzeichnend sind zudem ein schlechterer Zugang zur Gesundheitsbildung und -versorgung aufgrund von Sprachproblemen und Stigmatisierungen. Aufgrund dieser Umstände gibt es hier häufig höhere Infektionszahlen und eine Gefahr von Retraumatisierungen.

Kurzfristige psychosoziale Folgen werden im Hinblick auf den deutschen Kontext in einer meta-analytischen Untersuchung von Riedel-Heller und Richter zusammengefasst. Allen voran nennen sie vermindertes Wohlbefinden, Verunsicherung, Verwirrung, Hilflosigkeit sowie Kontrollverlust und posttraumatische Stresssymptome. Häufig findet sich ein Angstgefühl und damit einhergehende vermehrte Depressivität. Diese Wirkungen folgen dem infektionsepidemiologischen Verlauf. Das bedeutet, dass es mehr Folgen bei hohen Infektionszahlen, und rückgehende psychosoziale Konsequenzen bei niedrigen Infektionszahlen gibt.

148

Florian Steger ist als Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Transkulturelle Gesundheitsforschung an der Dualen Hochschule

Baden-Württemberg in Villingen-Schwenningen tätig und arbeitet als Lehrkraft für Deutsch als Fremdsprache am Sprachenkol-

leg für ausländische Studierende in Freiburg.

Dr. Lydia Maidl ist Professorin für Katholische Theologie an der LMU

München, aktuell tätig am Institut für Transkulturelle Gesundheitsforschung der Dualen Hochschule Baden-Württemberg mit

Schwerpunkt Spiritual Care.



Bezüglich der Symptomatik ist die Situation in Deutschland kongruent mit einem internationalen Kontext. Dabei sind hauptsächlich Angstsymptome, Depressivität und trauma- sowie stressbezogene Symptome zu nennen. Nach den von Barwinski und Christen verwendeten Zahlen stiegen im Vergleich zu Deutschland sowohl in den USA als auch in Großbritannien dieser Symptome an. In Deutschland wurde ein Zuwachs um 13% verzeichnet: von 18% im Jahr 2019 auf 31% im Jahr 2020. In den USA stieg diese Zahl von 11% im Jahr 2019 auf 41% im Jahr 2020. Bezüglich Großbritannien lässt sich für den gleichen Zeitraum ein Anstieg von 30% auf 50% verzeichnen.

Für eine langfristige Perspektive rückt vor allem das Einhergehen von Pandemie und Wirtschaftskrisen in den Vordergrund. Metaanalysen betonen hier, dass generell im Zusammenhang mit Wirtschaftskrisen mehr behandlungsbedürftige psychische Störungen in der Allgemeinbevölkerung auftreten.

Zwischenfazit

Wir stehen in einer komplexen Situation von vielfachen, sich überlagernden psychosozialen Belastungen. Folgende Schwerpunktthemen kristallisieren sich dabei heraus: Der Umgang mit Ängsten, Depressionen, Verunsicherungen, Retraumatisierungen und gleichzeitig die Frage nach Solidarität, sowohl als Gegenpol zur Isolation als auch im Blick auf die nur gemeinsam zu lösenden Aufgaben. Vermehrte Gesundheitsbildungsangebote sind daher ein Gebot der Stunde. Diese Angebote klären auf, geben Orientierung, Halt und im besten Fall Vertrauen. In den Situationen von Ohnmacht und Kontrollverlust sind das Erleben von Selbstwirksamkeit sowie ein soziales Miteinander unabdingbar. Sie sind »wesentliche Resilienzfaktoren« im Zusammenhang mit den psychosozialen Herausforderungen von COVID-19.

Gesundheitsbildung

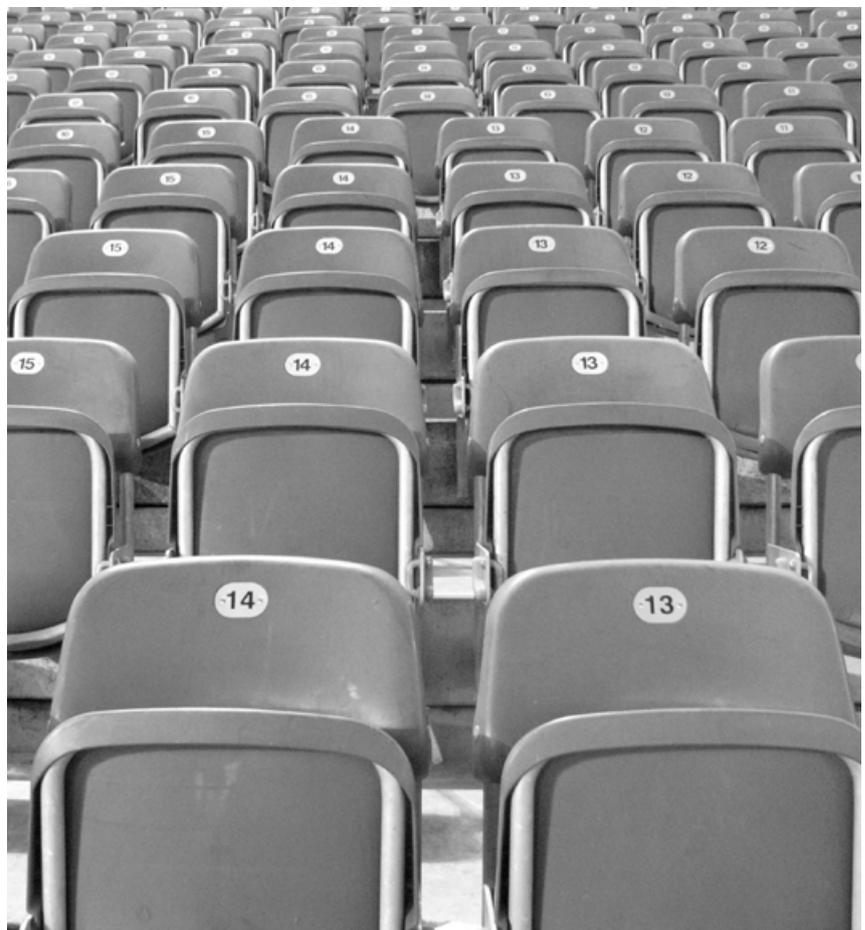
Gesundheitsbildung in Zeiten der Pandemie ist in erster Linie eine Bildung zum Umgang mit Krisen. Darin liegt

auch Chance und Aufgabe christlicher Bildungsarbeit mit Angeboten von Orientierungswissen und Hoffnungspotenzial, verbunden mit Lern- und Halterfahrungen aus dem sozialen Miteinander sowie einer Übernahme von Gemeinwohl-Verantwortung, wie es einem der Grundsätze katholischer Soziallehre entspricht.

Das Gesundheitsverständnis hat sich in den vergangenen Jahren verstärkt weg von der Pathogenese hin auf die Salutogenese verändert. Hier kann Gesundheitsbildung unmittelbar ansetzen. Sowohl das Modell der Salutogenese als auch der Ansatz bei der Resilienz lenken den Blick auf die Ressourcen und Widerstandsfähigkeit von Menschen im Umgang mit Krisen und Krankheit. Es treten die Lebensverhältnisse, deren Wahrnehmung durch eine einzelne Person sowie deren Bedeutungsbemessung hervor. Für Antonovsky wurden für sein Modell

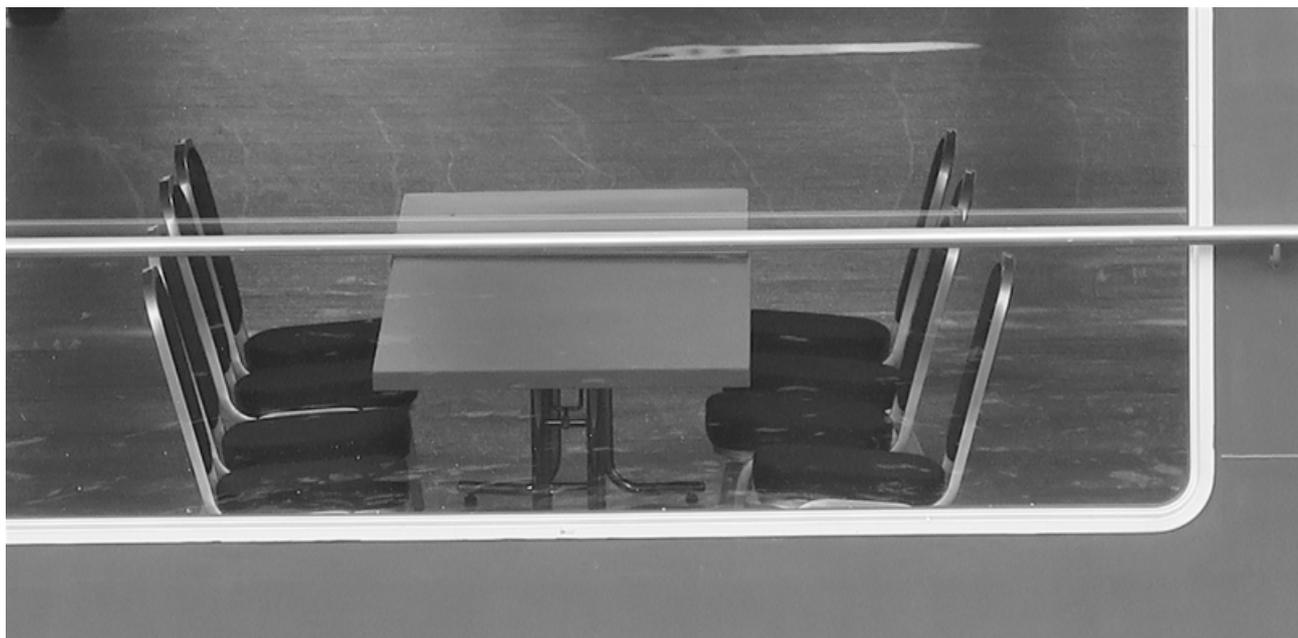
der Salutogenese drei subjektive Faktoren wichtig: Wieviel Selbstwirksamkeit kann eine Person für sich in einer Situation noch sehen? Welche Bedeutung kann sie der Krise geben? Welche Kohärenz vermag sie mit der eigenen Lebensgeschichte herzustellen?

Der Gesundheitsbegriff wurde über die biomedizinische Dimension hinaus erweitert hin auf ein biopsychosoziales Gesundheitsverständnis. Diese Notwendigkeit wurde angesichts der COVID-Pandemie vielfach unterstrichen, z. B. von Bering und Kolleg/-innen. Die Pandemie zeigt angesichts der Grenzen des Machbaren in besonderer Dringlichkeit auch die Bedeutsamkeit existenzieller Fragen. In der Wirkung der modernen Hospizbewegung und auf der Basis einer Resolution der WHO von 2002 zu Palliative Care wird seit einigen Jahren auch in Europa ein zusätzlich um die spirituelle und religiöse Dimension erweitertes Ge-



Leere – Reihe 23, Platz 13 und 14

Foto: Christine Kevenhörster



Leere – Geisterbahn

Foto: Christine Kevenhörster

sundheitsverständnis vertreten, insofern existenzielle Fragen und spirituelle und/oder religiöse Bedürfnisse, Nöte und Ressourcen als wesentlich für das Gesundsein des Menschen gelten. Die wissenschaftliche Disziplin Spiritual Care widmet sich der Implementierung dieser Dimension in die Gesundheitsversorgung.

Gesundheitsbildung kann diese Perspektiven aufnehmen. Sie vermeiden einen krankheitszentrierten Fokus und heben die Selbstverantwortung sowie Selbstwirksamkeit von Einzelnen und Gruppen in den Vordergrund. Sie berücksichtigen die permanente Dynamik von Gesundheit und die Bedeutung von subjektiven Bewertungen, Lebensumständen und Umweltsituationen, die gesundheitsförderndes Verhalten ermöglichen bzw. verhindern. Sie eröffnen den Fokus hin auf existenzielle Fragen und spirituell-religiöse Dimensionen.

Impulse für Angebote in der Gesundheitsbildung

Stärkung des individuellen Urteilsvermögens

Die (recht dünne) Studienlage zeigt, dass ein Großteil von institutionalisierter Gesundheitsbildung durch Volks-

hochschulen stattfindet, wobei zumeist praktische Anleitungen im Mittelpunkt stehen und Reflexionseinheiten über Zweck, Vorteile und situativer Eignung häufig fehlten. Die Pandemie legt es nahe, vermehrt psychoedukative Veranstaltungen zu drängenden psychosozialen Belastungen und ihren psychosomatischen Wirkungen anzubieten und diese mit geeigneten praktischen Übungsanleitungen zur Stärkung und Prävention zu verbinden, z. B. spezifische Übungen in der Natur.

Fokus auf vermeintlich banale, alltägliche Fragen

Die einschneidenden Auswirkungen der Pandemie auf die Alltagsgestaltung lenken den Blick auf die Alltagsbildung. Fragen danach, wie eine Tagesstruktur aufgebaut und reflektiert werden kann, sind nur vermeintlich banal. Dabei können religiöse Traditionen mit ihren Strukturelementen und Ritualen wertvolle Impulse geben: Sie können in säkulare Formen (als regelmäßige Pausen, Ruhe- und Entspannungsphasen) übertragen werden und auch verbunden werden mit der Erinnerung an ihre spirituell-religiösen Inhalte. Die gemeinschaftliche Dimension von Pausen (z. B. anhand des regelmäßigen Glockengeläuts: auch als möglicher

Anknüpfung für das interreligiöse Gespräch) ist besonders stärkend.

Fokus auf existenzielle Fragen und persönliche und gemeinschaftliche Ressourcen

Der Umgang mit Krankheit, Leid, Trauer und Tod sowie mit Ängsten, Enttäuschungen, Ohnmacht und Unverfügbarkeit sind angesichts der mit COVID-19 verknüpften Herausforderungen weitere empfehlenswerte Schwerpunktsetzungen. Was in vielen Einrichtungen für einen spezifischen Personenkreis verankert ist (z. B. Trauergruppen), könnte kreativ in neuen Veranstaltungsformaten für weitere Kreise angeboten werden. Dies schließt soziale und generationenübergreifende Aspekte mit ein. In Erzählveranstaltungen könnten die Kriegskindergenerationen sowie Menschen, die nach Flucht und Migration zu uns kamen, nach dem befragt werden, was ihnen Vertrauen, Halt, Trost, Orientierung schenkte und schenkt. Unter dem Fokus der Krisenbewältigung könnte auch ein interreligiöses Gespräch im Blick auf die jeweiligen »starken Texte« wertvoll sein.

Fokus auf Krisenbewältigung in der Kunst

Bilder, Erzählungen, Gedichte, Lieder,

Musik sind oft besonders starke Ausdrucksformen der Krisenbewältigung. Persönlich oder für Gruppen oder Kulturen zentrale Zeugnisse zu erschließen, kann Einzelne und den Zusammenhalt stärken und Begleiter mit in den Alltag geben.

Gesundheit und Spiritualität

Des Weiteren könnten Bildungseinrichtungen mithelfen, Menschen zu stabilisieren, indem sie auf vielfältige Weise den Zusammenhang von Gesundheit und Spiritualität in ihre Angebote aufnehmen. In transkultureller Hinsicht können das unterschiedliche Verständnis von Gesundheit und die verschiedenen Umgangsweisen mit Krankheit und Tod in verschiedenen Kulturen thematisiert werden. Kulturelle Verstehensbrücken können auf diese Weise gebaut werden, die auch der Integration helfen. Vielfältige Kooperationen bieten sich an, insbesondere auch zu Angeboten von Spiritual Care. Ein Austausch über unsere Kraftquellen trägt zur Gesundheit und zum Frieden bei.

Erfahrungen von Wachstumschance durch Krisen

Krisen, seien sie individuell oder wie die gegenwärtige kollektiv und global, können destruktive Folgen haben (Resignation, andauernde Hilflosigkeit, anhaltender Verlust an Vertrauen und Beeinträchtigung des Selbstwertgefühls; wirtschaftliche und politische Destabilisierung). Es gibt aber auch Befunde, die aufzeigen, dass Krisen dem Leben eine positive Wende geben können: Neue Perspektiven können sich eröffnen, neue Prioritäten individuell und kollektiv werden deutlich; mehr Wertschätzung des Lebens, v. a. des Selbstverständlichen tut sich auf; Beziehungen zu Menschen und zur Natur klären und intensivieren sich; Selbstvertrauen wächst aus dem Meistern der Krise; ein Interesse an existenziellen und spirituellen Themen wird verstärkt.

Kombination verschiedener Bildungsdimensionen

Schließlich empfiehlt sich die Auseinandersetzung mit der Frage, wie verschiedene Bildungsdimensionen mit-

einander verknüpft werden können. Neben der kognitiven Bildung kommt in COVID-19-Zeiten der ästhetischen Bildung besondere Bedeutung zu, indem sie angesichts der Reduzierungen durch Social Distancing und vielen Online- und Telefonkontakten die Sinne und die eigene Körperwahrnehmungen adressiert. Das soziale Miteinander als essenzielle Resilienzressource impliziert die ethische Bildungsdimension mit Fragen wie den Konfliktumgang, das Praktizieren von Solidarität und die Schulung von Einfühlungs- und Zusammenarbeitsvermögen.

Anmerkungen

- 1 Vgl. Schedlich 2020, S. 19.
- 2 Vgl. Rosa 2020.
- 3 Vgl. Vogel/Krämer 2013.
- 4 Vgl. Gangl 2015, S. 4.
- 5 Vgl. Schrader/Loreit 2018.
- 6 Vgl. Riedel-Heller/Richter 2020, S. 453.
- 7 Vgl. Schedlich 2020, S. 20, 22.
- 8 Vgl. Riedel-Heller/Richter 2020, S. 453.
- 9 Vgl. Brooks et al. 2020; Strauß/Berger/Rosendahl 2021.
- 10 Vgl. Riedel-Heller/Richter 2020, S. 453.
- 11 Vgl. ebenda, S. 453; vgl. Schedlich 2020, S. 20.
- 12 Vgl. Barwinski/Christen 2021, S. 12.
- 13 Vgl. Riedel-Heller/Richter 2020, S. 454.
- 14 Schedlich 2020, S. 23, 25.
- 15 Vgl. Gangl 2015; vgl. Dehmer 2018.
- 16 Vgl. Antonovsky 1993.
- 17 Vgl. Bering et al. 2020, S. 459.
- 18 World Health Organization 2002 zu Palliative Care.
- 19 Vgl. Frick/Roser 2011; Heller/Heller 2014; Maidl 2018; Nauer 2021; Peng-Keller/Roser 2020.
- 20 Vgl. Gangl 2015, S. 7; vgl. Dehmer 2018, S. 31; vgl. Völkening 2014, S. 37.
- 21 Vgl. Huppertz/Schatanek 2021.
- 22 Vgl. Rauschenbach 2011, S. 42; Vgl. Bering et al. 2020, S. 459.
- 23 Vgl. Calhoun/Tedeschi 2012.
- 24 Vgl. Nida-Rümelin 2011, S. 22–25; Schedlich 2020, S. 23, 25.

Literatur

- Antonovsky A. (1993): Meine Odyssee als Stressforscher. Argument Sonderband AS 193, S. 112–130.
- Barwinski, R.; Christen, O. (2021): Wie können psychische Folgen der Covid-19-Pandemie konstruktiv bewältigt werden? Berlin.
- Bering, R.; Eckhard, A.; Schedlich, C.; Zurek, G. (2020): Psychosoziale Folgen der COVID-19-Pandemie: Erfassung der Stressbelastung. Berlin.
- Brooks, S.; Webster, R.; Smith, L. et al. (2020): The psychological impact of quarantine and how to reduce it: Rapid review of the Evidence. Amsterdam.
- Calhoun, L. G.; Tedeschi, R. G. (2012): Posttraumatic Growth in Clinical Practice. London, ProQuest Ebook Central, <http://ebookcentral.proquest.com/lib/bsb/detail.action?docID=1101344>.
- Dehmer, M. (2018): Wandel im Bereich der Ge-

sundheitsbildung von 1984–2015 unter Bezugnahme auf gesellschaftliche und gesundheitspolitische Entwicklungen: Eine exemplarische Programmanalyse an der Volkshochschule Berlin Mitte. Berlin.

- Frick, E.; Roser, T. (2011): Spiritualität und Medizin. Gemeinsame Sorge für den kranken Menschen. Stuttgart.
- Gangl, V. (2015): »Gesundheit« ist mehrdimensional: Grundlagen einer Gesundheitsbildung. Graz.
- Heller, B.; Heller, A. (2014): Spiritualität und Spiritual Care. Orientierungen und Impulse. Bern.
- Huppertz, M.; Schatanek, V. (2021): Achtsamkeit in der Natur. 101 naturbezogene Achtsamkeitsübungen und theoretische Grundlagen. Paderborn.
- Maidl, L. (2018): Spiritualität und Gesundheit. Mit Spiritual Care spirituelle Bedürfnisse kranker Menschen in den Blick nehmen. Leitartikel für die MitarbeiterInnenzeitung des kbw der Diözese Linz, S. 1–3. <https://www.dioezese-linz.at/site/treffpunktbildung/home/news/article/99208.html>.
- Maidl, L. (2018): Spiritual Care als Praxis und Wissenschaft. Herausforderungen und Chancen für Seelsorge und Diakonie. In: Hörnig, T.; Mutschler, B. (Hg.): Was ist Diakoniewissenschaft? Wahrnehmungen zwischen Dienst, Dialog und Diversität. Leipzig, S. 197–221.
- Nauer, D. (Hg.) (2021): Spiritual Care – was soll das denn sein? Diakonia 52/Heft 2, S. 74–135.
- Neubert, S. (2012): Studien zu Kultur und Erziehung im Pragmatismus und Konstruktivismus: Beiträge zur Kölner John-Dewey. Forschung und zum interaktionistischen Konstruktivismus. Münster.
- Nida-Rümelin, J. (2011). Die physische Dimension der Bildung. Wiesbaden.
- Peng-Keller, S.; Roser, T. (Hg.) (2020): Spiritual Care im Zeichen von Covid 19. Spiritual Care 9/Heft 3, S. 211–293.
- Rauschenbach, T. (2011): Alltagsbildung: Die andere Seite der Bildung. Wiesbaden.
- Riedel-Heller, S.; Richter, G. (2020): COVID-19-Pandemie trifft auf Psyche der Bevölkerung: Gibt es einen Tsunami psychischer Störungen? Stuttgart.
- Rosa, H. (2020): Unverfügbarkeit. Wien, Salzburg.
- Schedlich, C. (2020): Psychosoziale Herausforderungen in der COVID-19-Pandemie. Stuttgart.
- Schrader, J.; Loreit, F. (2018): Was ist Erwachsenenbildung? Berlin.
- Strauß, B., Berger, U.; Rosendahl, J. (2021): Mittelbare und unmittelbare psychosoziale Folgen der COVID-19-Pandemie: Eine (vorläufige) Übersicht – Teil 1 – Folgen für die psychische Gesundheit und Konsequenzen für die Psychotherapie. Berlin.
- Vogel, N.; Krämer, M. (2013): Perspektiven katholischer Erwachsenenbildung im gesellschaftlichen Kontext. Bielefeld.
- Völkening, G. (2014): Gesundheitsbildung: Leistung, Herausforderung und Chancen heute. Bonn.
- World Health Organization (2002) zu Palliative Care: <https://www.who.int/health-topics/palliative-care>.

Bernd Käßlinger

Die Weiterbildungslandschaft in der Corona-Pandemie

Zwischen Disruptionen, Beschleunigungen und Brenngläsern

Der Beitrag skizziert Entwicklungen zwischen 2020 und 2021 in Weiterbildungseinrichtungen. Die Corona-Pandemie und die Gegenmaßnahmen werden mit drei Metaphern in ihren simultan auftretenden Wirkungen zwischen Disruption, Beschleunigung und Brennglas strukturiert dargestellt. Abschließend werden im Ausblick ein optimistisches und ein pessimistisches Szenario skizziert.

Krisenzeit ist Lernzeit

In der Geschichte der Erwachsenenbildung hat sich oft gezeigt, dass gesellschaftliche, politische oder wirtschaftliche Krisen die Bedeutung der Erwachsenenbildung erhöht haben. Es sei nur an die Situation nach 1918, 1990, die Weltfinanzkrise ab 2007 oder die Migrationskrise um 2015 gedacht. Dies ist naheliegend, da der fundierte Umgang mit Transitionen und Transformationen ein konstituierendes Moment der Erwachsenenbildung darstellt. So unterscheidet Schulenberg in kompensatorische, komplementäre und transitorische Erwachsenenbildung. Letztere sah er gekennzeichnet durch das »wellenförmige Durchsetzen neuer Lehren und Auffassungen«¹. Mit der Corona-Pandemie hat sich seit 2020 wellenförmig sehr viel verändert, wobei wir noch nicht wissen, was davon dauerhaft bleiben oder was lediglich Momentaufnahmen in einer absoluten Ausnahmesituation sein werden. Erwachsenenbildung konnte in ihrer Geschichte von Krisen profitieren. Al-

erdings wiederholt sich die Geschichte nicht. 2020 war die Erwachsenen- und Weiterbildung – anders als 2015 – nicht Nutznießer, sondern vor allem ein Opfer der Krise durch die Pandemie und die Pandemie-Gegenmaßnahmen.² Im Folgenden werden Effekte der Pandemie auf die Weiterbildungslandschaft mit den drei Metaphern Disruptor, Katalysator und Brennglas strukturiert beschrieben.

Die Pandemie als Disruptor

Insbesondere durch die verschiedenen Lockdowns kamen große Teile des gesellschaftlichen Lebens zum Erliegen. Dies betraf auch die Erwachsenenbildung. Weiterbildungseinrichtungen mussten – z. T. relativ kurzfristig – über Wochen bis Monate schließen und durften Veranstaltungen in großen Teilen nur noch im digitalen Raum durchführen, aber nicht mehr vor Ort, obwohl Begegnung ein zentrales Moment der Erwachsenenbildung ist. Christ und Koscheck³ ermittelten so in einer Einrichtungsbefragung, dass 77 % der Kurse mit geplantem Beginn während des ersten Lockdowns verschoben bzw. abgesagt werden mussten. Nach und zwischen den Lockdowns war Bildungsarbeit massiv durch neue Hygieneauflagen eingeschränkt, welche zu Reduktionen der Teilnehmendenzahlen führten und viele Zusatzkosten verursachten. Generell verursachten

die Maßnahmen erhebliche Einnahmehausfälle und Liquiditätslücken, die mal besser oder schlechter durch die öffentliche oder private Träger oder Corona-Soforthilfe kompensiert wurden. Einrichtungen waren so mal mehr oder mal weniger von der Pandemie betroffen.⁴ Die Rechtsform, der Träger, regionale Lage oder auch die Art und Weise der Bildungsarbeit waren dabei wichtige Faktoren. Beispielsweise waren Bildungsstätten mit Tagungs-/Hotel-/Gastronomiebetrieb wie zum Beispiel Heimvolkshochschulen deutlich mehr betroffen. Bei den Volkshochschulen waren Einrichtungen in kommunaler Trägerschaft oft bessergestellt als Volkshochschulen mit der Rechtsform Verein oder GmbH. Viele Einrichtungen mussten finanzielle Rücklagen aufbrauchen und vereinzelt kam es zu Insolvenzen/Totalschließungen, die aber nicht allein in der Pandemie begründet zu sein scheinen.

Auch auf der Personalebene zeigte sich eine unterschiedliche Betroffenheit. Während festangestelltes Personal zumeist abgesichert war oder zumindest in die Kurzarbeit gehen konnte, waren freiberuflich Tätige und befristet Beschäftigte gravierender betroffen und deutlich schlechter sozial abgesichert. Stellenweise waren Phänomene der Schockstarre zu beobachten, die stellenweise zu beruflichen Neuorientierungen geführt haben. Frauen, welche das Gros des Weiterbildungspersonals stellen, waren oft doppelt durch größere, familiäre Lasten im Pflegebereich für Kinder, Ältere oder Behinderte gefordert.

Auf der Programmebene wurden gedruckte Hefte stellenweise eingestellt. Oft aus Kostengründen, um in

152



Prof. Dr. Bernd Käßlinger ist Professor für Weiterbildung an der Justus-Liebig-Universität Gießen.

der Krise Ausgaben für Druckkosten einzusparen. Jedoch auch aus organisatorischen Gründen, da sich die Situation als schwer mittel- oder längerfristig planbar darstellte. Agilität in der Programmplanung⁵ ist ein beliebtes Schlagwort, um hochgradig flexibel handeln zu können und um das Gefühl zu haben, dass man selbst in dieser Krise agierendes Subjekt und nicht nur reagierendes Objekt wäre.

Die verschiedenen Lockdowns 2020 und 2021 haben sich unterschiedlich ausgewirkt. Während der erste Lockdown 2020 teilweise sogar zu einer kreativen Krise führte, wo man gerade im digitalen Raum Neues ausprobierete, stellte sich das 2021 anders dar. Wegen einer Reihe von Gründen war die Situation 2021 existenzieller bedrohlich, da u. a. finanzielle Rücklagen nun aufgebraucht waren. Insgesamt kam es nicht nur zu einer singulären Disruption, sondern eher zu einer Serie verschiedener Disruptionen 2020 und 2021, die oft parallel zu den Pandemiewellen, den politischen Gegenmaßnahmen und Lockdowns verliefen. Stellenweise kann man von einem Wechsel von Stop-and-Go mit Übergängen sprechen, wo die Arbeit erschwert oder erleichtert durch Verschärfungen oder Lockerungen wurde. Bildungsarbeit braucht aber einen Vorlauf und kann nicht von Heute auf Morgen friktionslos wieder »hochgefahren« werden.

Die Pandemie als Katalysator

Jedoch haben sich Pandemie und Krise nicht nur negativ auf Weiterbildungseinrichtungen und ihr Personal ausgewirkt. Besonders in Bezug auf Digitalisierung hat die Covid-19-Krise als eine Art Katalysator eine Beschleunigung in Richtung mehr digitales Lernen geführt.⁶ Entwicklungen, die wohl noch Jahre bis Jahrzehnten gebraucht hätten, haben sich nun innerhalb weniger Wochen oder Monate vollzogen. In Weiterbildungseinrichtungen und bei Trägern verbesserte sich die digitale Infrastruktur (Tools, Ausstattung, etc.). Beispielsweise erlebte die so-



Leere – tacet

Foto: Christine Kevenhörster

genannte »vhs cloud« bei den Volkshochschulen einen ungeahnten Boom, sodass sie von einer eher randständigen Bedeutung nun nahezu in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit gerückt ist. Viele Kurse konnten nur noch so durchgeführt werden. Teilweise sind neue Kurs-Plattformen entstanden, die überregional aktiv sind⁷, was in der Weiterbildungsszene auch kritisch diskutiert wird, da ein Ausbreiten einer Art Plattformökonomie in der Weiterbildung befürchtet wird.

Es fanden massive Fortbildungsmaßnahmen statt, um Kursleitende mit digitaler Lehre vertraut zu machen. Besonders 2020 wurden viele Seminare durchgeführt, die experimentellen Charakter hatten. Man probierte aus, welche Kurse im digitalen Raum Resonanz finden und wie man diese digital durchführen kann. Innerhalb der Organisationen und bei den Festangestellten wurden Treffen und Tagungen via Videokonferenzsystemen zur neuen Normalität. Insgesamt war die digitale Lernkurve bei vielen Personalgruppen steil, wobei es auch zu erheblichen

Widerständen kam und ein nicht unerheblicher Teil zurückhaltend bis skeptisch blieb.

Ähnliches gilt für die Lernenden, die sich teilweise freudig auf neue Lehr-/Lernformen im digitalen Raum einließen, aber einige zogen sich zurück und der Wunsch und die Sehnsucht war oft zu vernehmen, sich wieder persönlich, physisch zu treffen. Nicht jeder Lerninhalt ist in den digitalen Raum zu übertragen und wenn, dann nur mit großen Anpassungen. »Zoom-Müdigkeit«, d. h. ein hoher Grad an Ermüdung durch Videokonferenzen war zu beobachten und stellenweise liegen empirische Befunde vor, die belegen, dass digitale Lehr-/Lernräume in der Tat oft anstrengender sind. Dies liegt an dem Verlust von optischen Informationen über schlechte akustische Qualität bis zur stetigen Spiegelung des eigenen Selbst in der Videokamera mit Grenzüberschreitungen in private Räume hinein.

Neben der beschleunigten Digitalisierung des Weiterbildungssystems zeigte sich die katalysatorhafte Entwick-

lung auch darin, dass bereits prekär aufgestellte Weiterbildungseinrichtungen ohne Rücklagen besonders litten und bei den verschiedenen Personalgruppen der Weiterbildung sich schon bestehende Polarisierungen weiter verstärkten.

Diese Polarisierungen machen sich zum Teil am Beschäftigungsverhältnis fest oder an der Bereitschaft oder Fähigkeit auf digitales Lehren und Planen umsteigen zu können und zu wollen. Der durch Josef Schumpeter popularisierte Begriff der »schöpferischen Zerstörung« könnte passend sein, um aufzuzeigen, dass Krise bereits Morsches zusammenbrechen lassen und sich in der Krise umso deutlicher zeigt, wer kreativ und anpassungsfähig ist, um Neues zu schaffen und sich an den Wandel anzupassen.

Resilienz ist in diesem Zusammenhang ein weiteres Modewort und ein Titel von so manchen Kursen, die sich direkt mit der Krise und ihrer Bewältigung befassen. Allerdings sollte man hier äußerst vorsichtig sein, um keinem unmenschlichen Sozialdarwinismus das Wort zu reden und so zu tun, dass Erfolg und Misserfolg nur in der eigenen Hand liegen würde. Oft ist es doch eher das Ergebnis glücklicher Umstände („Schicksal«, »Kismet«) oder auch eine gewissen »Skrupellosigkeit« der Krisengewinnler. Krisen polarisieren oft, wenngleich Solidarität zu beobachten ist oder manche Freundschaft nun eine richtige Bewährungsprobe erfährt.

Insgesamt ist auffällig, dass einerseits in der Krise Momente der Schockstarre zu beobachten sind⁸, aber gleichzeitig auch Momente der Beschleunigung, welche zu neuen Polarisierungen führen. Unterschiede treten schärfer her. Stellenweise werden neue, noch flexiblere Modelle der Programmplanung erprobt (ebenda). Solidarität ist umso wichtiger, weil eben nicht alle Einrichtungen und Personen gleichermaßen in der Krise leiden. Corona wird Wunden hinterlassen, deren Heilung oder Vernarbung Jahre dauern wird. Gleichzeitig entsteht in der Krise viel Neues und es zeigen sich Räume für Innovationen, deren Tragfähigkeit und

Nachhaltigkeit jedoch sich noch zeigen müssen.

Die Pandemie als Brennglas

Wie in der Gesellschaft insgesamt so zeigt sich auch in der Weiterbildung, dass die Krise bereits bestehende Missstände bzw. Probleme noch weiter verschärft und sichtbar macht. Die Weiterbildung ist tendenziell unterfinanziert. Viele Weiterbildungseinrichtungen müssen auf Mischfinanzierung setzen, um zu überleben. Teilnehmerentgelte machen einen erheblichen Finanzierungsanteil aus, sind aber nun oft in großen Teilen weggebrochen, was Liquiditätslücken erzeugt oder vergrößert. Rücklagen, die für Investitionen in Räumlichkeiten und Technik angespart wurden, sind in der Krise aufgebraucht worden, so dass der bestehende Investitionsstau in der Weiterbildung sich verstärkt hat. Einrichtungen in ländlichen Räumen und den dort oft schlechteren Internetverbindungen haben immense Nachteile und ungleiche Startbedingungen bei der Digitalisierung, wobei das Bildungsangebot Wissen live der Volkshochschule Erding zeigt, dass Innovationen nicht nur von den Großstädten ausgehen müssen, sondern auch in der Peripherie ihren Ursprung haben können.

Beschäftigungsverhältnisse von Kursleitenden basieren oft auf Werkvertragsleistungen und Freiberuflichkeit. Kursausfälle können kaum kompensiert werden und verschärfen bereits bestehende Prekaritäten zusätzlich. Zu Kündigungen kam es bislang kaum wegen der Pandemie. Christ und Koscheck⁹ ermittelten einen Wert von 5% aller Einrichtungen, welche dies tun mussten. Allerdings sind Kündigungen nicht notwendig bei Freiberuflichkeit, sondern die Einrichtungen können Folgeaufträge nicht mehr vergeben. Dies sind alles keine neuen Probleme, sondern die in normalen Zeiten bereits existenten Probleme haben sich weiter zugespitzt. Ein Interviewzitat besagt: »Was vor Corona brüchig war, bricht durch Corona«¹⁰. Allerdings muss man bei solchen Aussagen vorsichtig sein,

da sie für Solo-Selbstständige und Tagungsstätten wie Hohn klingen könnten, da die massive Disruption bislang gut funktionierende Weiterbildungsangebote zufällig getroffen hat. Hier müssen sich die Corona-Gegenmaßnahmen kritische Nachfragen gefallen lassen, ob sie verhältnismäßig waren, da zum Beispiel Baumärkte oder andere Wirtschaftsunternehmen besser als Bildungsstätten behandelt wurden. In der Krise wurde von vielen Menschen viel gelernt zum Umgang mit der Pandemie und ihren Erscheinungsformen. Allerdings fand dies nicht primär in der organisierten Weiterbildung statt, sondern über familiäre und milieugeprägte Netzwerke, Qualitätsmedien und Social Media. Was kann die Rolle und Aufgabe der organisierten Weiterbildung sein, wenn Informationen überall abrufbar sind via Internet und zu informellen Lernen führen? Angesichts der großen Qualitätsprobleme beim informellen Lernen sollte der Bedarf an organisierter Weiterbildung groß sein. Dies war jedoch nicht zu beobachten und manchmal entstand der Eindruck, dass die organisierte Weiterbildung sich eher diplomatisch zurückhält, wenn es darum geht, in hitzige gesellschaftliche Debatten moderierend und informierend einzugreifen. Wo war sie sichtbar bei Meinungsbildungsprozessen und Wissensvermittlung? Die Krisendiagnose, dass Erwachsenenbildung sich partiell entpolitisiert habe, besteht seit längerem¹¹, aber scheint aktueller denn je. Zugespitzt fand wohl viel mehr Erwachsenenlernen beim Podcast von Herrn Drostens statt als in der organisierten Weiterbildung. Wie im Brennglas zeigt sich, dass die organisierte Weiterbildung ggf. ihre Rolle in der neuen Medienlandschaft neu bestimmen und finden muss, um von größerer gesellschaftlicher Relevanz zu sein bzw. zu werden.

Fazit: Nach der Krise ist vor den Krisen?

Die Corona-Pandemie hat sich massiv auf die Landschaft der Erwachsenenbildung ausgewirkt. Einige Folgen wurden skizziert, aber bräuchten

noch mehr Analyse im Detail, wobei herausgearbeitet werden müsste, wer stärker oder schwächer betroffen ist. Corona wirkt sich nicht auf alle Menschen und Organisationen gleichermaßen aus. Manche profitieren sogar von der Krise. Die Weiterbildung hat einerseits wieder einmal gezeigt, dass sie flexibel reagieren und ihr Angebot bedarfsorientiert umstellen kann. Andererseits war dies in dieser Krisenzeit nur begrenzt möglich, weil die Corona-Gegenmaßnahmen den Betrieb der Einrichtungen massiv eingeschränkt haben. Dies konnte nur partiell durch Angebote im digitalen Raum kompensiert werden. Bedauerlich erscheint, wie wenig die Pandemie selbst und der Umgang damit sowie ein Diskurs zur Angemessenheit der Corona-Gegenmaßnahmen relativ wenig Raum im Bildungsangebot hatten. Man kann dies als ein Anzeichen von Entpolitisierung interpretieren bzw. diskutieren. An weiteren Folgen sind mittel- und langfristig Insolvenzen von Einrichtungen, neue Sparpolitiken der öffentlichen und privaten Träger sowie eine Umverteilung im Bildungssystem zu Gunsten anderer Bildungsbereiche leider zu erwarten. Es erscheint nicht unwahrscheinlich, dass die Corona-Krise von weiteren, großen Krisen in Politik, Wirtschaft und Gesellschaft gefolgt werden wird. In einem optimistischeren Szenario wird nach Ende der Pandemie eine große Renaissance des Präsenzlernens und der Erwachsenenbildung als Begegnungsort stattfinden. Welches Szenario eintritt hängt vom Engagement der Akteure ab, aber auch von der Unsicherheit wie lange die Pandemie noch andauern wird und wie eine Welt aussehen wird, wo Corona endemisch geworden ist.

Anmerkungen

- 1 Schulenberg 1973, S. 67.
- 2 Vgl. Wuppertaler Kreis 2020.
- 3 Christ/Koscheck 2021, S. 1.
- 4 Käpplinger 2020.
- 5 Vgl. Grotlüschen/Weis 2021.
- 6 Vgl. Witt 2020, Rohs 2020, Flake et al. 2020.
- 7 Vgl. Klemm/Repka 2021.
- 8 Vgl. Grotlüschen/Weis 2021.
- 9 Vgl. Christ/Koscheck 2021, S. 1.

- 10 Grotlüschen/Weis 2021, S. 56.
- 11 Vgl. Käpplinger 2018, S. 172.

Literatur

- Christ, J.; Koscheck, S. (2021): Auswirkungen der Corona-Pandemie auf Weiterbildungsanbieter: vorläufige Ergebnisse der wbmonitor Umfrage 2020. Version 1.0 Bonn, <https://lit.bibb.de/vufind/Record/DS-185628>.
- Flake, R.; Seyda, S.; Werner, D. (2020): Weiterbildung während der Corona-Pandemie. Köln: Institut der deutschen Wirtschaft, <https://www.iwkoeln.de/studien/iw-kurzberichte/beitrag/regina-flake-susanne-seyda-dirk-werner-was-unternehmen-hilft-waehrend-der-corona-pandemie-weiterbildungsaktiv-zu-sein-471519.html>.
- Grotlüschen, A.; Weis, A. (2021): Aspekte aus der Praxis der Erwachsenen- und Weiterbildung während der Coronaviruskrise und darüber hinaus. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 2, S. 50–57.
- Käpplinger, B. (2018): Addressing refugees and non-refugees in adult education programs: A longitudinal analysis on shifting public concerns. In: European Journal for Research on the Education and Learning of Adults, 2, S. 161–177, <http://www.rela.ep.liu.se/article.asp?DOI=10.3384/rela.2000-7426.rela242>.
- Käpplinger, B. (2020): Bildung unter den Schutzschirm! Berlin. Online: <https://www.jmwiarda.de/2020/03/17/bildung-unter-den-schutzschirm/>.
- Käpplinger, B.; Lichte, N. (2020): The lockdown of physical co-operation touches the heart of adult education": a Delphi study on immediate and expected effects of COVID-19. In: International review of education, 66 (5–6), S. 777–795.
- Klemm, U.; Repka, M. (2021): Chancen und Herausforderungen einer Online-VHS. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 2, S. 58–67.
- Rohs, M. (2020): Auswirkungen der Covid19-Pandemie auf die Digitalisierung an Volkshochschulen am Beispiel von Rheinland-Pfalz. Beiträge zur Erwachsenenbildung 10. Kaiserslautern.
- Schulenberg, W. (1973): Erwachsenenbildung. In: Grothoff, H.-H. (Hg.): Pädagogik. Fischer Lexikon. Frankfurt am Main, S. 64–72.
- Witt, S. (2020): Digital – Wenn nicht jetzt, wann dann? <https://www.wb-web.de/aktuelles/digital-wenn-nicht-jetzt-wann-dann.html>
- Wuppertaler Kreis e.V. (2020): Trends in der Weiterbildung. Verbandsumfrage 2020. Köln, <http://www.wkr-ev.de/trends20/wktrends2020.pdf>.

Zu den Bildern in diesem Heft

Geschlossene Lokale, leere Konzertsäle, verriegelte Kirchen, ausgefallene Veranstaltungen – und überall leere Stühle, auf dem eigentlich sonst fröhliche, begeisterte, nachdenkliche Menschen, die eigenen Freunde oder Verwandten, die Freundin, der Großvater oder Kollegen in der Mittagspause gesessen hätten. Auch in Universitäten, Schulen, Bildungswerken oder Gemeindehäusern, in Zügen, Flugzeugen oder Kreuzfahrtschiffen – überall standen nutzlose Stühle herum. Unsere Bildserie **Leere** dokumentiert nicht nur diese höchst befremdliche Zeit, sie zeigt



auch die Melancholie abwesender Menschen die schon Vincent van Gogh seinen beiden Bildern von leeren Stühlen zum Ausdruck gebracht hat, die er malte, als Gauguin im Begriff war, wieder aus der Künstler-WG mit ihm auszutreten: Da kommt niemand mehr, Eingeladene haben abgesagt oder sind gegangen, Menschen sind krank geworden, gestorben. Aber auch dies: Hier ist noch Platz für jemanden und für ein schönes Gespräch, für eine nette Begegnung, für eine gemeinsames Abendessen oder für ein neues Projekt.

Die Fotos stammen von der Berliner Ärztin (Kinder- und Jugendpsychiatrie) Dr. Christine Kevenhörster, die in ihrer Freizeit nicht nur als studierte Klarinetistin gerne Musik macht, sondern auch mit ihrer Kamera unterwegs ist.

Sebastian Lerch

(Un-)mögliches Bildungserfahren

Erwachsenenbildung in pandemischer Zeit

Medialität, Digitalisierung sowie deren Konsequenzen beinhalten nicht bloß Zwänge und Grenzen für Lehrende und Lernende, sondern sie beinhalten auch neue Chancen Gegenstände zu erschließen, den Bewegungsradius zu erweitern und sich und andere (neu) kennenzulernen. Um das Spannungsfeld sichtbar zu machen, wird darauf eingegangen, dass Bildungserfahrungen im digitalen Raum per se unmöglich sind; in positiver Weise erfordert die aktuelle Situation ein verändertes Lernen, ein Lernen hin zum Möglichen – auch die Chancen dessen werden reflektiert, ehe ein Ausblick den Beitrag schließt.

Alles Digital – wirklich?

Die Welt ist aus den Fugen geraten. Das stimmt wohl, da nützen auch scheinbar digitale Stützen und ein andauernd, überall und laut vorgetragener Appell zur Digitalisierung wenig. Denn es ist ja nicht so, dass die Digitalisierung andere Schwierigkeiten tilgt, auch nicht, dass dadurch nicht neue entstehen, aber es wäre doch recht verkürzt zu meinen, dass das digitale Leben und Lernen ein *wirkliches* Leben und Lernen irgendwie ersetzen könne (mir ist bewusst, dass die Gegenüberstellung von digital und real auch nicht mehr stimmt, weil längst und nicht erst seit dieser Pandemie ihre Grenzen und Welten verschwimmen, aber die Leser/-innen wissen, was gemeint ist). Dieser gut gemeinte, z. T. auch sehr gut gemachte, digitale Raum nun aber ist eben ein digitaler Raum, kein Raum der Erfahrung, des Geschmacks, des Fühlens, des Geruchs, des Dazwischenredens, des

Streitens, des Dialogs. Der digitale Raum ist ein Raum, in dem freilich Vieles möglich und erlebbar ist, auch Lernen wird vorbereitet (in Lernplattformen oder auch in aufwändig nachgestellten Tagungsräumen mit Präsentationen, Ruheraum, Wiese usw.), gestaltet, ermöglicht, aber es fehlt doch immer wieder dasselbe, ein Austausch mit Anderen, das Anerkennen der Anderen im Selbst, das Ich und Du oder einfach ein echtes greifbares Gegenüber. Freilich entstehen auch in digitalen (Lern-)welten Diskussionen, Austausch, Wissenszuwachs oder vielleicht auch Bildungserlebnisse (meist dann einzeln und eher weniger gemeinschaftlich, wodurch eine ganz wesentliche Dimension des Austausches und ein Motiv für Veranstaltungsbesuche fehlt (das Soziale)). Diese persönliche Ebene in wirklichen Räumen ist nicht zu ersetzen. Wichtig nämlich ist, dass diese persönliche Ebene einen entscheidenden Faktor von gelingendem Lernen und Bildungsprozessen darstellt, individuell wie kollektiv. »Ein reines digitales Leben wird dies aber strukturell und inhaltlich verhindern, weil Menschen als soziale Wesen Austausch und Ansprache benötigen, um Menschen zu sein und dazu genügt es nicht, mit und in einer Maschine zu interagieren, und zwar unabhängig davon wie smart diese gestaltet ist«¹, ob wir dabei Avatare sind oder ob wir mittlerweile sogar meinen, dass die

digitale Welt unserer »erste Wirklichkeit«² darstellt. Wichtig scheint zudem, dass es eine vielfältige Wirklichkeit gibt, die es in ihrer Vielfalt, Offenheit und Abgründigkeit zu bewahren gilt, eine Wirklichkeit des Theaters, eine des Sports, eine des Studiums, der Erwerbsarbeit, eine spirituelle und eine private.³ Diese Vielfalt lässt sich nur mit allen Sinnen erfahren und genau dies ist im digitalen Raum nicht möglich und kann auch (glücklicherweise) dort (noch) nicht hergestellt werden. Eine solche Bildungserfahrung kann auch nicht durch »digitale Bildung« als durchaus möglichen, aber etwas schrägen Begriff eingefangen oder hergestellt werden. Eine Erfahrung geschieht nun eben nicht digital, sondern sie wird real gemacht.

Bildungs-Erfahrungen werden unmöglich

Von dieser derart gravierenden und grassierenden Veränderung auf allen Ebenen menschlichen Lebens ist auch die Bildungsarbeit betroffen: Die notwendigerweise bedingte und absolut radikale Umstellung auf digitale Lehr-/Lern-Umgebungen, wie alle Bildungsbereiche sie im Zuge der Covid-19-Pandemie erfahren haben, legt grundsätzlich Chancen und Begrenzungen offen, die beispielsweise Organisationen, Lehrende und Lernende betreffen oder auf makro-, meso- und mikrodidaktischer Ebene betrachtet werden können. Für die folgenden Ausführungen soll der Fokus auf die Lernenden gelegt werden und kritisch diskutiert werden, wie und auf welche Weise sich Lernen im Digitalen zeigt und was dabei auf (einer physisch realen oder rein digitalen) Strecke bleibt: Zunächst kann festgehalten werden, dass das, was in der bildungsphiloso-

Prof. Dr. Sebastian Lerch ist Professor für Erwachsenenbildung/ Weiterbildung am Institut für Erziehungswissenschaft an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz.



phischen Tradition mit »Erfahren« benannt ist und für zahlreiche Lehr-Lernformate und das Lernen Erwachsener von sehr hoher Bedeutung ist, in digitalen Umgebungen kaum hergestellt werden kann. Erfahrung wird in dieser Tradition immer wieder mit John Dewey in Verbindung gebracht⁴, der »Erfahrung in der Verbindung von Mensch und Umwelt verortet und sie als Verbindung von Denken und Empfinden sowie als aktive Verarbeitung«⁵ von individueller Wahrnehmung, Sinneseindrücken oder Affekten beschrieben. Zum einen soll Lernen Erwachsener daher stets an Erfahrungen anknüpfen und zum anderen soll Lernenden zur Verarbeitung von Kenntnissen ein Erfahrungsraum gegeben werden. Erst wenn das Neue mit bereits vorhandenen Erfahrungen im Handlungsfeld verknüpft wird, kann sich Lernen in Erfahrung einstellen.⁶ Mit der Fokussierung auf Erfahrung wird ein besonderes Verhältnis von Erfahrung und

Lernen konstituiert, das darin besteht, jeweilige gesellschaftliche Gegebenheiten und kollektiv erlebte Ereignisse mit individuellen Erfahrungen zu verbinden. Inwieweit das im Digitalen als individuelle und gemeinschaftliche Erfahrung tatsächlich hergestellt werden kann, ist doch zumindest fraglich. Neben dem Erfahren fehlt es an einem Sich-Begegnen mit allen Sinnen, einem Ankommen, Verweilen und Verlassen eines Ortes des Austauschs, d. h. das soziale Element von Lernen bzw. auch vom Veranstaltungsbesuch ist nicht herstellbar und kann nicht durch das Betreten eines Raumes per Mausclick und dem ebensolchen Entschwinden ersetzt werden. Diese menschliche Sozialität in existenzphilosophischer Ausführung⁷ mit Wegen, Umwegen und Sackgassen des Denkens und Handelns, des Lernens, Verlernens und Umlernens kann in einer eher glatten, isolierten digitalen Lernwelt eben kaum erzeugt werden, woran

auch diverse Digitalisierungspapiere, welche von digitaler Sozialität oder sozialer Digitalität sprechen, nichts zu ändern vermögen. Denn sie meinen eine andere Art der Begegnung und des gemeinsamen Tuns. Es wird eine Tiefendimension des gemeinsamen Lernens in digitalen Räumen vermisst, was durch kein noch so wertvolles Tool in angemessener Weise ersetzt werden kann. Was fehlt ist der Austausch von Mensch zu Mensch.

Mögliches Lernen anregen

Nicht nur seit der Corona-Pandemie findet Lernen überall, an allen Orten und zu allen Zeiten statt.⁸ Diese Entgrenzung beinhaltet positive und kritische Aspekte, wie etwa positiv die »Aufwertung« von Personen, die bisher an formalen Bildungsangeboten nicht stark partizipieren konnten, oder negativ das Einfangen des Lebens unter dem Diktat des Lernens. Im



Leere – Die Törtchen sind aus

Foto: Christine Kevenhörster

Rahmen des gegenwärtigen Digitalisierungsschubs – so scheint es – werden bisweilen kritische Merkmale eher vernachlässigt, denn seit das Digitale da ist, muss es nun optimiert werden und für Organisationen, Lehrende und Lernende angepasst und verwertbar gemacht werden. Doch freilich gibt es auch zahlreiche Chancen des Digitalen, die gegenwärtig in der Erwachsenen- und Weiterbildung aufgenommen und ausgeführt werden, etwa in Bezug auf Bildungsprozesse bei Lernenden, Lehrenden und Organisationen.⁹ Diese positiven Merkmale sind wichtig, sie liegen aber auf einer anderen, eher praxisorientierten Ebene als die kritischen Ausführungen, die im Folgenden auf einer metatheoretischen Ebene weitergeführt werden sollen:

Ich möchte dies in zweierlei Hinsicht tun und mich mit (1) einem möglichen Lernen und (2) dem Lernen *des* Möglichen beschäftigen: Selbstverständlich ist es möglich, im Digitalen und das Digitale zu lernen. Lernen ist in dieser Hinsicht eng an Wissen und Methoden orientiert, weniger auf sozialen und personalen Kompetenzen, weniger an Deutungs- oder Lernen durch Erfahrung. Daneben führt die notwendig gewordene Auseinandersetzung bei Lehrenden und Lernenden dazu, Neues zu entdecken: Das dem Subjekt zukommende Merkmal der Unverfügbarkeit, der Wahrung einer irreduziblen Differenz zwischen dem Ich und den Anderen¹⁰ bleibt in digitalen Kontexten bestehen bzw. obliegt es den Lernenden, wie sie damit umgehen werden. Das Subjekt mit seinen Bedürfnissen, Interessen oder Träumen als lernbedürftiges und lernfähiges Wesen, was nach Bildung (in wirklichen, wirklich-digitalen oder rein digitalen Wirklichkeiten) strebt, muss in digitalen Verflechtungen neu bedacht werden.

Daneben wird deutlich, dass eine neue Dimension des Möglichen für den Bildungskontext erschlossen werden muss und kann. Hierin liegt sicherlich Potential. So beinhaltet auf der einen Seite diese erzwungene und umwälzende pandemiebedingte Transformation Digitalisierung als eine Antwort. Sie ist aber nur *eine* Antwort und eine Auswirkung. Weitere Antworten und Konsequenzen werden folgen, sobald eine erneute Um-

gestaltung und eine Rückkehr zu teilweiser Präsenz in Organisationen, aber auch in Bildungsveranstaltungen möglich ist. Dann werden Subjekte erneut lernen, was machbar und möglich ist, aber auch den Umgang mit dem Möglichen. Letzteres ist eine Weiterführung, aber auch eine neue Ausrichtung dessen, was durch die Pandemie erzwungen wurde, der Umgang mit Unwägbarkeiten, mit radikal Neuem, mit Brüchen, Lücken, mit dem Sagbaren und Unsagbaren, dem Sichtbaren und Unsichtbaren. Es wird darum gehen, Lernende bei diesen Suchbewegungen zu unterstützen und Angebote bereitzuhalten, welche nicht nur auf Lernen oder Kompetenzerwerb hin ausgelegt sind, sondern die Umlernen, Verlernen u.a. bewusst aufnehmen und anregen.

Aus-Blicke

Die kritische Auseinandersetzung hat gezeigt, dass es durchaus positive Effekte der Digitalisierung im Bildungsbereich gibt und auch, dass die pandemische Lage dazu beigesteuert hat, aber dass eben auch kritisch zu betrachtende Entwicklungen und Folgen existieren, die in Zeiten eines Digitalisierungshypes gegenwärtig gerne vergessen werden. Daneben wird es sich zeigen, welche Entwicklungen in einer postpandemischen Zeit bleiben, wie wirklich eine Wirklichkeit werden wird, in der »reale« mit digitaler Wahrnehmung zunehmend verschmilzt. Damit verbunden freilich ist zugleich eine neue und alte Anforderung an die Erwachsenenbildung selbst sowie die Lernenden und Lehrenden, nämlich sich bewusst auf neue Felder, Anforderungen und Gegebenheiten einzulassen, diese aber nicht nur passiv anzunehmen, sondern sie gewissermaßen auch aktiv zu gestalten und sie in eine gelungene Lehr-Lern-Umgebung zu transferieren.

Anmerkungen

- 1 Deutsch/Lerch 2021.
- 2 Vgl. Schütz/Luckmann. 1995, Bd. 1, S. 25.
- 3 Vgl. Fleck 1935.
- 4 von Felden 2016.
- 5 Ebd., S. 757.
- 6 Buck 1989, S. 20.
- 7 Etwa Bollnow 1977.
- 8 Vgl. Lerch 2010.
- 9 Vgl. u. a. Bernhard-Skala et al. 2021.
- 10 Vgl. Wimmer 1996, S. 60.

Literatur

- Bernhard-Skala, C.; Bolten-Bühler, R.; Koller, J.; Rohs, M.; Wahl, J. (2021) (Hg.): *Erwachsenenpädagogische Digitalisierungsforschung. Impulse – Befunde – Perspektiven*. Bielefeld.
- Bollnow, O. F. (1977): *Existenzphilosophie und Pädagogik: Versuch über unstetige Formen d. Erziehung*. Stuttgart.
- Buck, G. (1989): *Lernen und Erfahrung – Epagogik. Zum Begriff der didaktischen Induktion*. 3. Aufl. Darmstadt.
- Deutsch, K.; Lerch, S. (2021): *Digitale Matrix – Systematische Annäherung an das Selbst-Welt-Verhältnis in der wissenschaftlichen Weiterbildung*. In: Leineweber, C. et al. (2021): *Materialität-Digitalisierung-Bildung, angenommen. o. O.*
- Schütz, A.; Luckmann, T. (1994): *Strukturen der Lebenswelt*. (2 Bd.). Frankfurt am Main.
- Von Felden, H. (2016): *Biographieforschung und informelles Lernen*. In: Harring, M.; Witte, M.; Burger, T.: *Handbuch informelles Lernen. Interdisziplinäre und internationale Perspektiven*. Weinheim, Basel, S. 753–766.
- Wimmer, M. (1996): *Intentionalität und Unentscheidbarkeit*. In: Masschelein, J.; Wimmer, M. (Hg.): *Alterität, Pluralität, Gerechtigkeit. Randgänge der Pädagogik* (S. 59–85). Sankt Augustin.

Jana Wienberg, Jeska Beißner

Leibliche Resonanzerfahrungen in Zeiten von Distance Learning

Über veränderte Berufsanforderungen – ein Forschungsbericht

Im folgenden Beitrag wird eingangs auf die Bedeutung von Leiblichkeit in der Erwachsenenbildung eingegangen. Anschließend werden resonanztheoretische Grundlagen sowie einige Eckdaten und Ergebnisse zum aktuellen Forschungsprojekt »Weiterbildung als Beruf« erläutert.

Die Covid-19-Pandemie führte nicht nur in Folge von Schulschließungen zu einem Ausnahmezustand im Bildungssystem¹, auch Bildungseinrichtungen und Lehrende waren im Bereich der Erwachsenenbildung davon betroffen. So mussten im März 2020 während des ersten Lockdowns alle Erwachsenenbildungseinrichtungen geschlossen werden. Nach einer Umfrage der Universität Klagenfurt und dem Österreichischen Institut für Bildungsforschung² gaben über 90% der Befragten organisationsverantwortlichen Personen im erwachsenenpädagogischen Bereich an, vollständig oder erheblich von Umplanungen aufgrund der Lockdown-Maß-

nahmen betroffen zu sein. Neben den Einkommens- und Auftragsrückgängen, waren die Einrichtungen von Kurzarbeit betroffen. Zudem zeigte sich in den Einrichtungen ein wesentlicher Nachfrageeinbruch (50%) und eine starke Umstrukturierung der bisherigen Angebote (97%). Darüber hinaus mussten viele Angebote abgesagt oder storniert werden. Als hilfreich wurde jedoch die hohe Flexibilität und Einsatzbereitschaft der Mitarbeiter/-innen angesehen.³ Die Befragten erwarten einen Digitalisierungsschub⁴, der auch nach der Pandemie bestehen bleibe und zu einer digitalen Angebotsausweitung führen könnte. So gaben 28% der Befragten an, bei zukünftigen Personaleinstellungen auf die Medienkompetenz der Bewerber/-innen zu achten und ihre Weiterbildungsangebote in diesem Bereich zu verstärken (22%).⁵ Um in der Zukunft die ausgearbeiteten Konzepte anwenden zu können, ist die Entwicklung von Digitalisierungsstrategien sowie die Erweiterung von Kooperationen bedeutsam. Somit sind die bisherigen Erfahrungen als Etappe zu deuten – hin zu einer digitalisierteren Weiterbildung, bei der es darum geht, digitale Angebote auf langer Sicht neben den klassischen Formaten zu etablieren, um die eigene pädagogische Arbeit zu erweitern.⁶ Eine weitere Herausforderung stellt der Einbezug aller bisherigen Teilnehmenden von Weiterbildungsangeboten dar,

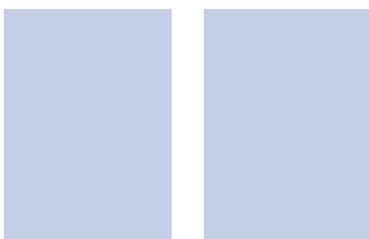
die in der gegenwärtigen Situation exkludiert werden könnten, aufgrund ihres Alters oder geringerer Qualifizierung, und damit ein Ungleichgewicht im Zugang von Angeboten innerhalb der Erwachsenenbildung entstehen könnte.⁷ Daher sei es laut Schmidt-Hertha⁸ Aufgabe der Erwachsenenbildung neben der Vorbereitung der Teilnehmenden auf eine digitalisierte Lebenswelt diese Entwicklung als diskurskritische Profession aufzugreifen und zu behandeln.

Das DFG-geförderte Forschungsprojekt »Weiterbildung als Beruf – Relationale Resonanzstrategien von Kursleitenden (TrainerInnen)« widmet sich zum einen der Frage, wie Trainer/-innen im erwachsenenpädagogischen Feld im Zuge der Digitalisierung mit veränderten Berufsanforderungen konfrontiert sind. Zum anderen untersucht es, wie Trainer/-innen in Zeiten des Distance Learning tatsächlich leibliche Resonanz erfahren.

Die Bedeutung von Leiblichkeit in der Erwachsenenbildung

Aspekte von Leib- und Körperlichkeit sowie Objektbeziehungen sind sowohl in der Resonanztheorie als auch in der Betrachtung von Lehr-/Lern-Situationen⁹ zentrale Elemente. Demzufolge stellt die Leiblichkeit ein untrennbares Element in Subjekt-Welt-Beziehungen dar, denn auch die rein geistige oder reflexive Gerichtetheit ist nur als eine verkörperte denkbar.¹⁰ Aus erwachsenenpädagogischer Sicht ergibt sich mit Blick auf die Resonanztheorie folgender relevanter Aspekt: Als deutlicher Erkenntniszuwachs in Rosas Re-

159



Dr. Jana Wienberg ist wissenschaftliche Mitarbeiterin (Postdoc) am Arbeitsbereich Berufliche Bildung und Lebenslanges Lernen der Universität Hamburg, Sie leitet das DFG-Projekt »Resonanzerleben von Kursleitenden unter den Bedingungen der Digitalisierung und Beschleunigung«. Jeska Beißner (M. Ed. / Lehramt für Sonderpädagogik) ist dort Projektmitarbeiterin.

sonanztheorie kann die Einbeziehung bzw. Verbindung leibphänomenologischer Analysen mit der Objektwelt sowie der Naturwelt angesehen werden. Er konzipiert damit eine Verbindung theoretischer Ansätze, die sowohl in der Aufklärung als auch im Rationalismus getrennt betrachtet wurden. In diesem Rahmen wird das Konzept der Leiblichkeit ergänzend als ein heuristischer Ansatz hinzugezogen, um individuelle Deutungen und damit einhergehende Umgangsformen (*Strategien*) im Lehr-Lern-Geschehen i. S. einer Dialektik von resonanten und entfremdeten Momenten im konkreten Weiterbildungsgeschehen bzw. im Weiterbildungskurs transparent erscheinen zu lassen. Dem Leiblichkeitskonzept folgend kann der Mensch gleichzeitig als materielle Realität (Körper) sowie als sinn- bzw. bedeutungsstiftend (Geist) betrachtet werden.¹¹ Diese affektiv-leibliche Sphäre ist nach der phänomenologischen Betrachtungsweise konstitutiv für das Erleben und Erfahren der Welt, denn der Körper ist spürbar, fühlbar und lebendig in der Welt.¹² Eingebettet ist der Mensch in Gesellschaften und Kulturen, somit ist die

soziale und kulturelle Existenz auch immer eine leibliche Erfahrung, sowie Körperlichkeit und Leiblichkeit u. a. die Folge sozialer Prozesse.¹³ Als ein Wesen, dessen Leib in Abhängigkeit von der Gesellschaft ist, sind Menschen durch andere leiblich beeinflussbar – beispielsweise im Lehr-Lern-Geschehen.¹⁴ Es ist fraglich, welche Rolle die Technik bei Wechselwirkungen mit dem Körper und den Sinnen einnimmt und welche Ausprägungen räumliche und zeitliche Aspekte der Digitalisierung und der Beschleunigung auf das Lehr-Lern-Geschehen haben. Einige AutorInnen diagnostizieren im beruflichen Kontext eine Tendenz, Arbeitnehmende implizit mit einem »körperlosen Selbst« zu denken oder zumindest der Psyche gegenüber dem Körper viel mehr Gewicht einzuräumen.¹⁵ In erwachsenenpädagogischen, didaktischen Überlegungen hat das Konzept der Leiblichkeit durch das Erleben und Wahrnehmen in der Interaktion mit der Welt bereits Eingang gefunden. In diesem Zusammenhang können die Erfahrungen im Zusammenspiel von sinnlicher Wahrnehmung und gedanklicher Vorstellung geprägt und

die Auseinandersetzung des vorher Erfahrenen mit dem Neuen als Lernen bezeichnet werden.¹⁶

Resonanz in der Erwachsenenbildung In der vorliegenden Untersuchung wird primär auf das Resonanzkonzept von Hartmut Rosa Bezug genommen, welches er für sozialwissenschaftliche Diskurse und aktuelle gesellschaftliche Debatten anschlussfähig gemacht hat. Resonanz stellt demnach »[...] eine durch Affizierung und Emotion, intrinsisches Interesse und Selbstwirksamkeitserwartung gebildete Form der Weltbeziehung [dar], in der sich Subjekt und Welt gegenseitig berühren und zugleich transformieren [...]. Resonanz ist [somit] keine Echo-, sondern eine Antwortbeziehung [...]. Resonanz ist demzufolge kein emotionaler Zustand, sondern ein Beziehungsmodus. Dieser ist gegenüber dem emotionalen Inhalt neutral«. ¹⁷ Das Pendant zur Resonanz ist die Entfremdung als »[...] eine spezifische Form der Weltbeziehung, in der Subjekt und Welt einander indifferent oder feindlich (repulsiv) und mithin innerlich unverbunden gegenüberstehen [...]. Entfremdung definiert damit einen Zustand, in dem die ‚Weltan-



Leere – eine Seefahrt, die ist lustig

Foto: Christine Kevenhörster

verwandlung' misslingt, so dass die Welt stets kalt, starr, abweisend und nicht-responsiv erscheint [...]«¹⁸. Rosa fasst damit jegliche Formen gestörter Weltbeziehungen der Subjekte als Entfremdung zusammen. Diese sind gekennzeichnet durch das Fehlen konstitutiver, responsiver Beziehungen sowie fehlende Selbstwirksamkeits- und Kontrollüberzeugungen und Abwesenheit handlungsorientierender, positiver Bindungen zur Welt. Sogenannte »stumme« Verhältnisse sind häufig rein mechanische, instrumentelle und kausale Weltbeziehungen, in denen kein Interesse in der Auseinandersetzung entwickelt bzw. das Subjekt nicht begeistert und berührt wird.¹⁹ Hierbei lassen sich Entfremdung und Resonanz nicht als Gegensätze deuten, sondern vielmehr als komplementäre Beziehungsmodi, welche in Bildungs- und Anwendungsprozessen in ein dialektisches Verhältnis treten.²⁰ Es lässt sich festhalten, dass eine zunehmende Digitalisierung der Arbeitswelt nicht nur die Arbeitsweisen verändert, sondern auch die soziale Kommunikation und Interaktion untereinander beeinflusst. Die Resonanztheorie²¹ hilft, veränderte Resonanzräume zu nutzen.²² Erwachsenenbildung kann u. a. dazu dienen, neue Resonanzräume zu ermöglichen und zu erleben, um z. B. marginalisierte Gruppen in die Gesellschaft zu integrieren.²³

Empirischer Zugang

Das DFG-Forschungsprojekt schließt an ein vorangegangenes Habilitationsprojekt²⁴ an, indem sich bereits mit dem Resonanzerleben in der Erwachsenenbildung aus Teilnehmendensicht befasst wurde. Hierzu wurden leitfadengestützte Interviews mit Teilnehmenden eines betrieblichen Weiterbildungs- und eines konfessionellen Erwachsenenbildungsanbieters durchgeführt. Als Erkenntnisgewinn konnte die Herausbildung Relationaler Resonanzstrategien (RRS) u. a. im Umgang mit Leiblichkeit aus Teilnehmendensicht erarbeitet werden. Im Zuge der Untersuchung wurde deutlich, dass erlebte Resonanz aus Lehrendensicht vor



Leere – eingemottet

Foto: Christine Kevenhörster

dem Hintergrund einer zunehmenden leiblichen Distanz in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung unbeforscht ist – theoretische und empirische Untersuchungen bestehen bislang ausschließlich im schulischen Kontext (»Resonanzpädagogik«). Daher wurde im Rahmen des DFG-Forschungsprojekts das Theoriemodell der Relationalen Resonanzstrategien²⁵ auf die Zielgruppe der Trainer/-innen in der Erwachsenenbildung deduktiv übertragen²⁶, überprüft und erweitert.²⁷ Um die Handlungsweisen aus dem vorangegangenen Habilitationsprojekt zu überprüfen, wurde der Interviewleitfaden für die Gruppe der Trainer/-innen angepasst. Die empirisch angelegte Untersuchung soll konkret erlebte Resonanz- und Entfremdungsmomente im Lehr-/Lern-Geschehen aus Lehrendensicht im Bereich der Erwachsenenbildung/Weiterbildung identifizieren und deren Umgang mittels der Hinzuziehung des heuristischen Modells der bereits bestehenden und erprobten Relationalen Resonanzstrategien verdeutlichen. Dies wird im Rahmen des DFG-Forschungsprojekts empirisch geprüft. Aufgrund der Covid-19-Situation, mussten die leitfadengestützten Interviews im Herbst 2020 in Form von Videokonferenzen durchgeführt wer-

den. Die zehn Interviews umfassten eine Dauer zwischen 40 und 70 Minuten. Durch ein inhaltsanalytisches Vorgehen wurden die Ergebnisse in dem bereits entwickelten sowie angewandten und vorab festgelegten Kategoriensystem²⁸ aggregiert.²⁹ Die aus den Daten generierten Strategien, mit denen dem Distance Learning begegnet wurde, lassen sich durch folgende Handlungsweisen näher beschreiben (Tab. 1). Die in der Tabelle grau hinterlegten Handlungsweisen konnten in der Befragung der Trainer/-innen nicht bestätigt werden bzw. diese Handlungsweisen wurden nicht angewandt: Wie das zuvor genannte Interviewzitat zeigt, spielt bei den Trainer/-innen die Resonanz des eigenen Körpers innerhalb ihrer lehrenden Tätigkeit eine wesentliche Rolle. Im Projekt stellte sich eine diverse Wahrnehmung der Leiblichkeit bei den einzelnen Trainer/-innen heraus. So wurden insbesondere die Resonanzstrategien *Suche nach Kongruenz* und *Ambivalente Selbstoptimierung* angewendet, was eine Ambivalenz in der Wahrnehmung der eigenen Leiblichkeit widerspiegelt. Bei der Resonanzstrategie *Suche nach Kongruenz* wurde vorwiegend erwähnt, dass der Körper als Barometer fungiere. So fördere die Wahrnehmung des

eigenen Atems ein bewusstes Spüren des Körpers und es entstehe ein Gefühl des »im Atemfluss Seins“. Zudem sei es dabei hilfreich, den Körper durch Mimik, Gestik und Körperhaltung im Raum einzusetzen, um so seine eigene Rolle klarer zu erkennen. In Zeiten von Videokonferenzen sei es für das Spüren des eigenen Körpers hilfreich, sich kurz einen Moment des Innehaltens zu nehmen, um die eigene Sitzposition, das eigene Befinden und die Bedürfnisse des Moments zu hinterfragen. Dieses in Sich Hineinspüren könne ebenfalls auf die Teilnehmenden übertragen werden, um so die Interaktion zu fördern. Vor allem die Interaktion und das soziale Miteinander stand bei vielen Interviewpartner/-innen im Vordergrund, um

eine Grundatmosphäre innerhalb der Gruppe schaffen zu können. Dies wurde jedoch innerhalb der digitalen Formate erschwert und von einigen als belastend und als eine Art Entfremdung empfunden. So wurde unter der Resonanzstrategie *Anerkennung von Vulnerabilität* die Veränderung der Kommunikation in einem Online-Format bemängelt, da dort der direkte Blickkontakt wegfallt und mit Handzeichen die Kommunikation regelrecht organisiert werden müsse. Auch Diskussionen würden eine ganz andere Dynamik aufweisen, da nur nacheinander gesprochen werden könne und es einen wesentlich höheren Moderationsanteil benötige. Neben der *Suche nach Kongruenz* trat im Gegensatz dazu häufig die Resonanzstrategie

Ambivalente Selbstoptimierung zum Vorschein. So berichteten manche Kursleitende von einem derartigen Flow in ihrem Kursgeschehen, dass sie Körpersignale wie Durst vergessen und ganz im Thema aufgehen würden – ihren Körper also vom Geist abspalten. Andere setzen bewusst Mimik, Sprache und Gestik ein, um ihre Beziehung zu den Teilnehmenden zu gestalten. Innerhalb von digitalen Formaten beschreibt ein Trainer, dass aufgrund der häufig »schwarzen Tunnel“, in die man in den Videokonferenzen hineinsprechen würde, die nonverbale Rückmeldung fehle. Einem selbst werde jedoch die eigene Mimik und Gestik aufgrund der permanenten Selbstbetrachtung in der Kamera viel bewusster und kontrollierbarer. Jedoch

RESONANZSTRATEGIEN IM UMGANG MIT LEIBLICHKEIT			
Leibliche Strategien: SUCHE NACH KONGRUENZ	Leibliche Strategien: ANERKENNUNG VON VULNERABILITÄT	Leibliche Strategien: AMBIVALENTE SELBSTOPTIMIERUNG	Leibliche Strategien: ÄQUIVOKE INKONGRUENZ
<p>Handlungsweisen:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Leiblichkeit als regulative Ausdrucksform ● Präventive Resonanzstabilisierung: Körper fungiert als »Barometer«, Hören auf Körpersignale ● Achtsamkeit zur Kanalisierung der Aufmerksamkeit für eigene Bedürfnisse ● Handlungsweisen des <i>In-sich-Kehens</i> zur (Wieder-) Beherrschung des Körpers ● Bei Druck und Fremdeinwirkung: Schaffung eigener Freiräume und Handlungsoptionen ● Einrichtung von Pufferzonen: z.B. <i>um sich zu spüren</i> ● Soziales Miteinander: zusammen in Bewegung sein, Rückhalt in der Gruppe 	<p>Handlungsweisen:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● <i>Reduktion der Vulnerabilität*</i> ● Kongruenzherstellung im Zusammenhalten von Körper und Geist ● Reaktive Handlungsweisen nach einer dysfunktionalen leiblichen Reaktion in Folge der Entfremdung ● Entgegenwirkung der Selbstentfremdung durch übertriebenen Leiblichkeitsfokus; <i>Gegenstrategie</i>: bewusster Einsatz von Techniken ● <i>Hohe Sensibilität und übervorsichtiges Handeln, häufig begleitet von Misserfolgsbefürchtungen*</i> ● <i>Bewusster Einsatz einer leiblichen Gegenstrategie bei extremer leiblicher Reaktion: bewusste Atemübung, Abwendung des Blicks, Standfestigkeit*</i> 	<p>Handlungsweisen:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Abspaltung des Körpers vom Geist ● <i>Bewusste Erzeugung von Inkongruenz zwischen Körper und Geist; Kompensation durch Überbetonung eines Bereichs*</i> ● Handlungsweisen zur Selbstoptimierung ● Training und bewusster Einsatz von Sprache, Gestik und Mimik zur Beziehungsgestaltung ● Gerichtetheit auf Formbarkeit, Trainierbarkeit, Optimierbarkeit des Körpers vor dem Hintergrund einer Abspaltung des Geists vom Körper ● Kongruenzherstellung durch Selbstüberzeugung, Betonung eigener Logik/ Handlungsmuster, Umdeutungen ● Handlungsweisen zur Beherrschung des Körpers als Gegenwehr zum drohenden Kontrollverlust 	<p>Handlungsweisen:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Abspaltung von Geist und äquivoke Handlungsweisen zur Unterdrückung; Leugnung, Ignoranz von Symptomen ● Diskrepanz zwischen Geist und Körper: Wahrnehmung eines hinderlichen Körpers, Entwicklung gezielter Handlungsweisen zur Fokussierung von Geist oder Körper ● Handlungsweisen zur Kompensation: Lernen aufgrund des defizitären Körpers hinderlich, auffrischen/am Ball bleiben

Tab. 1: Resonanzstrategien im Umgang mit Leiblichkeit³⁰

*Kursiv: im Projekt nicht vorkommende Handlungsweisen

führe diese permanente Selbstbeobachtung seiner Meinung nach zu einer eher unnatürlichen Situation vor der Kamera. Eine andere Form der *Ambivalenten Selbstoptimierung* zeigt sich in einer Optimierung des Körpers, indem ein so hohes Arbeitspensum erreicht wird, dass erst am Abend die Erschöpfung bemerkt wird. Diese Selbstoptimierung steigert sich innerhalb der Resonanzstrategie Äquivoken Inkongruenz in Handlungsweisen zur Kompensation oder einer Diskrepanz zwischen Geist und Körper. So erklärt eine Kursleitende, dass sie regelrecht das Gefühl habe durch den Tag zu rennen, gehetzt zu sein und ihr dadurch sinnbildlich die Luft wegbliebe. Somit zeigte sich innerhalb des DFG-Projektes ein facettenreiches und diverses Bild von Leiblichkeit. Dieses Bild wurde insbesondere in der Covid-19-Pandemie noch einmal geschärft und weiter ausdifferenziert. So verspürten einige Kursleitenden eine regelrechte Entfremdung und der Wunsch nach zwischenmenschlicher Resonanz wuchs noch stärker an. Diese Resonanz bezog sich im Kursgeschehen vorwiegend auf die soziale Interaktion, aber auch auf die Diskrepanz zwischen der eigenen Selbstoptimierung und der Suche nach Kongruenz. Somit scheint die Herausforderung in einer verstärkten digitalisierten Erwachsenenbildung darin zu liegen, die leibliche Resonanz trotz *Distance Learning* (wieder-)herzustellen.

Anmerkungen

- Voss/Wittwer 2020.
- Gugitscher et al. 2020.
- Ebd., S. 16f.
- Ebd., S. 31.
- Ebd., S. 21.
- Scharnberg/Krah 2020, S. 37f.
- Kohl/Denzel 2020, S. 24.
- Schmidt-Hertha 2020, S. 155.
- Weiß/Vogelsinger/Stuppacher 2016; Leonhard 2006; Schultheis 1998.
- Rosa 2016, S. 65, 146.
- Merleau-Ponty 1995, zitiert nach Vlieghe 2014, S. 1026.
- Abraham 2017, S. 135f.; Schmitz 2009; Jessel 2012, S. 63f.
- Butler 2005, S. 33f.; Vlieghe 2014, S. 1030.
- Shusterman 2008, S. 248f.; Abraham 2017, S. 137; Pistol 2016, S. 239; Konzept der »vulnerability« nach Butler 2014.
- Lengersdorf 2017, S. 19f.; Gärtner/Ortmann 2017, S. 176f.
- Faulstich 2013, S. 119.
- Rosa 2016, S. 298.

- Rosa 2016, S. 316.
- Baer 2005.
- Beljan 2017, S. 397; Renn 2009, S. 593f.
- Rosa 2016.
- Gies et al. 2020, S. 54.
- Ebd., S. 69.
- Wienberg i. V.
- Wienberg 2018; 2019; 2020.
- Möller 2012, S. 382.
- Kelle/Kluge 1999.
- Wienberg 2020.
- Strategiefamilie nach Glaser, zitiert nach Mey/Mruck 2007, S. 27.
- Wienberg 2020, S. 114.

Literatur

- Abraham, A. (2017): Lebenslauf und Biographie. In: Gugutzer, R.; Klein, G.; Meuser, M. (Hg.): Handbuch Körpersoziologie, Band 2. Wiesbaden, S. 131–146.
- Baer, U. (2005): Resonanz. In: Baer, U.; Frick-Baer, G. (Hg.): Bausteine einer kreativen Sozio- und Psychotherapie. Ausgewählte Beiträge 1991–2005. Neunkirchen-Vluyn, S. 36–64.
- Beljan, J. (2017): Schule als Resonanzraum und Entfremdungszone. Eine neue Perspektive auf Bildung. Weinheim.
- Butler, J. (2005): Giving an Account of Oneself. New York.
- Butler, J. (2014): Rethinking Vulnerability and Resistance. Durham.
- Faulstich, P. (2013): Menschliches Lernen. Eine kritisch-pragmatische Lerntheorie. Bielefeld.
- Gärtner, C.; Ortmann, G. (2017): Organisation und Institution. In: Gugutzer, R.; Klein, G.; Meuser, M. (Hg.): Handbuch Körpersoziologie, Band 2: Forschungsfelder und methodische Zugänge. Wiesbaden S. 175–186.
- Gies, P. et al. (2020): Resonanz(räume) erforschen, bilden und Wege aus der Entfremdung gestalten. In: Bochmann, C.; Döring, H. (Hg.): Gesellschaftlichen Zusammenhalt gestalten. Wiesbaden, S. 53–73.
- Gugitscher, K.; Schlögl, P. (2020): Existenzsicherung, Professionalisierung, Innovation und Digitalisierung in der österreichischen Erwachsenenbildung im Kontext der Covid-19-Pandemie. Bericht zu einer explorativen Umfrage im Herbst 2020. Unter Mitarbeit von Florian Kandutsch und Sarah Schäfer. Hg. v. Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung (öibf). Universität Klagenfurt. Wien. https://erwachsenenbildung.at/downloads/aktuell/EB-Covid_Bericht_12-2020_inkl._FB.pdf?m=1617690873&
- Jessel, H. (2012): Achtsamkeit – Leiblichkeit – Gesundheit. Zur Relevanz des Achtsamkeitskonzepts für eine psychomotorisch orientierte Gesundheitsförderung. In: motorik, Nr. 35/2, S. 61–69.
- Kelle, U.; Kluge, S. (1999): Vom Einzelfall zum Typus. Opladen.
- Kohl, J.; Denzel, E. (2020): Weiterbildungsangebote in der Corona-Pandemie. Ein erster Blick auf empirische Befunde. In: Weiter bilden. DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung 4, 2020, S. 23–26. <https://elibrary.utb.de/doi/pdf/10.3278/WBDIE2004W007>.
- Lengersdorf, D. (2017): Arbeit. In: Gugutzer, R.; Klein, G.; Meuser, M. (Hg.): Handbuch Körpersoziologie, Bd. 2. Wiesbaden, S. 17–28.
- Leonhard, S. (2006): Leiblich lernen und lehren. Ein religionsdidaktischer Diskurs. Stuttgart.
- Mey, G.; Mruck, K. (2007): Grounded Theory Methodologie. Bemerkungen zu einem prominenten Forschungsstil. In: Historical Social Research. Supplement 19, S. 11–39.
- Möller, S. (2012): Inhaltsanalyse. In: Schäffer, B.; Dörner, O. (Hg.): Handbuch qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung. Opladen, S. 381–394.
- Pistol, F. (2016): Vulnerabilität. Erläuterungen zu einem Schlüsselbegriff im Denken Judith Butlers. In: Zeitschrift für Praktische Philosophie, Bd. 3, Nr. 1, S. 233–272.
- Renn, K. (2009): Resonanz. In: Stumm, G.; Pritz, A. (Hg.): Wörterbuch der Psychotherapie. 2. Auflage. Wien, New York, S. 593–594.
- Rosa, H. (2016): Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung. 3. Aufl., Berlin.
- Scharnberg, G.; Krah, S. (2020): (K)ein Coronaschub für Digitalisierung?. Erwachsenenbildung zwischen Emergency Remote reaching und Strategieentwicklung. In: Weiter bilden. DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung 4, 2020, S. 39–53.
- Schmidt-Hertha, B. (2020): Digitalisierung und Erwachsenenbildung. In: Bildung und Erziehung 73 (2), S. 155–168.
- Schmitz, H. (2009): Der Leib, der Raum und die Gefühle. Bielefeld, Basel.
- Schultheis, K. (1998): Leiblichkeit – Kultur – Erziehung. Zur Theorie der elementaren Erziehung. Weinheim.
- Shusterman, R. (2008): Körper-Bewusstsein. Für eine Philosophie der Somästhetik. Hamburg.
- Vlieghe, J. (2014): Foucault, Butler and Corporeal Experience: Taking Social Critique beyond Phenomenology and Judgement. In: Philosophy and Social Criticism, Vol. 14, Issue 10, S. 1019–1035.
- Voss, T.; Wittwer, J. (2020): Unterricht in Zeiten von Corona: Ein Blick auf die Herausforderungen aus der Sicht von Unterrichts- und Instruktionsforschung. In: Unterrichtswissenschaft, 48 (4), S. 601–627. <https://doi.org/10.1007/s42010-020-00088-2>.
- Weiß, O.; Vogelsinger, J.; Stuppacher, N. (2016): Effizientes Lernen durch Bewegung. 1. Wiener Kongress für Psychomotorik. Münster.
- Wienberg, J. (2018): Eine resonanztheoretische Betrachtung von Beratung. In: Dörner, O.; Iller, C.; Schüller, I.; Maier-Gutheil, C.; Schiersmann, C. (Hg.): Beratung im Kontext des Lebenslangen Lernens. Konzepte, Organisation, Politik, Spannungsfelder. Opladen, Berlin, Toronto, S. 35–46.
- Wienberg, J. (2019): Resonanz in der Arbeitswelt – keine Frage des Alters. In: Grotlüschen, A.; Schmidt-Lauff, S.; Schreiber-Barsch, S.; Zeuner, C. (Hg.): Das Politische in der Erwachsenenbildung. Frankfurt am Main, S. 190–194.
- Wienberg, J. (2020): Erlebte Resonanz im Weiterbildungsgeschehen – eine empirische Annäherung. In: Dörner, O. et al. (Hg.): Erwachsenenbildung und Lernen in Zeiten von Globalisierung, Transformation und Entgrenzung. Opladen, Berlin, Toronto.
- Wienberg, Jana (i. V.): Resonanz im Weiterbildungsgeschehen und die Herausbildung von Relationalen Resonanzstrategien (RRS). Eine qualitative Untersuchung im Feld der betrieblichen Weiterbildung und der konfessionellen Erwachsenenbildung. Habilitationsschrift, Universität Hamburg.

»Digital Skills Gap«-Studie

Starke Unterschiede in der digitalen Kompetenz

Die deutsche Bevölkerung geht sehr unterschiedlich kompetent mit den Anforderungen der Digitalisierung im Alltag und Berufsleben um. Dabei zeigen sich vor allem zwei Spaltungen. Erstens: Der Großteil hat hohe Anwendungskompetenzen und nutzt digitale Anwendungen und Geräte souverän, aber nur wenige verstehen die dahinterliegenden Mechanismen und Zusammenhänge. Zweitens zeigen sich starke Unterschiede entlang Alter, Bildung und Art der Berufstätigkeit (Bürojob oder andere Tätigkeit). Zu diesem Ergebnis kommt die Studie »Digital Skills Gap« der Initiative D21 – eine Sonderauswertung des D21-Digital-Index 2020/2021, durchgeführt von der ITM Beratungsgesellschaft mbH. Der D21-Digital-Index wird gefördert vom Bundesministerium für Wirtschaft und Energie und unterstützt vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.

Problem Problemlösung

Die Studie identifiziert den größten Handlungsbedarf im Bereich der Problemlösekompetenz. Die Fähigkeit, sich die digitale Welt durch Verständnis und selbstständiges Dazulernen zu erschließen ist unterschiedlich verteilt und hängt oft mit der Bildung zusammen. Über 60% der Menschen mit hoher Bildung können sich selbst Wissen aneignen, 54% trauen sich auch zu, anderen bei Problemen zu helfen. Im Vergleich: Mittlere Bildung: 36 bzw. 33%, niedrige Bildung: 24 bzw. 19%. Digital weniger Kompetente sehen zudem seltener die Notwendigkeit, ihre digitalen Kompetenzen auszubauen. Digitale Angebote für die Bedürfnisse des Alltags zu kennen und zu nutzen ist neben der Bildung eine Frage des Alters: Die Generationen bis 59 trauen

sich das mehrheitlich zu, vor allem die ganz Jungen haben hier hohe Werte (14–19 Jahre: 69%). Bei den über 70-Jährigen gibt nur noch ein Viertel an, entsprechende Angebote zu kennen und zu nutzen. Das kann in der Folge dazu führen, dass gerade diejenigen, die in bestimmten Lebenssituationen besonders von digitalen Angeboten profitieren könnten, weil sie z. B. in ihrer Mobilität eingeschränkt sind, diese seltener kennen und nutzen. 87% der Internetnutzer/-innen in Deutschland können nach eigenen Angaben Recherchen im Internet durchführen und damit gezielt nach Informationen suchen, diese Kompetenz ist auch in den höheren Altersgruppen noch breit vorhanden (70+ Jahre: 74%). Gefragt nach der Nutzung verschiedener Quellen bei der Recherche zeigen sich sichtbare Rückgänge, insgesamt beherrschen dies noch 74%, bei weniger digitalaffinen Gruppen jedoch teilweise deutlich weniger (70+

Jahre: 43%). Bei der Bewertung von Quellen, um seriöse von unseriösen Nachrichten unterscheiden zu können, fühlen sich insgesamt 61% sicher (70+ Jahre: 47%), noch stärker zeigt sich hier aber ein Effekt nach Bildung (hohe Bildung: 75%, niedrige Bildung: 39%). Hohe Anwendungskompetenzen herrschen auch in der Kommunikation: 93% können über das Smartphone Nachrichten per Messenger/SMS empfangen oder senden, ebenso viele können Fotos machen und versenden. Videokonferenzen hingegen können mit 41 Prozent deutlich weniger einrichten, hierbei stechen vor allem Menschen mit Bürotätigkeiten positiv heraus, die derlei Dienste auch im beruflichen Alltag und zur Zusammenarbeit nutzen. Der Kompetenzbereich »Gestalten und Erzeugen« digitaler Inhalte zeigt auf, dass die Fähigkeit zum Posten in sozialen Medien vor allem unter Jüngeren verbreitet ist, der reflektierte Umgang jedoch weit weniger, so hat beispielsweise nur eine Minderheit ein Verständnis für urheberrechtlich geschützte Inhalte. Eine Programmiersprache beherrscht gerade einmal 14 Prozent bzw. ein Fünftel der Menschen mit Bürojobs und – in diesem Fall unabhängig vom Alter – vor allem die höher Gebildeten.

D21/ITM

Online-Unterricht: Fortbildungen für Lehrkräfte gewünscht

Bei Schulschließungen wegen Corona befürworten große Mehrheiten der Deutschen verpflichtenden Online-Unterricht (74%), eine intensivere Betreuung von Kindern aus schwierigen sozialen Verhältnissen (83%) und eine Verpflichtung für Lehrkräfte zu Fortbildungen über Online-Unterricht (81%).

Das geht aus dem ifo Bildungsbarometer 2021 hervor, für das 4.000 Bürger/-innen befragt wurden. 77% sind dafür, dass die Schulen auch nach dem Ende der Pandemie verpflichtend Computer im Unterricht verwenden. Ähnlich groß ist die Zustimmung zu digitalen Lernplattformen, zu Online-Sprechstunden zwischen Lehrkräften und Eltern sowie zur Bereitstellung von Videomaterial mit Erklärungen durch die Lehrkräfte. Gefragt wurde auch, wie die Bürger/-innen zur Vermittlung von demokratischen Kompetenzen stehen, also z. B. Akzeptanz von Mehrheitsentscheidungen, Toleranz gegenüber anderen Meinungen oder Wissen über demokratische Institutionen. Große Mehrheiten von 64–84% sprechen sich »sehr« oder »eher« für die Vermittlung aus. Ähnliches gilt für die Vermittlung von wissenschaftlichen und wirtschaftlichen Kompetenzen. Große Mehrheiten befürworten zudem länderübergreifende Bildungsstandards und regelmäßige Vergleichstests für gesellschaftliche Kompetenzen sowie entsprechende verpflichtende Fortbildungen für Lehrkräfte und Weiterbildungsangebote für alle.

UNESCO-Resolution

Die digitale Transformation der Bildung muss chancengerecht gestaltet werden!

Die Deutsche UNESCO-Kommission hat im Juni 2021 auf ihrer 81. Mitgliederversammlung die Resolution »Für eine chancengerechte Gestaltung der digitalen Transformation in der Bildung« verabschiedet. Darin fordert sie, Maßnahmen zur Digitalisierung in eine Gesamtstrategie für die chancengerechte

und inklusive Weiterentwicklung des Bildungssystems in Deutschland einzubetten.

»Die Covid-19-Pandemie hat gezeigt, dass die Digitalisierung der Bildung viele Chancen birgt, aber auch Ungleichheiten verschärft«, erklärt die Präsidentin der Deutschen UNESCO-Kommission Maria Böhmer. »Wir müssen die Transformation der Bildungslandschaft aktiv gestalten, damit alle Lernenden ihr Potenzial entfalten können«, so Böhmer weiter. »Dafür brauchen wir eine Strategie für das Bildungssystem, die von Beginn an Chancengerechtigkeit und Digitalisierung miteinander verbindet.«

So seien unter anderem die langfristige Ausstattung mit den notwendigen Ressourcen und eine barrierefreie Infrastruktur dringend notwendig. Das pädagogische Personal sollte außerdem in Aus-, Fort- und Weiterbildung

verstärkt auf die Anforderungen in den Bereichen Digitalisierung und Vielfalt vorbereitet werden. Damit die Digitalisierung allen Lernenden zum Erfolg verhilft, müssten digitale Technologien in inklusive pädagogische Konzepte eingebettet werden, für deren Planung und Entwicklung Lehrkräfte ausreichend Zeit benötigten. Ergebnis werde eine neue Lernkultur sein. Um effektiv Chancengerechtigkeit in der Bildung zu fördern, sei schließlich die Verzahnung mit gesellschafts- und sozialpolitischen Maßnahmen ein Schlüssel.

Mit der Verabschiedung der Globalen Nachhaltigkeitsagenda hat sich die Weltgemeinschaft verpflichtet, bis 2030 für alle Menschen inklusive, chancengerechte und hochwertige Bildung sicherzustellen. Die UNESCO koordiniert auf globaler Ebene die Umsetzung dieses Ziels, evaluiert die Fortschritte und veröffentlicht jährlich den Weltbildungsbericht.

Die UNESCO vertritt einen Inklusionsbegriff, der alle Lernenden in ihren individuellen Bedürfnissen berücksichtigt und unter anderem soziale, sozioökonomische und kulturelle Hintergründe, persönlich individuelle Ausgangslagen, Förderbedarfe, Behinderungen, Begabungen und Altersstufen umfasst.

Unesco

165

Sehnsucht nach Präsenz

Was bis 2020 undenkbar war, wurde in der Corona-Krise plötzlich real: Neun von zehn Schüler/-innen und Studierenden absolvierten Unterricht während der Pandemie digital. Für die Zeit nach der Pandemie wünscht sich die Mehrheit der Befragten (51%), dass wieder ausschließlich in Präsenz unterrichtet wird. Immerhin 35% sprechen sich für einen Wechsel zwischen digitalem und analogem Unterricht aus. Überwiegender Fernunterricht fällt mit nur 14% bei den Lernenden durch. Das geht aus der repräsentativen Jugend-Digitalstudie 2021 der Postbank hervor, für die 1.000 Jugendliche im Alter von 16 bis 18 Jahren befragt wurden.

Die Befragung zeigt auch: Auf den Heimunterricht waren viele Bildungseinrichtungen technisch nicht optimal vorbereitet. Während die Befragten ihre eigene Ausstattung mit Arbeitsgeräten im Schnitt mit der Note 2,1 bewerten, schneiden die Schulen und Hochschulen mit 3,1 schlechter ab. Defizite sehen die Lernenden bei den technischen Fähigkeiten der Lehrkräfte sowie beim Konzept für die digitale Lehre.

Qualifikationsrahmen: Beratungen dauern an

Der non-formalen und informellen Bildung wird eine hohe Bedeutung beigemessen. Dies erklärt die Bundesregierung in ihrer Antwort auf eine parlamentarische Anfrage. Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) sei bildungsübergreifend angelegt und ermögliche daher neben Qualifikationen der formalen Bildung auch die Zuordnung von Kompetenzen aus non-formalen und informellen Bildungsbereichen. Nachdem dem DQR in einem ersten Schritt formale Qualifikationen der allgemeinen, beruflichen und hochschulischen Bildung zugeordnet wurden, soll in einem zweiten Schritt ein Zuordnungsverfahren entwickelt werden, um auch non-formale und informelle Kompetenzen zu berücksichtigen. Im Vergleich zum formalen Bildungsbereich stelle die Heterogenität der non-formalen und informellen Bildung spezifische Anforderungen an eine Zuordnung, Die Beratungen hierzu dauerten an.

Als nationale Umsetzung des EQR ist der DQR bildungsbereichsübergreifend angelegt und ermöglicht grundsätzlich auch die Zuordnung von Qualifikationen des non-formalen Bildungsbereichs sowie die Abbildung informell erworbener Kompetenzen. Voraussetzung für deren Zuordnung ist jedoch eine Validierung. Der DQR ist aber ein Transparenz- und kein Validierungs- oder formales Anerkennungsinstrument.

Gar nicht leicht: Inklusion in der Politik

Echte Teilhabe in der politischen Bildung ist noch weit entfernt

„Ich will wissen, welche Partei sich für unsere Belange einsetzt! Warum sollen wir nicht auch Seminare besuchen können, die uns erklären, was in der Politik läuft, was für uns wichtig ist?“ Die Mitglieder des Werkstattrats der Lebenshilfe Unterer Niederrhein halten mit ihrer Meinung nicht hinter dem Berg. Sie trafen sich zu einem Workshop im Rahmen des Projekts »Wie geht Demokratie? Inklusive politische Bildung« der Arbeitsgemeinschaft Katholisch-Sozialer Bildungswerke ASKB in der Akademie Klausenhof, die sich auch an dem Projekt beteiligt. Referentin Dr. Dorothee Meyer von der Leibniz Universität Hannover zeigte gleich zu Beginn, wie sie Inklusion versteht: Als ein Konzept des Zuhörens. Sie ließ ihre Powerpoint beseite und ließ sich erst auf die Anliegen der anwesenden Werkstattträt/-innen ein.

Wenige Tage zuvor – quasi als Vorlauf – wurden die Probleme der politischen Bildung und des Wahlrechts in einer Online-Fachtagung im Rahmen des selben Projekts diskutiert. Im Diskurs mit den Expert/-innen, darunter auch wieder Dr. Dorothee Meyer, wurde sehr deutlich, wie defizitär der inklusive Gedanke in der politischen Bildung und der Teilhabe an der Demokratie verankert ist. Klausenhofdirektor Rüdiger Paus-Burkard, selber Jurist, zeigte sich empört über die häufige Praxis, dass Menschen mit Behinderung nicht selber über ihr Kreuz entscheiden, sondern dies einfach die Betreuungskräfte erledigen: »Das sind Straftatbestände“. Er sagte, dass wir bisher in der Bildung mehr von Integration gesprochen haben, also von dem Bemühen, dass sich die Betroffenen durch unsere Lehrgängen eingliedern lassen. »Inklusion ist aber eine ganz andere Sichtweise – das müssen wir fragen, was müssen wir tun, damit wir unser System anpassen?« Auch AKSB-Vorsitzender Gunter Geiger bestätigt, dass echte Teilhabe bisher kein Ziel der (politischen) Bil-

dungsarbeit gewesen sei. Referentin Dr. Dorothee Meyer machte den Teilnehmenden der Tagung Mut: Zwar ist der Weg zur Teilhabe in der politischen Bildung und Erwachsenenbildung noch weit, aber gerade in die-

sem kreativen und flexiblen Bereich kann man einfach mal anfangen, z.B. mit einem gemeinsamen inklusiven Kochkurs, einem Stadtpaziergang, einer Diskussionsrunde.

Michael Sommer

Flutkatastrophe: Betroffen und engagiert

Die Überflutungen im Ahrtal hat auch Einrichtungen der katholischen Erwachsenenbildung be- und getroffen: Das Gebäude der katholischen Familienbildungsstätte Bad Neuenahr-Ahrweiler (FBS) wurde von den Wassermassen erfasst, und das Angebot musste in den Pfarrsaal in Karweiler verlegt werden: »Die Situation bringt jeden aus der Fassung. Die Familien brauchen Ruhe«, betont die Leiterin Christine Kläser. Hier und bei anderen Unterstützungsangeboten des Bistums bietet die FBS für Familien vor allem Möglichkeiten, zur Ruhe kommen und einmal durchatmen. Dazu gehörten auch ein verstärktes Angebot von Ferienfreizeiten, Kinderbetreuungen, Workshops für Kinder und Jugendliche. Außerdem werden Angebote mit den Lebensberatungsstellen des Bistums Trier für traumatisierte Kinder und Jugendliche ausgearbeitet.

Im Erzbistum Köln gab es direkt nach der Katastrophe in den betroffenen Gebieten verschiedene Soforthilfen von den örtlichen Kirchengemeinden und der Caritas. So wurden beispielsweise in den Tagungs- und Bildungshäuser des Erzbistums Köln umgehend täglich bis zu 60 Zimmer für die Unterbringung von Betroffenen der Unwetterkatastrophe zur Verfügung gestellt.

Zudem wurde der bereits gut erprobte Fonds des Erzbistums für Flüchtlings- und Nachbarschaftshilfe für die Opfer der Unwetterkatastrophe geöffnet. Der Fonds wird entsprechend der Bedürfnisse weiter aufgestockt.

Mit den Hilfen werden verschiedene notwendige Anschaffungen finanziert, wie beispielsweise Pumpen, Schubkarren, Schaufeln, Eimer, Wäschekörbe, Schutzmaterialien für Helfende (Handschuhe, Gummistiefel) sowie Anmietung von schwereren Geräten und die Verpflegung für Helfergruppen.

Pilgern – digital

Die Arbeitsgemeinschaft Christlicher Kirchen geht in Sachen Pilgern neue, digitale Wege: Im Jahr der Ökumene 2021/2022 lädt sie ein, von Frankfurt am Main nach Karlsruhe mithilfe einer neuen App zu pilgern. So will die ACK den 3. Ökumenischen Kirchentag, der im Mai von der Mainmetropole aus vor allem digital ausgerichtet wurde, mit der Vollversammlung des Ökumenischen Rates der Kirchen im September 2022 in Karlsruhe verbinden.

Von Frankfurt nach Karlsruhe – und das nicht irgendwie, sondern direkt vom Sofa aus. Mit einer eigenen App soll Pilgerfeeling im Wohnzimmer entstehen und dabei eine Auszeit vom Alltag mitten im Alltag ermöglicht werden. Auf dem Weg gibt es wie beim analogen Pilgern mehrere Tages- und Wochenetappen, Herbergen zum Ausruhen, neue Bekanntschaften und auch soziale Interaktion. Wer sich die App herunterlädt, pilgert jeden Tag eine halbe Stunde, wahlweise auch länger oder kann sich Zeit für einen inneren Pilgerweg nehmen. Die App will möglichst getreu einen realen Pilgerweg abbilden. Sie ist zunächst im Google PlayStore unter dem Stichwort Pilgerwegapp verfügbar. Eine Version für IOS-Geräte folgt.

1700 Jahre jüdisches Leben

Bildungsaktionen und Ausstellungen

In diesem Jahr wird ein besonders Jubiläum gefeiert: 1700 Jahre jüdisches Leben in Deutschland. Am 11. Dezember 321 erlässt der römische Kaiser Konstantin ein Edikt, das festlegt, dass Juden städtische Ämter in der Stadtverwaltung von Köln übernehmen können. Dieses Dokument, das heute noch existiert, dient als Grundlage und Anlass für das Jubiläumsjahr. Derzeit laufen unter dem Label »2021 jüdisches Leben in Deutschland« mehr als 1000 Veranstaltungen und Projekte in ganz unterschiedlichen Formaten zwischen Flensburg und Passau. Ob Kochkurse, Konzerte, Vorträge oder Spurensuchen – die Organisatoren haben sich viele kreative Ideen einfallen lassen, um das jüdische Leben, das in Deutschland so gelitten hat, in den Vordergrund zu rücken. Die Organisatoren haben dazu in Köln einen Verein gegründet, der die Kriterien für die Projekte festgelegt und die Auswahl getroffen hat.

In die Weite. Aspekte jüdischen Lebens

Ein Highlight ist die Ausstellung »In die Weite. Aspekte jüdischen Lebens«, die bis zum 15. August 2022 in Kolumba, dem Kunstmuseum des Erzbistums Köln, zu sehen ist. Mit einer Auswahl von über 100 internationalen Leihgaben – Objekte, die über jüdisches Leben in Vergangenheit und Gegenwart facettenreich berichten. In der Verbindung von historischer und ästhetisch-künstlerischer Annäherung ist die Ausstellung ein Wagnis. Mit der vollständig erhaltenen Genisa, einem versteckten Depot zur Aufbewahrung unbrauchbar gewordener Schriften und Ritualobjekte aus der ehemaligen Synagoge Niederzissen, die Partnerin im Projekt ist, wird einer der eindrucklichsten Funde zur jüdischen Kultur in Deutschland ein ganzes Jahr lang in Kolumba präsent sein. Auch

das originale Edikt von Konstantin war für fünf Wochen als Leihgabe der Biblioteca Vaticana in die Ausstellung zu sehen. »Bildung und Wissen schaffen die Grundlage, um Vorurteile abzubauen. Sie fördern Offenheit, Respekt und Toleranz in unserer Gesellschaft. Jüdinnen und Juden, jüdische Gemeinden und Einrichtungen können, müssen und wollen diese große gesellschaftliche Bildungsaufgabe nicht alleine bestreiten – sie brauchen Partnerschaften aus allen Bereichen unseres alltäglichen Lebens. Dass das Kolumba als Kunstmuseum des Erzbistums zusammen mit dem MiQua des Landschaftsverbandes Rheinland ein Jahr lang jüdisches Museum und damit Partner sein wird, ist eine große Aufgabe und ein deutliches Zeichen. Mich berührt der Dialog zwischen den Kunstwerken und den jüdischen Objekten, Geschichten und Biografien sehr. Aus Sehen, Erleben und Lesen generiert diese großartige Ausstellung gesellschaftsrelevantes Wissen und Verständnis«, betont Abraham Lehrer, Vizepräsident des Zentralrats der Juden in Deutschland und Vorstandsmit-

glied der Synagogen-Gemeinde Köln. Neben zahlreichen Ausstellungen und Konzerten werden auch viele Bildungsveranstaltungen – Vorträge, Workshops, Dialogformate usw. – auf die Beine gestellt. Mit dabei ist etwa das Katholische Erwachsenenbildung im Bistum Regensburg e.V. mit abendlichen Vorträgen und die katholische Erwachsenenbildung in der Diözese Speyer hat eine Veranstaltungsreihe mit Vorträgen, Studienfahrten, Konzerten und Begegnungen organisiert. Die Akademie Klausenhof produziert unter dem Titel »Milch, Honig und Hölzer« ein Escape-Game, der in der politischen Bildung eingesetzt werden kann. Im Zentrum steht dabei das – verlorene – jüdische Leben auf dem Lande. Dazu wird außerdem eine Radbrochure für die Region erarbeitet, mit der noch sichtbare und zerstörte Orte aufgespürt werden können sowie die Ausrichtung eines Laubhüttenfestes. Partner ist das Humberghaus, das ehemalige Wohn- und Geschäftshaus der Familie Humberg, die als Metzger und Viehhändler in dem westfälischen Dorf Dingden gelebt haben – bis sie von den Nazis vertrieben oder ermordet wurden. Nun dient das Haus als Geschichtsort, vorbildlich als Museum umgewandelt durch den örtlichen Heimatverein.

Michael Sommer

1700 Jahre jüdisches Leben: Fest im Humberghaus einem Geschichtsort für das jüdische Leben auf dem Land am Niederrhein

Selbstvergewisserung, Identität, Verortung

Fachtagung der AKSB und KEB zum jüdischen Leben in Deutschland

Bildung spielt für die jüdischen Traditionen in Deutschland eine zentrale Rolle. Sie dient der Selbstvergewisserung und Identitätsstiftung, aber auch der Verortung in der Gesamtgesellschaft. Bildung ermöglicht, die unterschiedlichen jüdischen Traditionen zusammenzuführen und gleichzeitig jüdische Identitäten und Traditionen sichtbar zu machen. Damit ermöglicht Bildung durch jüdische Akteure, Respekt für jüdische Vielfalt zu stärken – innerhalb und außerhalb der jüdischen Traditionen.

Jüdische Akademie startet

Mit diesen Kernaussagen macht Prof. Dr. Doron Kiesel deutlich, in welcher dynamischen Entwicklung sich das jüdische Leben in Deutschland seit 1989 befindet. Der wissenschaftliche Direktor der Bildungsabteilung des Zentralrats der Juden in Deutschland steht selbst als persönlicher Zeuge dafür: In Frankfurt wurde gerade der erste Spatenstich getan für eine jüdische Akademie, der er als Direktor vorstehen wird. In zwei Jahren soll sie ihren Betrieb aufnehmen, als weiterer Meilenstein

im Wiederaufbau jüdischen Lebens als Teil der deutschen Gesellschaft.

Von vorneherein setzt Kiesel dabei auf enge Kooperation mit konfessionellen Bildungsträgern wie dem benachbarten Haus am Dom, der katholischen Akademie des Bistums Limburg in Frankfurt. Dies unterstrich er am 15. September 2021 in einem Austausch mit Gesprächspartnerinnen und -partnern aus der christlichen Bildungsarbeit. Im Rahmen der Fachkonferenz »Interreligiöse/Interkulturelle Bildung« identifizierte man gemeinsam die vielen Anknüpfungspunkte, vertrauensvoll miteinander zu kooperieren. Um das gut zu können, braucht es gegenseitiges Verständnis. Und das wiederum erfordert Wissen.

Geprägt vom Trauma

Doron Kiesel skizzierte einige Linien: Vor der Machtergreifung der Nationalsozialisten lebten 500.000 Menschen jüdischen Glaubens in Deutschland. Die Hälfte floh ins Ausland, die andere Hälfte wurde ermordet. Nach dem Krieg lebten nur noch 15.000 Jüdinnen und Juden in der Bundesrepublik,

ihnen fehlten Kraft und Wille, sich ein anderes Leben an einem anderen Ort aufzubauen. Das Trauma von Verfolgung und Vernichtung prägte ihren Alltag und ihr Selbstbewusstsein, über Generationen hinweg. Die Zahl wuchs nur unwesentlich auf 30.000 Deutsche jüdischen Glaubens heran.

Das änderte sich schlagartig und deutlich mit der Wende von 1989. Durch den Zuzug von 250.000 Menschen aus dem bisherigen Ostblock vergrößerten sich vielerorts in Deutschland jüdische Gemeinden und entfalteten neues Leben. Dabei galt und gilt es, die Vielfalt kultureller, politischer und religiöser Prägung wahrzunehmen. Das Aufeinandertreffen so verschiedener Menschen erfordert Verständigung und gegenseitigen Respekt. Die Bildungsarbeit nimmt in diesem Integrationsprozess eine wichtige unterstützende Rolle ein. Zugehörigkeit entstehe nicht automatisch, sondern müsse erarbeitet werden, sagte Doron Kiesel.

Neues Verständnis vom Judentum notwendig

Auch die Mehrheitsgesellschaft braucht ein neues Verständnis vom Judentum in Deutschland, das jüdisches Leben weder diskriminiert noch überhöht. Als geborene Partner in dem nötigen beharrlichen und vielschichtigen Bildungsprozess sieht Kiesel Träger der interreligiösen und interkulturellen Bildungs- und Begegnungsarbeit. Sich besser kennenzulernen, von den jeweiligen Aktivitäten und Projekten zu hören, sei der Grundstock für gutes Verständnis und vertrauensvolle Kooperation. In diesem Sinne kamen bei der Fachkonferenz in Frankfurt beispielhaft drei Akteure zu Wort.

Oliver Dainow von der Jüdischen Gemeinde Hanau stellte ein Internetportal zum jüdischen Leben vor, das in Kürze freigeschaltet wird. Erklärvideos

geben dort Einblick in jüdische Traditionen und Feste. Auch die Synagoge wird frei von allen Corona-Beschränkungen übers Netz zugänglich gemacht, sogar dreidimensional über Virtual-Reality-Technologie. Gleichzeitig bringt die Gemeinde gemeinsam mit dem Hessischen Kompetenzzentrum gegen Extremismus durch Projektstage jüdisches Leben an Schulen. Ebenfalls digital unterstützt ist die Kampagne »#beziehungsweise –jüdisch und christlich: näher als du denkst« zum Jubiläumsjahr 1.700 Jahre jüdisches Leben in Deutschland. Sie arbeitet mit Bildern und Zuspitzungen und lädt ein, sich näher über Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Judentum und Christentum zu informieren. Das Projekt wurde erläutert durch Katrin Großmann vom Zentralkomitee der deutschen Katholiken.

Als Dritte im Bunde berichtete Ilona Klemens vom Deutschen Koordinierungsrat der Gesellschaften für Christlich-Jüdische Zusammenarbeit von den vielfältigen Aktivitäten im Netzwerk von 80 lokalen Gruppierungen. Bei aller Unterschiedlichkeit vor Ort gibt es gemeinsame Formate wie die Woche der Brüderlichkeit und interreligiöse Friedensgebete. Auf Bundesebene gibt es bestärkende Aktivitäten und Strukturen, etwa die Verleihung der Buber-Rosenzweig-Medaille, Publikationen und eine Stiftungsprofessur, letztere vorrangig aus evangelischen Mitteln finanziert. Entwicklungen wie Säkularisierung, Alterung, Sprachkonventionen und vieles mehr fordern alle Beteiligten heraus, sagte Klemens. Kooperation sei also auch vor diesem Hintergrund das Gebot der Stunde.

Stimmen der Veranstalter

Prof. Dr. Joachim Valentin, Direktor des Hauses am Dom und Vertreter des Leiterkreises der Katholischen Akademien in Deutschland: »Das Thema 1.700 Jahre jüdisches Leben in Deutschland ist noch nicht angemessen im allgemeinen Bewusstsein verankert. Als katholische Akademien möchten wir die weit reichenden Potenziale in den Blick rücken, welche die erstarkenden

jüdischen Communities in die deutsche Gesellschaft einbringen. Dabei leitet uns die Vorstellung, dass jüdische und christliche Akteure an einem Strang ziehen.«

Andrea Heim, Bundesgeschäftsführerin der Katholischen Erwachsenenbildung Deutschland – Bundesarbeitsgemeinschaft: »Den entscheidenden Qualitätssprung in der Zusammenarbeit jüdischer und christlicher Bildungsakteure sehe ich erreicht, wenn wir nicht mehr nur auf der Metaebene unterwegs sind. Wir müssen uns von verengten Fragestellungen lösen und zu allgemeinen und politischen Themen kommen, die für uns alle in Deutschland wichtig sind. Hier mehr gemeinsam zu machen, wäre ein echter Mehrwert für unsere Bildungsarbeit.«

Ann-Kristin Beinlich, Projektkoordinatorin »Religionssensible politische Bildungsarbeit« bei der Arbeitsgemeinschaft katholisch-sozialer Bildungswerke in der Bundesrepublik Deutschland e.V. mit Sitz in Bonn: »Unsere Fachkonferenz macht nochmals deutlich, dass Jüdinnen und Juden tagtäglich vor der Frage stehen, ob und wie sie ihre Identität frei leben können. Vor dem Hintergrund fortwährender antisemitischer Diskriminierungen in der Gesellschaft – sei es auf der Straße oder im Netz – ist es eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe und damit auch Aufgabe politischer Bildung, Toleranz und Respekt gegenüber religiöser Vielfalt zu fördern.«

Die Fachkonferenz »Interreligiöse/ Interkulturelle Bildung« ist ein Gesprächs- und Vernetzungsformat des Leiterkreises der Katholischen Akademien in Deutschland, der Arbeitsgemeinschaft katholisch-sozialer Bildungswerke in der Bundesrepublik Deutschland e.V. (AKSB) und der Katholischen Erwachsenenbildung Deutschland – Bundesarbeitsgemeinschaft e.V. (KEB Deutschland). Die Fachkonferenz wurde im Rahmen des Projekts »Religionssensible politische Bildungsarbeit« durch das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend gefördert.

AKSB

Trauer um Frank Buskotte

Die Katholische Erwachsenenbildung ist tief erschüttert über den plötzlichen und unerwarteten Tod von Dr. Frank Buskotte. Viele Jahre war Frank Buskotte in der Katholischen Erwachsenenbildung zunächst als pädagogischer Mitarbeiter und später als Direktor der Diözesenarbeitsgemeinschaft der KEB im Bistum Osnabrück tätig. In all den Jahren war Frank Buskotte immer auch der KEB auf Bundesebene eng verbunden. Als Mitglied der Kommission Theologie und Vertreter bei KEB-Mitgliederversammlungen hat er die Katholische Erwachsenenbildung mit all seinen Talenten und Charismen geprägt und gestaltet. Außerdem ist er immer wieder als Autor und Rezensent für diese Zeitschrift in Erscheinung getreten.

Dr. Frank Buskotte begann 2003 seinen Dienst als pädagogischer Mitarbeiter in der KEB-Geschäftsstelle Osnabrück. 2009 übernahm er die pädagogische Leitung der Geschäftsstelle und wurde Direktor der Diözesenarbeitsgemeinschaft der KEB im Bistum Osnabrück. Von 2015 bis 2016 wirkte er als kommissarischer Vorstand der KEB Niedersachsen und war seither der stellvertretende Vorstand.



Dr. Frank Buskotte †

Helene Daxecker-Okon

»Wir ham an Haushalt...«

Ein humorvoller Kurzfilm thematisiert die Arbeitsteilung zu Hause

Filmszene: Ein Landwirt mistet den Kuhstall aus. Nächste Szene: Derselbe Mann putzt eine Toilette. »Eppas ham alle Arbeiten gemeinsam. Sie g'hearn g'macht«, sagt der Landwirt im breiten Tiroler Dialekt.

Eine der vier Szenen aus einem Kurzfilm der Katholischen Frauenbewegung der Diözese Innsbruck, der mit einem Augenzwinkern auf das Thema Hausarbeit hinweist. Die Männer im Video sind keine Schauspieler, sondern stellen ihren Alltag in Erwerbsarbeit, Hobby, Familie und Hausarbeit dar. Als Nachsatz wählten sie den Satz: »Männer macht (mehr) daheim!«

170

Hausarbeit als Thema

Ende des Jahres 2020 entwickelte das Frauenreferat der Diözese Innsbruck zusammen mit der Katholische Frauenbewegung diesen humorvollen Kurzfilm, der die Arbeitsteilung zu Hause zum Thema macht.

Dazu ergeben sich zwei Warumfragen:

Warum gerade zu dieser Zeit? Anlass war die Coronakrise: Die Mehrbelastung der Familien durch Homeoffice und Heimunterricht in der Pandemie traf und trifft vor allem Frauen, weil sie traditionell mehr Familienarbeit erledigen. Fördergelder vom Land Tirol konnten abgerufen werden, um diese Zusatzbelastung für Frauen zu thematisieren.

Warum treten in einem Kurzfilm zu einem Frauenthema nur Männer auf? Eine Verbesserung der Situation braucht, so die Idee, eine breite Unterstützung und ein Umdenken der Gesellschaft in Hinblick auf Männer und Hausarbeit. Entwickelt wurde der Kurzfilm aus der Lebenserfahrung der vier Männer im Video und ihrem Hin-

spüren auf den Kern des Problems. »Jede Art von Arbeit verdient Achtung, auch die Haus- und Familienarbeit, man sollte sogar sagen, Hochachtung«, erklärt der Innsbrucker Theaterpädagoge Armin Staffler, der den Film gemeinsam mit der damaligen diözesanen Frauenreferentin Angelika Ritter-Grepl konzipiert hat.

Wertschätzung der Arbeit

Filmszene: Der Theaterpädagoge bedient die Nebelmaschine zwischen seinen Schauspielern. Nächste Szene: Zu Hause schaltet er den Staubsauger an. »I mach meine Arbeit hier und dort. Und es macht einen Unterschied.«

»Was die Coronakrise verschärft vor Augen führt, ist ein altbekanntes Problem: Gleiche Achtung vor jeder Art von Arbeit sollte selbstverständlich sein, ist es aber nicht. Denn gesellschaftlich werden verschiedenen Arbeitsformen unterschiedlich bewertet: Haus- und Fürsorgearbeit, öfter von Frauen erledigt, ist mit sozialer Ungerechtigkeit verbunden«, sagt Margit Haider, Frauenreferentin der Diözese Innsbruck. So gebe es viele Frauen, die sich jahrelang um Kinder und Pflegebedürftige kümmern aber im Alter kaum versorgt sind; Alleinerziehenden, meist Frauen, die statistisch am schnellsten unter die Armutsgrenze rutschen; Mütter die sich anhören müssen, dass sie »nur« in Teilzeit arbeiten, obwohl sie auch vor und nach der Erwerbsarbeit permanent beschäftigt sind;

Gerechte Aufteilung

Filmszene: Ein Mann drehselt im Hobbykeller. Nächste Szene: Er wischt mit einem Schwammtuch Mehl von der Arbeitsfläche. »I hab a Arbeit, i hab

a Hobby, wir ham an Haushalt.«

Ein »Wir« im Haushalt, also eine unaufgeregte, achtsame und ausgewogene Aufteilung der Haus- und Familienarbeit, so die Idee der Kampagne, könne vieles bewirken: Zum Beispiel, vor Überforderung bewahren, schließlich brauche unbezahlte Arbeit genauso Zeit und Kraft wie Erwerbsarbeit. Haus- und Familienarbeit vermittele außerdem Kompetenzen und mögliche Lebenserfahrungen, die auch für Väter und Söhne einmalig und wesentlich seien.

So soll der Kurzfilm die Diskussion nach der gerechten Aufteilung von Arbeit in den eigenen vier Wänden anregen. Schließlich könne nur, was im Kleinen wertgeschätzt und geachtet wird, langfristig zu mehr sozialer Gerechtigkeit führen.

Von der Idee zum Film

In ein paar Tagen wurde die Idee des Kurzfilms mit Hilfe der Laienschauspieler umgesetzt. Das Lied »Ich koche selber« vom österreichischen Liederduo »Christoph und Lollo« untermalt den Kurzfilm. Zusätzlich zur einminütigen Fassung, bei der alle vier Männer zu Wort kommen, wurden vier Clips mit je einer Szene geschnitten. Diese zehn Sekunden langen Filmchen kommen ohne Ton aus. Die Botschaft wird schriftlich eingeblendet.

Bislang wurden der Kurzfilm mit begleitender Medienkampagne in den Kanälen der Diözese Innsbruck, in Tirol TV und im Freiluftkino im Innsbrucker Zeughaus gezeigt.

Zusätzlich wurde er über die Kanäle befreundeter feministischer und anderer Organisationen weitergetragen, z. B. Österreichischer Gewerkschaftsbund, AEP, Männerberatung...



Hausarbeit statt Erwerbsarbeit

Das Management Center Innsbruck benutzt den Kurzfilm im Studium »Soziale Arbeit« und Unterrichtsbilder für die Sekundarstufe II stehen zur Verfügung.

Das Video kann auf <https://www.youtube.com/watch?v=J6XpY8dIU4Q> angesehen werden.

Rückmeldungen

Es gab etliche positive Rückmeldungen auf den Kurzfilm. So würde er vergnüglich ausdrücken, worauf es in Familien und Paaren beim Thema Hausarbeit ankomme: eine unaufgeregte, selbstverständliche und gerechte Aufteilung. Dass diese nicht immer leicht zu erreichen ist, bestätigte die Lebenserfahrung vieler.

Doch der Film hat auch andere Reaktionen erzeugt. So wurde er von manchen Männern als abwertend empfunden. Sie fühlten sich zu Unrecht zu noch mehr Arbeit gedrängt. In ihrem Selbstverständnis trugen sie zusätzlich zur Erwerbsarbeit schon das Allermöglichste bei, ein »Nochmehr« würde Überforderung bedeuten. Vielleicht zeichnet sich in dieser Reaktion eine generelle Schwierigkeit

unserer Gesellschaft ab: die unflexible Einteilung der Erwerbsarbeit für den einzelnen. Und die immer noch vorherrschende Sichtweise der Haus- und Fürsorgearbeit als typisch weiblich trägt ihres dazu bei.

Prinzipiell bestätigen die unterschiedlich gearteten Rückmeldungen, dass eine Diskussion wichtig ist und das Thema durchwegs konfliktrichtig.

Weitere Verbreitung

Der Kurzfilm wurde auch auf der Österreichebene der Katholischen Frauenbewegung (kfbö) vorgestellt und die Idee beworben. Inwieweit der Tiroler Film auch in anderen Bundesländern zum Einsatz kommt, ist noch nicht klar. Auch eine »Fortsetzung« durch einen Kurzfilm mit Frauen ist angedacht.

Mehr für Care

Die Auseinandersetzung mit dem Thema hat auch eine anders geartete Weiterführung generiert. Die brennenden Fragen zur Gerechtigkeit von Haus- und Fürsorgearbeit werden von der kfbö im Projekt der femme fiscale »Mehr für Care« unterstützt und

weitergetragen. »Mehr für Care« steht für ein »feministisches Konjunkturpaket«, das mehr Arbeitsstellen und eine bessere Entlohnung im Pflege- und Fürsorgebereich fordert. Eine bessere Infrastruktur in diesem Bereich und eine bessere Bezahlung in diesen typischen Frauenberufen sind wichtige Schritte zur Entlastung von Frauen. <https://mehr-fuer-care.at/>

Bewegung durch Corona

Es bleibt zu hoffen, dass durch die Coronakrise langfristig etwas in Bewegung gekommen ist: Die Sichtbarkeit und wirtschaftliche Bedeutung der unbezahlten Arbeit und daraus folgend die entsprechende Wertschätzung sowie eine gerechte und menschenfreundliche Aufteilung aller Arten von Arbeit unabhängig vom Geschlecht. Der Kurzfilm leistet dazu einen Beitrag.

»Zusammen geht alles leichter, auch daheim«, so das Schlussresümee im Kurzfilm. Theoretisch selbstverständlich, praktisch nicht so klar.

Mag. Helene Daxecker-Okon ist Vorsitzende der Katholischen Frauenbewegung der Diözese Innsbruck.

Wilma Loitz

Was ist deine Superkraft?

Katholisches Bildungswerk Vorarlberg: Elternbildung in Zeiten von Corona

Bis vor eineinhalb Jahren war für uns, den Mitarbeiter/-innen des Katholischen Bildungswerks Vorarlberg, klar: Elternbildung heißt, Veranstaltungen vor Ort anzubieten. Dabei konnten Eltern zwischen verschiedensten Formaten wählen: Vorträge, Purzelbaum Eltern-Kind-Gruppen, eltern.chat – Gesprächsrunden, Elterncafés, offene Eltern-Kind-Treffs. Wir stellten in ganz Vorarlberg Austausch-, Informations- und Erfahrungsräume für Eltern und Kinder zur Verfügung. Online-Angebote waren bis zu diesem Zeitpunkt die Ausnahme.

Harte Zeiten, keine Angebote

Die Entwicklung ist allseits bekannt: Ab März 2020 war alles anders und zwar in einer bis dahin kaum vorstellbaren Art. Für Eltern war vor allem das Schließen der Betreuungseinrichtungen und der Schulen ein »echter Schock« und eine enorme Belastungsprobe. Inspiriert durch die Diskussion um die »Held/-innen des Alltags« und dem starken Wunsch, für Eltern gerade in dieser schwierigen Zeit da zu sein, entstand im Laufe des Frühjahrs 2020 die neue Angebotsschiene: »ALLTAGSHELD/IN«.

Mission impossible – »Du ALLTAGSHELD/IN«

Das Bild unserer ALLTAGSHELDIN ist weiblich, weil Elternbildung vor allem Frauen erreicht und von diesen genutzt wird. Die Pandemie hat den Druck auf Mütter noch verstärkt, denn in vielen Fällen waren sie es, die Home-Office und Home-Schooling unter einen Hut bringen mussten. Deshalb sprechen wir ab jetzt von der Alltagsheldin und schließen auch alle Alltagshelden

mit ein. Unsere Alltagsheldin ist keine Superwoman, die übernatürliches schafft, obwohl die Gesellschaft genau das von ihr fordert. Sie steht nicht täglich am Abgrund, hat aber schon hinuntergeschaut. Sie sammelt ihre Kräfte nicht, um perfekt zu sein, sondern um die Familie und sich selbst möglichst gut durch die stürmischen Zeiten zu bringen. Manchmal ist sie verzweifelt, manchmal hoffnungsvoll. Sie gibt täglich ihr Bestes und ist gnädig mit sich selbst. Sie vertraut dem Leben und holt sich Hilfe, wenn sie es für nötig hält.

Was brauchen Alltagsheldinnen jetzt – lass hören?

In intensiven Gesprächen im Team, mit Netzwerkpartner/-innen und mit der Zielgruppe gingen wir den aktuellen Bedürfnissen von Eltern unter diesen sehr speziellen Bedingungen nach. Da wir vier Elternbildnerinnen selbst Eltern von Kindern zwischen drei und 20 Jahren sind, waren wir auch persönlich von den Maßnahmen betroffen und an den Herausforderungen der Alltagsheldinnen hautnah dran. Wir suchten Antworten auf die Frage »Mit welchen Inhalten und in welcher Form können wir Eltern jetzt unterstützen?« Es sollten einfach konsumierbare Inhalte, die das Leben leichter machen, sein. Hören ist leichter als lesen – und so entstanden Interviews zu Elternfragen mit Expert/-innen aus Vorarlberg, die zum Teil in Beratungseinrichtungen tätig oder Expert/-innen für ein spezielles Thema sind. Die Interviews waren live auf Facebook zu sehen, man kann sie auf YouTube nachschauen oder als Audio-Datei auf das eigene Gerät herunterladen.

Unsere Homepage [\[vorarlberg.at\]\(http://vorarlberg.at\) wurde um die Seiten »Für Mamis und Papis« erweitert und mit vielen alltagstauglichen Inhalten befüllt. So kann die ALLTAGSHELDIN etwa ein »alternatives Zeugnis« zum Herunterladen für ihr Kind finden sowie Adressen von Einrichtungen, die weiterhelfen, wenn Eltern sich Sorgen um die Entwicklung ihrer Kinder machen. Vom Basteltipp bis zum Fachartikel, so bunt wie das Familienleben eben, sollten auch die Angebote auf dieser Elternseite sein.](http://www.elternbildung-</p>
</div>
<div data-bbox=)

Elternnetzwerke

Inhalte zu erzeugen und anzubieten ist die eine Seite, aber wie kann garantiert werden, dass diese auch bei der Zielgruppe ankommen? Der erste Schritt war die Bildung von WhatsApp-Gruppen mit unseren Multiplikator/-innen, die wiederum selbst mit Eltern über dieses Medium verbunden waren. Bei aller Skepsis WhatsApp gegenüber, mussten wir einsehen, dass dieses Medium von nahezu 100% der Eltern benutzt wird. Deshalb war es auch für uns die beste Möglichkeit, Inhalte von der Homepage über die Multiplikator/-innen direkt zu den Eltern zu liefern. Wir wollten aber noch mehr Eltern erreichen und so aktivierten wir unseren bis dahin kaum benutzten Facebook-Account www.facebook.com/elternchat als öffentliche Plattform für Eltern und Multiplikator/-innen.

Offline – Online

»Am einfachsten wäre es, wenn wir die Veranstaltungen, die wir bisher in Präsenz angeboten hatten, jetzt online anbieten könnten.« Dieser Gedanke schien uns sehr verlockend, hatte aber einen kleinen Haken, wir sind nämlich nur selten die Veranstalter und schon

gar nicht die Akteure vor Ort. Das bedeutete, wir mussten sowohl die Veranstalter als auch die Referierenden motivieren, sich mit der digitalen Form von Veranstaltungen zu befassen. Wir boten Austauschtreffen und Schulungen an und gingen selbst mit gutem Beispiel voran, indem wir selbst den ersten Elterntalk im Zoom-Raum zum Thema »Schatzkiste Corona« veranstalteten. Nach und nach entwickelte jedes unserer Elternbildungsformate seine eigene digitale Form. So fanden im Herbst 2020 und Frühjahr 2021 etliche Onlinevorträge über Gemeinden und Institutionen statt, die von den Eltern gut angenommen wurden. Unsere Erfahrung war: »Angebote, die vorwiegend der Wissensvermittlung dienen, können gut auch in digitaler Form umgesetzt werden. Aber was ist mit Angeboten, die ihren Reiz vor allem aus der Begegnung ziehen?“

Online für Kleinkinder

Unser beliebtestes Angebot war bis zum Lockdown die »Purzelbaum-Eltern-Kind-Gruppen«. Pro Jahr treffen sich regelmäßig ca. 500 Eltern mit ihren Kindern in regionalen Gruppen. Was konnten wir diesen Eltern jetzt anbieten? Kleinkinder und Online? Da gab es berechtigte Bedenken. Wollten wir doch alle verhindern, dass Kinder noch mehr Zeit vor den Bildschirmen verbringen. Das Stichwort ist hier »noch mehr Zeit«. Wir gehen davon aus, dass auch die Kleinen schon Medien konsumieren. Wäre es dann nicht gut, für Eltern und Kindern gemeinsam ein interaktives Feld zur Verfügung zu stellen? Als im Herbst 2020 klar war, dass die Einrichtungen die Tore wieder schließen und auch unsere Gruppen in Präsenz nicht möglich sind, entschieden wir uns für eine Onlinevariante. Im geschützten Zoom-Raum trafen sich von Oktober 2020 bis März 2021 jeden Donnerstag Familien mit Kleinkindern zu Spiel und Spaß mit Franziska, dem Purzelbär und einer unseren ausgebildeten Referent/-innen. Beim »Purzelbaum bei dir Zuhause« wurden die Kinder persönlich begrüßt, es wurde gebastelt, gesungen und viel



gelacht. Mit Frühlingsanfang wurden die Teilnehmenden langsam weniger und wir freuten uns darüber, dass sie jetzt wieder mehr nach draußen gehen konnten und das auch taten.

Alltagsheld/-innen Kraftpaket

»Sie haben sich von ganzem Herzen gefreut. Gefreut darüber, dass ihre Arbeit wertgeschätzt wird.« Diese Rückmeldung erhielten wir von Miriam, einer unserer Multiplikatorinnen, die mithilfe, »Kraftpakete« zu den Eltern zu bringen. Gemeinsam mit Partner/-innen (Naturkosmetik, Ländlebuch...) hatten wir ein hochwertiges »Alltagsheld/-innen Kraftpaket« geschnürt und es 400 Eltern in ganz Vorarlberg zukommen lassen. Die Eltern bedankten sich mit Fotos und netten Worten. Und die Multiplikatorinnen hatten eine sehr schöne Möglichkeit, mit den Eltern wieder direkt in Kontakt zu kommen.

Wie geht es weiter

Jetzt im Juli 2021, während ich diese Zeilen schreibe, öffnen sich die Möglichkeiten für Veranstalter wieder Schritt für Schritt. Doch die Eltern

sind müde und sehnen sich nach »Inseln der Ruhe ohne Anforderungen«. Wir als Elternbildungsanbieter lassen nun auch Ruhe einkehren und hoffen auf einen Herbst, der uns bewährte und neue Möglichkeiten bereithält. Die Corona-Situation hat uns einerseits sehr eingeschränkt und andererseits die Chance gegeben, uns weiterzuentwickeln. Wir, die Mitarbeiterinnen der Elternbildung des Katholischen Bildungswerks Vorarlberg, haben unser Möglichstes getan, Eltern in dieser Krisenzeit gut zu begleiten. Wir sind an den Aufgaben gewachsen und werden alle Erfahrungen und auch das eine oder andere neue Format mit ins nächste Arbeitsjahr nehmen.

Mag.a Wilma Loitz ist eine von vier Elternbildnerinnen des Katholischen Bildungswerks Vorarlberg mit dem Arbeitsschwerpunkt: niederschwellige Elternbildung.

Ulla Raike

Exklusive Angebote in der inklusiven Erwachsenenbildung?

Eine Programmanalyse

In diesem Beitrag werden zentrale Ergebnisse einer Programmanalyse (Masterarbeit) zur inklusiven Erwachsenenbildung an den Berliner Volkshochschulen in den Jahren 2017-2018 vorgestellt und die Auswirkungen von Zielgruppenorientierung als Lösungsansatz für Inklusion kontrovers diskutiert.

Das Ziel der Inklusion von Menschen mit Behinderungen ist in der heutigen Gesellschaft konsensfähig. Spätestens mit der Ratifizierung der Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen (UN-BRK) ist Inklusion ein Ziel der europäischen und nationalen Bildungspolitik. Mit der Umsetzung des inklusiven Bildungsauftrags in der Praxis scheinen Akteure jedoch häufig überfordert.¹

In der Schulwelt ist Inklusion längst zu einem alltäglichen Begriff geworden, auch wenn die Umsetzung häufig umstritten ist. Der erwachsenenbildungswissenschaftliche Diskurs zur Inklusion ist, vergleicht man ihn mit der Diskussion von Inklusion in der Schulwelt, noch in den Kinderschuhen. Warum ist Inklusion relevant für die Erwachsenenbildung? »Bildung ermöglicht Teilhabe und Teilnahme, z.B. am öffentlichen und sozialen Leben, aber sie ist auch schon Teilhabe«². Bildungschancen sind doppelte Chancen. Durch ihre Gatekeeping-Funktion hat Bildung eine besondere Bedeutung für Inklusion; Inklusion wird durch Bildung erst ermöglicht. Gelebte Inklusion in Bildungssystemen hat eine gesellschaftliche Querschnittsfunktion. Bildung ist eine mehrdimensionale Leistung für gesellschaftliche Inklusion. Bildung ermöglicht bessere Berufschancen, höhere soziale und politische Beteiligung, dichtere soziale Netzwerke usw.³ Wiederholt haben Studien gezeigt, dass die Erwachsenenbildung die soziale Ungleichheit eher verstärkt als kompensiert.⁴

Ulla Raike (M. A. Erwachsenenbildung, Lebenslanges Lernen) ist Akademiesprecherin, zuständig für Programmplanung, Konzeption und Weiterentwicklung der Akademie der Björn Schulz Stiftung. Die Björn Schulz Stiftung unterstützt Familien mit unheilbar und lebensverkürzend erkrankten Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen.



Wie wird also aktuell inklusive Erwachsenenbildung umgesetzt? Um diese Frage am Beispiel der Berliner Volkshochschulen zu beantworten, wurde eine Studie im Rahmen einer Masterarbeit zur Umsetzung von Inklusion in der allgemeinen Erwachsenenbildung im Rahmen des ERW-IN-Programms; ERWachsenenbildung INklusiv, durchgeführt. Konkret wurde dabei untersucht, wie inklusiv ausgerichtete Kurse an die Adressat/-innen kommuniziert werden. Dafür wurden beispielhaft die Programmhefte der zwölf Berliner Volkshochschulen von Herbst 2017 und Frühjahr/Sommer 2018 genutzt. Ziel der Arbeit war es, die Adressat/-innenansprache der inklusiven Programme der Erwachsenenbildung in den Berliner Volkshochschulen daraufhin zu analysieren, wer zu den inklusiv ausgeschrieben Veranstaltungen wie eingeladen wird. Auch Kursthemen und Kursorte wurden zur Analyse miteinbezogen. Die Untersuchung der Programme erfolgte als eine exemplarische Programmanalyse, die inhaltsanalytisch ausgewertet wurde und sämtliche Programmhefte der Berliner Volkshochschulen im oben genannten Zeitraum in die Analyse mit einbezog.⁵ In diesem Beitrag werden ausgewählte zentrale Ergebnisse der Studie vorgestellt und daraus Konsequenzen für die Erwachsenenbildungspraxis skizziert.

Die Ergebnisse der Studie zeigen eine Mischung an offenen und zielgruppenorientierten Angeboten, die im Rahmen des ERW-IN-Projektes entstanden sind. Es wurden acht Kategorien der Adressat/-innenansprache in einem deduktiv-induktiven Verfahren⁶ identifiziert, die sich in drei Hauptkategorien gliedern lassen: Universeller Inklusionsanspruch, Inkludierende Exklusion und Exkludierende Inklusion.⁷ Ein universeller Inklusionsanspruch ist eine Kategorie der Adressat/-innenansprache, in der explizit alle am Thema interessierten eingeladen werden, unabhängig von Teilnahmevoraussetzungen. Darunter fallen Ankündigungstexte mit Betonung auf »alle sind willkommen«, mit einer dichotomen Heterogenitätsdimension »Menschen mit und ohne Behinderung« oder welche, in denen ganz auf explizite Zielgruppenbenennung verzichtet wird. Diese Kategorie hat den höchsten Heterogenitätsanspruch.⁸ Inkludierende Exklusion bedeutet Ausschluss durch partiellen sozialen Einschluss in einem ausgegrenzten Sozialraum.⁹ Dies war die größte Hauptkategorie in der Studie. Die Ankündigungstexte dieser Kategorie benennen einen

speziellen didaktisch-methodischen Ansatz, wie z. B. Lern-tempo oder Unterricht in leichter Sprache. Zusätzlich wurde in manchen Ankündigungstexten der Heterogenitätsanspruch der Kurse (unterschiedliche Personengruppen, Lernvoraussetzungen) betont oder das Mitbringen einer Begleitperson als Möglichkeit erwähnt.¹⁰ In der dritten Kategorie Exkludierende Inklusion wird Partizipation ermöglicht, indem ein sozial exkludierender Sonderstatus, mithilfe von diskriminierenden Defizitzuschreibungen als Zugangsvoraussetzung für die Kursteilnahme, geschaffen wird.¹¹ Problematisch an solchen Ankündigungstexten ist, dass die Adressat/-innen nicht selbst definieren können, ob sie zur Zielgruppe gehören, weil es sich bei den Zuschreibungen um von außen definierte Etikettierungen handelt.¹² Desweiteren gibt es bei Sonderangeboten das Problem, dass die Spezialisierung zu Parallelwelten führen kann, in denen Gruppen eher unter sich bleiben.¹³

Starke Zielgruppenorientierung bei gleichzeitigem Heterogenitätsanspruch

Trotz der Betonung von Vielfalt und gemeinsamem Lernen verschiedener Menschen zeigte sich in den Ankündigungstexten eine starke Orientierung an Menschen mit (geistiger) Behinderung oder Lernschwierigkeiten. Auch die in der Kategorie 1 auftauchende Beschreibung »Menschen mit und ohne Behinderungen« lenkt die Aufmerksamkeit auf eine bestimmte Zielgruppe, obwohl damit eher versucht wird, einen Heterogenitätsanspruch zu formulieren.¹⁴ Daraus leitet sich die Frage ab, ob eine zielgruppenorientierte Adressat/-innenansprache Teilnehmbarrieren reduziert oder eher neue Inklusionsbarrieren verursacht. Einerseits kann eine offene Einladung an »alle« zu undifferenziert sein, um in der Erwachsenenbildung unterrepräsentierte Gruppen zu erreichen, da sie sich, ohne gezielte Ansprache, nicht vorstellen können zu den potentiellen Teilnehmenden zu gehören.¹⁵ Andererseits wird bei einer gezielten Ansprache bestimmter Personengruppen eine soziale Schließung vorgenommen, die gleichzeitig einen sozialen Ausschluss verursacht.¹⁶ Kronauer schlägt daher vor, zwischen berechtigten und unzulässigen sozialen Schließungen zu unterscheiden je nachdem, ob die vorgenommene Schließung die Lebenschancen der Betroffenen erweitert oder vermindert.¹⁷

Sonderangebote führen zur Segregation innerhalb des Systems

Die Adressat/-innenansprache ist besonders dann problematisch, wenn eine defizitäre Zuschreibung genutzt wird um Menschen gezielt anzusprechen. Durch die Ansprache werden so Differenzlinien der Unterscheidung performativ bestätigt und verfestigt.¹⁸ Schäffter schreibt in diesem Zusammenhang von »doing difference«.¹⁹ Laut Felder können defizitäre Zuschreibungen im Bildungskontext eine Behinderung sogar erst produzieren oder zumindest verstärken

(Etikettierungsdilemma).²⁰ Sonderangebote sind eher ein Ausdruck von Segregation als Inklusion. Es werden Teilhabechancen in einem System geschaffen und gleichzeitig werden die Eingeladenen innerhalb des System in einem Sondersystem getrennt. So sind Menschen mit Behinderungen in der Vergangenheit oft in einer Parallelwelt unter sich geblieben. Biografien von einem Sonderkindergarten über Sonderschule und Werkstatt ins Wohnheim sind dafür charakteristisch.²¹

Auch das eigene Programmheft für die inklusiv ausgeschrieben Kurse stellt ein Sonderangebot dar. Einerseits sind dort die inklusiv ausgeschrieben Kurse aus ganz Berlin kompakt in einfacher Sprache dargestellt. Dies erleichtert das Finden von passenden Kursen für die Zielgruppe. Andererseits stellt das Sonderheft ein exklusives Angebot dar mit einer reduzierten Themenvielfalt, und kann verhindern, dass andere geeignete Kurse aus dem regulären Volkshochschulprogramm von diesem Personenkreis entdeckt werden. Dies birgt das ein Risiko, dass die Barrieren an anderen Kursen teilzunehmen sich sogar erhöhen.²² Ein nächster Schritt könnte sein, die gesamten Programminformationen der Berliner Volkshochschulen in Einfacher Sprache und im geeigneten barrierefreien Format zu veröffentlichen und verstärkt auf die Barrierefreiheit aller Kurse zu achten. Außerdem könnte eine inklusive Weiterbildungsberatung eine Antwort auf die kommunikativen Barrieren bei der Darstellung von Informationen zu der großen Vielfalt der Kurse in Berlin sein.²³

Reduzierte Themenvielfalt

Eine Schwäche der Zielgruppenorientierung ist, dass Abstriche bei der Angebotsvielfalt gemacht werden müssen. Ein kleines inklusiv ausgerichtetes Kursangebot ist ein Ausschnitt aus dem Gesamtprogramm und kann nicht mit dem umfangreichen Angebot der Berliner Volkshochschulen konkurrieren.²⁴ Aber wollen Menschen mit Lernschwierigkeiten unter Fremdsprachen wirklich nur englisch lernen!? Es besteht die Gefahr, dass Bildungsinteressen bestimmter Gruppen systematisch unberücksichtigt bleiben. Katzenbach schreibt in diesem Zusammenhang über nicht vorsätzlich selektiv wirkende Ausschlussprozesse.²⁵ Es wurde bei der Analyse zudem eine abweichende thematische Aufteilung der Kurse im Vergleich zum Gesamtprogramm erkannt, wie auch eine andere Zuordnung von Kursen im Sonderheft im Vergleich zu den Volkshochschulheften beobachtet. Dies kann auf personelle Zuständigkeiten zurückzuführen sein (Bsp. alle Inklusionskurse in Verantwortung der Programmbereichsleitung Grundbildung). Problematisch ist dabei die geringere Angebotsvielfalt und die reduzierte Chance auf heterogene Lerngruppen.²⁶ Hier ist also die Frage berechtigt, ob Zielgruppenorientierung der richtige Weg zu mehr Inklusion in der Erwachsenenbildung ist. Eine alternative Lösung könnten sogenannte Ressourcenzentren für Inklusion sein.²⁷ Diese würden eine flexiblere Struktur für Inklusion gewährleisten,

die individuell und strukturell spontan auf Bedarfe und Bedürfnisse reagieren kann. Es könnten je nach aktuellem Bedarf durch individuelle Unterstützungsleistungen und durch Beratung sowohl für die Kursleitenden als auch für die Teilnehmenden Kurse inklusiv umgesetzt werden.²⁸

Eine weitere interessante Entdeckung bei der Untersuchung der inklusiv ausgerichteten Volkshochschulkurse war, dass nicht alle Kursräume barrierefrei zugänglich waren. Sogar ein Viertel der Kurse waren in nicht barrierefreien Kursorten geplant.²⁹ Obwohl die Barrierefreiheit von Kursorten für die Berliner Volkshochschulen mit häufig altem Baubestand sicherlich eine Herausforderung darstellt, bieten die meisten Volkshochschulen parallel andere (nicht inklusiv ausgerichtete) Kurse in einem anderen Gebäude an, die barrierefreie Räumlichkeiten vorhalten. Es bleibt bei der Studie unbeantwortet, ob dieser Umstand auf Gewohnheit oder die fehlende Sensibilität der Planenden für die Zielgruppe Menschen mit Behinderungen zurückzuführen ist.³⁰ Die fehlende mobile Barrierefreiheit stellt jedenfalls eine Hürde für die Zugänglichkeit des inklusiv konzipierten Angebots dar. Neben sprachlichen und didaktisch-methodischen Hürden sollte nicht die bauliche Barrierefreiheit unberücksichtigt bleiben. Sie ist neben Nichtdiskriminierung, Anerkennung der menschlichen Vielfalt, voller Partizipation und Chancengleichheit eine der Grundsätze für Menschenwürde im Zusammenhang mit Bildungsfragen.³¹ Durch fehlende Barrierefreiheit der Lernräume werden immer Menschen mit Mobilitätseinschränkung, und/oder Sinnesbeeinträchtigungen von Kursen ausgeschlossen und Menschen mit einer komplexen Behinderung sogar doppelt benachteiligt.³²

Desweiteren ist bei der Analyse der Ankündigungstexte aufgefallen, dass 11,4 Prozent der untersuchten Kurse in Räumlichkeiten der Behindertenhilfe stattfinden, obwohl die Planung und Verwaltung der Kurse durch die Volkshochschule organisiert sind.³³ Silke Schreiber-Barsch thematisiert die Bedeutung von Kursorten als inklusive oder exklusive Lernräume. Es ist nicht egal, wo Lernen stattfindet. Die Partizipationslogik verschiedener Lernräume unterteilt Schreiber-Barsch in drei Formen; Segregationsmodell, Zielgruppenmodell, inklusives Modell.³⁴ Anhand des Zielgruppenmodells macht Schreiber-Barsch deutlich, dass Inklusion sozusagen ausgelagert wird, wenn Kursangebote zwar in das reguläre Programm der allgemeinen Erwachsenenbildung aufgenommen werden, die Durchführung aber bei einem Träger der Behindertenhilfe bleibt. Somit bleiben dann die Teilnehmenden noch stärker »einer bestimmten professionell definierten Gruppe von Lernenden zugeordnet«³⁵.

Ausblick

Zielgruppenangebote sind ein erster Anfang bei der Öffnung allgemeiner Erwachsenenbildung für unterrepräsentierte Gruppen. Die vorliegende Studie hat gezeigt, dass dadurch lange nicht der Anspruch auf Heterogenität oder

gleichwertige Chancen auf Themenvielfalt erfüllt werden. Nur auf Angebotsebene zu agieren, scheint nicht ausreichend zu sein. »Wenn alleine inklusive bzw. inkludierende Angebote konzipiert werden, entstehen zielgruppenorientierte Angebote, die neue Exklusionsdynamiken nach sich ziehen«³⁶. Daher muss der Blick von der Angebotsebene auf die strukturelle Institutionsebene gerichtet werden. Maßnahmen auf der Makroebene, die die Teilhabechancen angebotsübergreifend erhöhen, scheinen sinnvoll.

Flexible Supportstrukturen

Schreiber-Barsch und Fawcett kommen in ihrer Studie zu Inklusionsarchitekturen zu der Schlussfolgerung, dass flexible Supportstrukturen, die das Erkennen vorhandener Ressourcen für Diversität an Lernorten fördern, über den Kontext von Behinderung hinaus inkludierend sein können.³⁷ »Was funktional im Kontext dis/ability ist, ist funktional für viele soziale Kategorien und trägt die Chance, Teilnahme insgesamt zu erhöhen«³⁸. Böttinger schlägt für inklusive (Schul-)Bildung unter anderem regionale Kompetenz- und Ressourcenzentren vor, um den Einsatz von Unterstützungsmaßnahmen effektiver in Regelschulen gestalten und koordinieren zu können.³⁹ Das wäre eine interessante Vision auch für die Erwachsenenbildung. In Berlin wurde 2019 die Zentrale Servicestelle der Volkshochschulen gegründet, in dem auch zwei Fachkräfte als Team für Diversität, Integration und Inklusion zuständig sind.⁴⁰ Das ist eine Chance, um Inklusion auf struktureller Ebene weiterzuentwickeln.

Inklusion vs. Ökonomisierung

Gegenüber der Ziele für inklusive Bildung steht häufig der Trend der Ökonomisierung von Bildungs- und Sozialwesen. Es ist nicht immer wirtschaftlich sinnvoll alle Menschen das lernen zu lassen, was sie möchten und was sie zu ihrer eigenen Persönlichkeitsentfaltung brauchen.⁴¹ Ein dominierender Effizienzgedanke von öffentlichen Angeboten und Maßnahmen birgt im Hinblick auf Inklusion die Gefahr, dass nur die Menschen davon profitieren, bei denen es wirtschaftlich sinnvoll ist, z. B. die Kosten geringer ausfallen als bei segregierenden Angeboten.⁴² Somit sind bereits heute Menschen mit einer schweren oder komplexen Behinderung Verlierer der inklusiven Neuentwicklungen, wie auch die vorliegende Untersuchung zeigt.⁴³ »Wenn Menschen, die als schwerst- und mehrfachbehindert bezeichnet werden, draußen bleiben, wird die gesamte Idee in Frage gestellt. Sie brauchen beispielsweise in besonderem Maße Zugang zur Erwachsenenbildung.«⁴⁴

Vision Bildung für alle

Mit inklusiver Erwachsenenbildung soll Heterogenität zur Normalität werden. Der Weg in Richtung inklusiver Bildung benötigt passende Rahmenbedingungen und stößt

Veränderungsprozesse auf allen Ebenen der regulären Erwachsenenbildung an. Dafür ist ein politischer Wille notwendig. Ahrbeck kritisiert, dass bei den Bestrebungen zur inklusiven Gesellschaft der Entwurf einer inklusiven Gesellschaft fehlt.⁴⁵ Ein Perspektivwechsel von der Zielgruppenorientierung zur Themenorientierung verknüpft mit offener Didaktik und unterstützt durch regionale Supportstrukturen könnten nächste Schritte in Richtung inklusive Bildung sein. Es bleibt noch viel zu tun für die Akteure auf allen Ebenen der Erwachsenenbildung.

Anmerkungen

- 1 Vgl. Raike 2019, S. 9.
- 2 BMAS 2013, S. 123.
- 3 Vgl. Felder 2012, S. 169.
- 4 Vgl. Lindemann-Tippelt 2014, S. 61.
- 5 Vgl. Raike 2019, S. 10.
- 6 Qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz 2014.
- 7 Vgl. Raike 2019, S. 36–39.
- 8 Vgl. Raike 2019, S. 39.
- 9 Vgl. Schäffter 2013, S. 54.
- 10 Vgl. Raike 2019, S. 41–43.
- 11 Vgl. Raike 2019, S. 44.
- 12 Vgl. Schäffter 2013, S. 55.
- 13 Vgl. Frühauf 2012, S. 16.
- 14 Vgl. Raike 2019, S. 45–46.
- 15 Vgl. Raike 2019, S. 46.
- 16 Vgl. Kronauer 2013, S. 20.
- 17 Vgl. Kronauer 2013, S. 20.
- 18 Vgl. Raike 2019, S. 46.
- 19 Schäffter 2013, S. 59.
- 20 Vgl. Felder 2012, S. 178.
- 21 Vgl. Frühauf 2012, S. 16.
- 22 Vgl. Raike 2019, S. 46–47.
- 23 Vgl. Raike 2019, S. 47.
- 24 Vgl. Raike 2019, S. 47.
- 25 Vgl. Katzenbach 2013, S. 32.
- 26 Vgl. Raike 2019, S. 47.
- 27 Vgl. Böttinger 2017, S. 129.
- 28 Vgl. Raike 2019, S. 48, 50.
- 29 Vgl. Raike 2019, S. 48.
- 30 Vgl. Raike 2019, S. 49.
- 31 Vgl. Hirschberg/Lindmeier 2013, S. 40.
- 32 Vgl. Raike 2019, S. 49.
- 33 Vgl. Raike 2019, S. 48.
- 34 Vgl. Schreiber-Barsch 2017, Kap. 3.3.2.
- 35 Schreiber-Barsch 2017, Kap. 3.3.2.
- 36 Raike 2019, S. 52.
- 37 Vgl. Schreiber-Barsch/Fawcett 2017, S. 316.
- 38 Schreiber-Barsch/Fawcett 2017, S. 316.
- 39 Vgl. Böttinger 2017, S. 129.
- 40 Vgl. Servicezentrum der Berliner VHS 2020, S. 1, 8.
- 41 Vgl. Raike 2019, S. 51.
- 42 Vgl. Klauß 2012, S. 142.
- 43 Vgl. Raike 2019, S. 51.
- 44 Klauß 2012, S. 150.
- 45 Vgl. Ahrbeck 2014, S. 64.

Literatur

- Ahrbeck, B. (2014): Inklusion. Eine Kritik. Stuttgart.
- BMAS Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2011): Unser Weg in eine inklusive Gesellschaft. Berlin, www.bmas.de/DE/Service/Medien/Publicationen/a740-aktionsplan-bundesregierung.html.
- Böttinger, T. (2017): Exklusion durch Inklusion? Stolpersteine bei der Umsetzung. Stuttgart.
- Felder, F. (2012): Inklusion und Gerechtigkeit. Das Recht behinderter Menschen auf Teilhabe. Frankfurt am Main.
- Frühauf, T. (2012): Von der Integration zur Inklusion – Ein Überblick. In: Hinz, A. et al. (Hg.): Von der Integration zur Inklusion: Grundlagen – Perspektiven – Praxis. Marburg, S. 11–32.
- Hirschberg, M.; Lindmeier, C. (2013): Der Begriff »Inklusion« – Ein Grundsatz der Menschenrechte und seine Bedeutung für die Erwachsenenbildung. In: Burtscher, R. et al. (Hg.): Zugänge zu Inklusion. Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog. Bielefeld, S. 39–52.
- Katzenbach, D. (2013): Inklusion – Begründungsfiguren, Organisationsformen, Antinomien. In: Burtscher, R. et al. (Hg.): Zugänge zu Inklusion. Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog. Bielefeld, S. 27–38.
- Klauß, T. (2012): Inklusion in Schule und Erwachsenenbildung – vom Zufall abhängig oder ein Menschenrecht? In: Hinz, A. et al. (Hg.): Von der Integration zur Inklusion: Grundlagen – Perspektiven – Praxis. Marburg, S. 130–152.
- Kronauer, M. (2013): Soziologische Anmerkungen zu zwei Debatten über Inklusion und Exklusion. In: Burtscher, R. et al. (Hg.): Zugänge zu Inklusion. Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog. Bielefeld, S. 17–26.
- Kuckartz, U. (2014): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung (2. durchges. Aufl. ed., Grundlagentexte Methoden). Weinheim, Basel.
- Lindemann, B.; Tippelt, R. (2015): Adressaten, Zielgruppen, Teilnehmende. In: Dinkelaker, J.; Hippel, A. von (Hg.): Erwachsenenbildung in Grundbegriffen. Stuttgart, S. 57–65.
- Raike, U. (2019): Adressat*innenansprache in inklusiven Kursen der allgemeinen Erwachsenenbildung am Beispiel des ERW-IN-Programms an den Berliner Volkshochschulen – Eine Programmanalyse. Erwachsenenpädagogischer Report. Band 64. Berlin.
- Schäffter, O. (2013): Inklusion und Exklusion aus relationaler Sicht – Eine grundlagentheoretische Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Inklusionsprozessen. In: Burtscher, R. et al. (Hg.): Zugänge zu Inklusion. Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog. Bielefeld.
- Schreiber-Barsch, S. (2017): »die Hoheit über die Räume haben« – Räumlichkeit professionellen Handelns an Lernorten Erwachsener. In: Zeitschrift für Inklusion 2017/4, inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/440.
- Schreiber-Barsch, S.; Fawcett, E. (2017): Inklusionsarchitekturen: Wie wird ein Lernort zu einem inklusiven Lernort im öffentlichen Raum des Lebenslangen Lernens? In: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung. Jg. 40, H. 3. S. 295–319, link.springer.com/content/pdf/10.1007%2Fs40955-017-0097-x.pdf.
- Servicezentrum der Berliner VHS (2020): SerZConnect. Zeitung des Servicezentrums. Jg. 1, H. 1, <https://docplayer.org/190412593-Zeitung-des-servicezentrums.html>.

Anne Badmann

Mit Leichter Sprache zu mehr Bildungsgerechtigkeit im Netz

KEB im Bistum Limburg mit neuem Online-Angebot

Jeder Mensch hat ein Recht auf lebenslanges Lernen. In der Diskussion über den gleichberechtigten und barrierefreien Zugang zu Erwachsenenbildung bleibt der Aspekt des Lese- und Sprachverständnisses jedoch häufig unberücksichtigt. Die KEB im Bistum Limburg macht Bildungsangebote in Leichter Sprache – seit kurzem auch mittels einer eigens entwickelten Website.

Die Level-One Studie hat gezeigt, dass mehr als 16% aller deutsch sprechenden Erwachsenen in Deutschland gering literalisiert sind, also kurze Texte nicht sinnerfassend lesen können. Hinzu kommen Menschen, die eine sogenannte geistige Behinderung haben, fortgeschritten dementiell sind oder wenig Deutsch verstehen. Die o.g. Studie zeigt auch: Gering literalisierte Menschen sind von gesellschaftspolitischer Teilhabe weitgehend ausgeschlossen und nehmen weniger häufig am organisierten lebenslangen Lernen teil als der Bevölkerungsdurchschnitt. Die KEB im Bistum Limburg hat deswegen schon 2018 eine Projektstelle für Bildungsangebote in Leichter Sprache geschaffen. Leichte Sprache ist eine besondere Form der Schriftsprache, die sich durch Verwendung gebräuchlicher Wörter, eine sehr einfache Grammatik und unterstützende Bilder auszeichnet.

Mit Corona zusätzlich digitales Angebot

Als im Jahr 2020 Präsenzveranstaltungen nicht mehr möglich waren, entstand die Idee, zusätzlich zu den bisherigen digitalen Angeboten der KEB eine Website und einen YouTube Kanal

ausschließlich mit Inhalten in Leichter Sprache zu erstellen. Vorausgegangen war die Erkenntnis, dass Nutzer/-innen mit eingeschränkter Lern- oder Lesefähigkeit Internetseiten benötigen, auf denen sie sich leicht zurechtfinden. Es reicht also nicht, einen vorhandenen Internet-Auftritt in Leichte Sprache zu übersetzen. Vielmehr müssen die gesamte optische Gestaltung der Seite, die Navigation sowie Art und Umfang der Inhalte an die Bedürfnisse dieser besonderen Zielgruppe angepasst werden.

Auf der Seite www.leichte-sprache.online präsentiert die KEB Bildungsangebote in Leichter Sprache. Dank einer übersichtlichen Gestaltung können sich auch Menschen mit Lernbeeinträchtigung gut zurechtfinden. Eine gute Lesbarkeit ist durch eine große und serifenlose Schrift und hohe Kontraste gewährleistet. Bilder sollen das Textverständnis unterstützen und die Lesemotivation erhöhen. Für viele der angebotenen Themen gibt es neben Texten auch kurze Videos für jene Menschen, die nicht lesen können oder wollen. Die thematische Bandbreite ist groß und umfasst zum Beispiel Politische Bildung, Prävention sexualisierter Gewalt, gesunde Ernährung und Entspannungstechniken. Die Beiträge auf dem verlinkten YouTube Kanal »Leichte Sprache« reichen von Erklärvideos zur Bundestagswahl über Autor/-innenlesungen bis hin zu Phantasiereisen.

Rückmeldungen aus Einrichtungen der Behindertenhilfe zeigen: Häufig sind Wohnheime, Werkstätten und Bildungsbereiche noch nicht ausreichend digital ausgestattet. Es fehlen geeignete Endgeräte und manchmal



Erklärfilm in Leichter Sprache der KEB Bistum Limburg

auch leistungsfähiges WLAN. Handelt es sich also bei der Website und dem YouTube-Kanal um Angebote ohne Nachfrage? Die Antwort auf diese Frage ist ein klares Nein, denn es zeigt sich auch: Online-Angebote wie das der KEB erhöhen die Bereitschaft und die Motivation der Einrichtungen, das Thema Digitalisierung in den Blick zu nehmen. Gerne nutzen außerdem Angehörige und Betreuende von Menschen mit Lerneinschränkungen die leichtsprachigen Texte, um ihre eigene Sprachfähigkeit zu bestimmten Themen zu verbessern und mit Hilfe der angebotenen Materialien Bildungsarbeit für die eigentliche Zielgruppe zu betreiben. Zudem ist die Gruppe der potentiellen Nutznießer Leichter Sprache groß und geht wie anfangs beschrieben weit über Menschen mit Lerneinschränkungen hinaus. Die KEB im Bistum Limburg will daher den eingeschlagenen Weg weiter verfolgen und mit ihren digitalen Angeboten in Leichter Sprache auch zukünftig einen Beitrag zur Bildungsgerechtigkeit in Deutschland leisten.

Anne Badmann ist Referentin für Bildungsangebote in Leichter Sprache, KEB im Bistum Limburg

Annette Berger, Susanne Brandes

Ich rechne mit allem – auch mit dem Guten

Ökumenische Schreibwerkstatt im Lockdown

Das Corona-Virus hat uns noch immer im Griff. Auf Tage der Lockerungen folgen neue Sorgen und neue Mutationen. Die Impfungen bedeuten Hoffnung, aber sie erzeugen auch Ängste. So wird in Familien, Freundschaften und unter Kolleg/-innen nach wie vor über den richtigen Umgang mit der Pandemie gestritten. Die Debatten erscheinen teilweise vergiftet, ein respektvoller Austausch über die Pandemie und ihre Folgen bleibt schwierig. Wir hatten den dringenden Wunsch, einen hoffnungsvollen Beitrag in dieser herausfordernden Situation zu leisten.

Der Ausgangspunkt zur Idee einer ökumenischen Schreibwerkstatt war der erste Lockdown. Auch für unsere Einrichtungen, die Evangelische Erwachsenenbildung im Land Sachsen-Anhalt und die Katholische Erwachsenenbildung im Land Sachsen-Anhalt e. V., hieß es, die Räume zu schließen, obgleich wir doch Räume öffnen wollen und unsere primäre Aufgabe darin sehen, Bildung und Begegnung zu ermöglichen. Um im Gespräch zu bleiben, den Sorgen und Fragen, aber auch den kreativen Lösungen Raum und Stimme zu geben, riefen wir zum Schreiben auf. Schreiben schien nicht nur eine Notlösung, sondern eine Chance. Die Schreibwerkstatt wollte Räume wieder öffnen, Alternativen zulassen, Fantasiévollm Gehör verschaffen.

Drei Bereiche bewegten uns und gliedern die Texte unserer Schreibwerkstatt:

Gedanken, die in die Zukunft weisen und Reflexion des Geschehenen eröffnen; Momente, die unser Innerstes betreffen und alt bekannte Glaubenssätze ins Wanken bringen und schließlich die kleinen Dinge, die uns bewegen und

anstiften zu eigenem Tun.

Die Vielfalt und Vielzahl derer, die ihre Texte zu unserer ökumenischen Schreibwerkstatt eingesendet haben, hat uns sehr beeindruckt.

Schon wenige Tage nach der Ausschreibung kam der erste Beitrag, ein handgeschriebener Brief einer 86-jährigen Dame. Immer mehr Texte trudelten ein: Gedichte und Tagebuchnotizen, kurze und lange Essays, Berichte, Beobachtungen, Briefe von fern und nah. Unser jüngster Autor war zum Zeitpunkt des Schreibens neun Jahre alt. Die meisten Beiträge stammen aus Sachsen-Anhalt, darüber hinaus finden sich auch solche, die von weit herkommen. Die wahre Bedeutung einer Pandemie wird hier greif-, nein, lesbar. Ob in Russland oder der Schweiz, in Uganda oder Mosambik, in Bolivien oder Argentinien, ob unterwegs auf der Straße, in der Gemeinde, im Gefängnis oder zu Hause – das Virus macht nicht an Grenzen oder Mauern halt, und damit lassen sich die Geschichten auch über Grenzen und Mauern hinweg erzählen.

Allen Texten ist etwas gemein: Sie erzählen von dem, was es vor Corona noch nicht und mit Corona nicht mehr gab, von ungewöhnlichen Dingen und Irritationen, von geschlossenen Mauern und offenen Herzen, von Freiheit im Denken und Unterbrechungen im Tun, von Bedrohung auf der einen und Gestaltungswillen auf der anderen Seite. Im Dezember 2020 haben wir diese facettenreichen Beiträge in einer Broschüre veröffentlicht und konnten die von der Graphikerin Sarah Deibele wunderschön gestaltete Broschüre in einer kleinen (corona-konformen) Feierstunde an die beiden Bischöfe, Bischof Kramer und Bischof Dr. Feige,



übergeben. Eine Veranstaltung in der Jugendvollzugsanstalt Burg, die sich mit diversen Texten an der Schreibwerkstatt beteiligte, musste pandemiebedingt leider abgesagt werden.

Was dann passierte, hat uns wiederum sehr überrascht: nach wenigen Wochen waren die 1000 gedruckten Broschüren vergriffen und wir druckten eine zweite Auflage.

Ermutigt durch das große Interesse haben wir entschieden, mitten im dritten Lockdown eine digitale Lesereihe durchzuführen. Autorinnen und Autoren lasen ihre Texte und insgesamt circa hundert Menschen kamen in den drei Lesungen miteinander in einen sehr offenen und berührenden Austausch über ihre durch Corona veränderten Lebenswelten.

Wir sind dankbar für die Möglichkeit, in diesen schwierigen Zeiten Räume der Begegnung gefunden zu haben und ein kleines Zeichen von Hoffnung setzen zu können.

Die Broschüre finden Sie unter: <https://keb-sachsen-anhalt.de/veroeffentlichungen>. Eine gedruckte Fassung können Sie über die Katholische Erwachsenenbildung im Land Sachsen-Anhalt e.V. bestellen: Info@keb-sachsen-anhalt.de

Annette Berger und Susanne Brandes arbeiten für das Projekt »Kirche für Demokratie. Verantwortung übernehmen – Teilhabe stärken« bei der Katholische Erwachsenenbildung im Land Sachsen-Anhalt e.V.

Florian Steger

Stresstest für die digitale Medienkompetenz von Lehrkräften

Unterrichtserfahrungen während der COVID-19-Pandemie

Angesichts der COVID-19 bedingt verordneten Kontakteinschränkungen ist der relativ häufige Einsatz von analogen Unterrichtsmaterialien wie Büchern oder Arbeitsblättern auffällig.¹ So traten während der Schulschließungen und hybriden Unterrichtsphasen tendenziell organisatorische Aspekte (u.a. Verteilung der Arbeitsblätter) in den Vordergrund. Aus pragmatischen Gründen geriet der Fokus auf pädagogisch-didaktische Fragen bei der digitalen Unterrichtsgestaltung eher in den Hintergrund.² Dies spiegelt sich u.a. in Querschnittsstudien wieder. So wurde in Bezug auf den ersten Lockdown 2020 ermittelt, dass 89% der befragten Lehrkräfte bei der digitalen Unterrichtsdurchführung auf E-Mails zurückgriff. Lediglich 43% der Lehrkräfte nutzten zusätzlich Videokonferenzen. Obwohl der Einsatz von Videokonferenzen zunimmt, werden nach derzeitigem Stand für weit unter der Hälfte (39%) befragter Schüler und Schülerinnen nur maximal einmal pro Woche Videokonferenzen angeboten.³

Wie digital-kompetent sind Lehrkräfte?

Freilich ist basierend auf diesen Erkenntnissen der Versuch eines definitiven Rückschlusses auf die digitale Kompetenz von Lehrkräften nicht möglich und wäre unangemessen einseitig, da der relativ niedrige Gebrauch digitaler Medien auch in ungeeigneten oder nicht-vorhandenen Ressourcen begründet sein könnte. Gleichzeitig lenken diese Zahlen die Aufmerksamkeit auf die Frage, wie

kompetent Lehrkräfte im digitalen Unterrichtskontext sind.

Ein kursorischer Blick auf die Beurteilung der digitalen Kompetenzen von in Deutschland tätigen Lehrkräften offenbart einen vermeintlichen Widerspruch. Der Erkenntnislage lässt sich entnehmen, dass ein Großteil der Lehrkräfte und Schulleitungen ihre digitalen Kompetenzen auf der einen Seite tendenziell gut einschätzen. Andererseits besteht bezüglich digitaler Fertigkeiten ein äußerst hoher Fortbildungsbedarf unter Lehrkräften.⁴ Letzteres suggeriert in Kombination mit dem auffallend häufigen Einsatz analoger Unterrichtsmaterialien während der COVID-19-Pandemie eine durchschnittlich gering ausgeprägte digitale Kompetenz unter Lehrkräften. Tatsächlich konstatiert die Gesamtheit der während der Pandemie durchgeführten empirischen Untersuchungen, die sich hauptsächlich durch Befragungen durchgeführt wurden, dass die digitalen Kompetenzen von Lehrkräften weder schlecht noch besonders gut sei. Davon ausgehend, dass digitale Unterrichtsszenarien höchstwahrscheinlich zunehmend etabliert werden, lässt ein genaueres Hinsehen jedoch kaum ein anderes Fazit zu als, dass die digitalen Kompetenzen kaum oder im besten Falle ausreichend sind. Nach den Hauptherausforderungen im digitalen Unterricht gefragt, geben in fast allen Umfragen im Durchschnitt mehr als zwei Drittel der befragten Lehrkräfte schulartübergreifend die eigene Kompetenz im Hinblick auf die Auswahl der digitalen Medien und ihrer angemessenen didaktischen Anwendung an.⁵ Dies ist keineswegs

auf eine bestimmte Altersgruppe begrenzt. Evaluationsstudien haben durch Tests ermittelt, dass der Stand digitaler Kompetenzen von Lehramtsstudierende im Vergleich zu anderen Personen in anderen Studiengängen häufig unter dem genormten Minimalstandard liegt.⁶

Mehr Stress aufgrund mangelnder digitaler Kompetenzen?

Bringt man gering entwickelte digitale Kompetenzen in Zusammenhang mit der Beobachtung, dass bei fast allen Schularten (Grundschulen ausgeschlossen) mehr als ein Drittel der Lehrkräfte mehr Arbeitsaufwand während der Pandemie wahrnimmt und zudem Burnout gefährdet ist⁷, drängt sich folgende Frage auf: Sind Lehrkräfte aufgrund gering ausgeprägter digitaler Kompetenzen gestresster? Zusammengefasst manifestieren sich die Antworten hierfür in folgender Befundlage. So konnte einmal gezeigt werden, dass ein geringeres Vorwissen über digitale Medien, wenig Beschäftigung mit dergleichen und wenig Erfahrung in oder mit digitalen Lehrformaten mit einem höheren Stresserleben einhergehen.⁸ Da (Vor-)Wissen, Beschäftigung und Erfahrung auf zentrale Weise Kompetenz manifestieren, kann hier geschlussfolgert werden, dass ein enger Zusammenhang zwischen häufiger erlebtem Stress und mangelnder digitaler Kompetenz besteht. Dies ging ebenfalls aus Befragungen hervor. Eine Zunahme an Stress und Mehrfachbelastungen wurde im Zusammenhang mit

digitalen Medien am dritthäufigsten genannt, wobei meistens Lehrkräfte, die älter als 60 Jahre sind, vermehrt Stress beklagen.⁹ Während Korrelationen zwar empirisch nachgewiesen sind, ist der kausale Zusammenhang zwischen erhöhtem Stresserleben und digitaler Kompetenz nicht belegt. So betonen Studien, dass unklar sei, ob und in welchem Ausmaß bzw. auf welche Art und Weise geringe digitale Kompetenz einen Einfluss auf die pandemiebedingte Stresserhöhung ausüben.¹⁰ Neben der eigenen Kompetenz könnten auch strukturelle und institutionelle Faktoren, die in Zusammenhang mit digitalen Medien stehen, zur erhöhten Stresserleben beitragen. Beispielsweise beklagen Lehrkräfte ein fehlendes oder uneinheitliches Medienkonzept der Schule und keinen gemeinsamen Nenner im Kollegium darüber, welche digitalen Medien wie und in welchem Kontext eingesetzt werden sollen.¹¹

Was muss getan werden?

Angesichts einer Anfang 2021 ermittelten mehrheitlichen Wahrnehmung unter Lehrkräften, dass sie sich auch zu Beginn des zweiten Lockdowns nach wie vor schlecht auf den digitalen Unterricht vorbereitet fühlten¹², ist für Lehrkräfte und die Entwicklung ihrer digitalen Kompetenzen eine wesentlich erhöhte strukturelle und institutionelle Unterstützung notwendig. Diese kann sich u. a. in vier Aspekten manifestieren. Grundlegend muss die wissenschaftliche Forschung fachdidaktische Konzepte mit Qualitätskriterien für digitalen Unterricht entwickelt. Bisher gibt es in dieser Richtung wenig Forschungsvorhaben.¹³ Angesichts bemängelter fehlender Abstimmung und uneinheitlicher Koordination auf verschiedenen Ebenen (Schule, Ämter) sind darüber hinaus Ministerien und Ämter dafür verantwortlich, einen verbindlichen

und fundierten Rahmen für ein Medienkonzept, das zeitökonomisch in der Praxis umgesetzt werden kann, zu entwickeln und etablieren. Der hier zusammengefasste Forschungsstand legt nahe, dass die bisherige Strategie, bei welcher die zuständigen Ministerien ohne einheitliche Vorgaben die Überlassung von Entscheidungen über digitalen Unterricht der jeweiligen Schule überlassen haben, nicht angemessen funktioniert.¹⁴ Während die strategischen Überlegungen der Kultusministerkonferenz sich auf Länderebene sichtbar in Kompetenzanforderungen für (angehende) Lehrkräfte manifestieren, scheinen sie im Rahmen von Umsetzungskonzepten, beispielsweise vom Kultusministerium in Baden-Württemberg, in Form von recht allgemein und abstrakt gehaltenen Ziel- und Maßnahmenformulierungen im Sand zu verlaufen.¹⁵

Ausprobieren als eigene Fortbildung

Gleichzeitig braucht es eine institutionelle Infrastruktur, sodass nicht das eigene Ausprobieren (90%) zur größten Quelle des Kompetenzerwerbs wird, sondern auch das Kollegium (42%) und Fortbildungen (22,5%).¹⁶ Dies bedeutet auch, dass der hohe Fortbildungsbedarf unter Lehrkräften, der momentan durch die zuständigen Behörden nicht gedeckt wird, befriedigt wird.¹⁷ In diesem Zusammenhang muss auch mehr Verbindlichkeit geschaffen werden, indem es eine Verpflichtung zur Teilnahme und deren Nachweis an Fortbildungen speziell zum Themenkomplex »Didaktik und digitale Medien« gibt.¹⁸ Dies schließt auch die Ausbildung angehender Lehrkräfte in Studium und Vorbereitungsdienst ein. Prägend unter Lehramtsstudierenden ist die Wahrnehmung, dass es weder im Studium noch im Vorbereitungsdienst genügend Anreize zur Auseinandersetzung mit pädagogisch-didaktischen Überlegungen für den digitalen Unterricht gibt.¹⁹ So sei die digitale Kompetenz von Lehramtsstudierenden in Bezug auf Kommunikationsprozesse und

Inhaltspräsentationen äußerst zufriedenstellen, während es erheblich Mängel im Hinblick auf eine didaktisch effiziente digitale Unterrichtsdurchführung festgestellt gibt.²⁰ Dies erscheint angesichts eines äußerst geringen Umfangs von durch rechtlich erwirkte Verpflichtung zur Auseinandersetzung mit dem didaktischen Einsatz digitaler Medien kaum verwunderlich. So verliert der hervorgehobene »verbindlich[e]« Charakter des Medienbildungsplans für »alle Schularten«²¹ in Baden-Württemberg beispielsweise an Durchsetzungskraft, wenn gleichzeitig im Zusammenhang mit den Zulassungsvoraussetzungen für das Erste und Zweite Staatsexamen keine Erwähnung von digitalen Medien bzw. Kompetenz stattfindet.²²

Anmerkungen

- 1 Vgl. Wößmann et al. 2021, S. 8; Vgl. Schütz et al. 2020, S. 1, 3.
- 2 Vgl. Fickermann/Edelstein 2021, S. 119, 121.
- 3 Vgl. Schütz et al. 2020, S. 1, 3; vgl. Wößmann et al. 2021, S. 7.
- 4 Vgl. Runge/Ruhbach/Lazarides 2021, S. 2, 4; Vgl. Pikowski et al. 2020, S. 14.
- 5 Vgl. Huber et al. 2020, S. 24; vgl. Dreer/Kracke 2020, S. 21; vgl. Gerick/Eickelmann 2020, S. 4, Ratz et al. 2020, S. 11; vgl. Fickermann/Edelstein 2021, S. 119.
- 6 Vgl. Senkbeil/Ihme/Schöber 2020, S. 13.
- 7 Vgl. Ratz et al. 2020, S. 7; Hansen/Klusmann/Hanewinkel 2020, S. 9.
- 8 Vgl. Lorenz/Brüggemann/McElvany 2020, S. 14.
- 9 Vgl. Dreer/Kracke 2020, S. 19; vgl. Hommel 2020.
- 10 Vgl. Hansen/Klusmann/Hanewinkel 2020, S. 9.
- 11 Vgl. Hommel 2020; Vgl. Ratz et al. 2020, S. 7.
- 12 Vgl. Wößmann et al. 2021, S. 3.
- 13 Vgl. Fickermann/Edelstein 2021, S. 119, 121.
- 14 Vgl. Wößmann et al. 2021, S. 19.
- 15 Vgl. Kultusministerkonferenz 2016, S. 24–31.; vgl. Kultusministerium BW 2018, S. 9–12; vgl. Kultusministerium BW 2017, S. 2f., 7f..
- 16 Vgl. Dreer/Kracke 2020, S. 13, 23.
- 17 Vgl. Runge/Ruhbach/Lazarides 2021, S. 5.
- 18 Vgl. Kuschel/Richter/Lazarides 2020.
- 19 Vgl. Eickelmann/Lorenz/Endberg 2016.
- 20 Vgl. Ruhbach/Lazarides 2020.
- 21 Vgl. Kultusministerium BW 2018, S. 2.
- 22 Vgl. Landeslehrerprüfungsamt BW 2011.

Literatur

- Dreer, B.; Kracke, B. (2020): Wie geht es Thüringens Lehrkräften während der Schulschließungen? Erfurt.
- Eickelmann, B.; Lorenz, R.; Endberg, M. (2016): Die eingeschätzte Relevanz der Phasen der Lehrerbildung hinsichtlich der Vermittlung didaktischer und methodischer Kompetenzen von Lehrpersonen für den schulischen Einsatz digitaler Medien in Deutschland und im Bundesländervergleich. Münster.
- Fickermann, D.; Edelstein, B. (2021): Schule und Corona: Ein Überblick über Forschungsaktivitäten anhand von Projektsteckbriefen. Münster.
- Gerick, J.; Eickelmann, B. (2020). Ergebnis der vertiefenden Untersuchung der Modellschulen »Lernen mit digitalen Medien« (Phase III) in Schleswig-Holstein mit Fokus auf der Gestaltung von Schule in der Zeit der Corona-Pandemie. Kiel.
- Hommel, M. (2020): Erfahrungen mit digital gestützten Lehren und Lernen. Amberg-Weiden.
- Huber, S. G.; Günter, P. S.; Schneider, N.; Helm, C.; Schwander, M.; Schneider, J. A.; Pruitt, J. (2020): COVID-10 – aktuelle Herausforderungen in Schule und Bildung: Erste Befunde des Schul-Barometers in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Münster.
- Kuschel, J.; Richter, D.; Lazarides, R. (2020): Wie relevant ist die gesetzliche Fortbildungsverpflichtung für Lehrkräfte? Eine empirische Untersuchung zur Fortbildungsteilnahme in verschiedenen deutschen Bundesländern. Berlin.
- Landeslehrerprüfungsamt Baden-Württemberg (2011): Ausbildungs- und Prüfungsordnungen. Stuttgart.

- Lorenz, R.; Brüggemann, T.; McElvany, N. (2020): Unterricht während der Corona-Pandemie: Wohlbefinden der Lehrkräfte. Dortmund.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2017): Konzeptpapier zur Umsetzung der Digitalisierungsstrategie von Baden-Württemberg im Schulbereich. Stuttgart.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2018): Medienbildungsplan: Lehren und Lernen in einer digitalen Welt. Stuttgart.
- Pikowski, B.; Brandenburger, P.; Groß, D.; Miethner, J. (2020): Sehnsucht nach Schule: Eine Befragung von Schulleitungen in Rheinland-Pfalz. Speyer.
- Ruhbach, C.; Lazarides, R. (2020): Digitale Kompetenzeinschätzung von Lehramtsstudierenden fördern. Bad Heilbrunn.
- Runge, I.; Ruhbach, C.; Lazarides, R. (2021): Digitale Kompetenzeinschätzung von Lehrkräften: Welche Bedeutung haben Schulausstattung und Fortbildungsteilnahme angesichts aktueller Herausforderungen? Köln.
- Schütz, J.; Rosenkranz, L.; Akko, D.; Hergenroder, C. (2020): Zweite Meldung der ProBiKri-Studie – Emails, Lernapps und digitale Texte: Medien-einsatz und professionelles Handeln während des Lockdowns. Hagen.
- Senkbeil, M.; Ihme, J. M.; Schöber, C. (2020): Empirische Arbeit: Schulische Medienkompetenzförderung in einer digitalen Welt: Über welche digitalen Kompetenzen verfügen angehende Lehrkräfte? Kiel.
- Wößmann, L.; Freundl, V.; Grewenig, E.; Lergetporer, P.; Werner, K.; Zierow, L. (2021). Bildung erneut im Lockdown: Wie verbrachten Schulkinder die Schulschließungen Anfang 2021. München.

Florian Steger ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Transkulturelle Gesundheitsforschung / Duale Hochschule Baden-Württemberg.

Carolyn Goydke

Sprachcoaching online

Projekt des Freiwilligen Zentrums Hamburg der Caritas und des Erzbistums Hamburg

Erwachsenenbildung durch Freiwillige: (Nicht nur) Phonetik online verbessern Sprachförderung von Zugewanderten ist spätestens seit 2015 nicht mehr aus dem Bereich des ehrenamtlichen Engagements wegzudenken. Gerade zu Beginn der Corona-Pandemie brachen jedoch diverse Engagementmöglichkeiten weg, drunter auch etliche im Bildungsbereich. Das Freiwilligen Zentrum Hamburg (FZHH) – Träger sind das Erzbistum Hamburg und der Caritasverband Hamburg e.V. – reagierte schnell und unkompliziert mit einem Online-Sprachcoaching.

Hat jemand eine Fremdsprache gelernt, aber nimmt nicht mehr an einem organisierten Unterricht teil, kommt es selten vor, dass ihre oder seine Sprache noch korrigiert wird. So wird u.a. die Gelegenheit verpasst, ganz gezielt einzelne Wörter oder Laute zu üben oder Fehler, die sich eingeschlichen haben, abzutrainieren. Dabei ist es vielen, die Deutsch als Fremdsprache gelernt haben, aber ein Bedürfnis, sich sprachlich weiterzuentwickeln.

Von den Menschen, die 2015 nach Deutschland geflüchtet sind, wollen viele sich auch ehrenamtlich enga-

gieren. Neben dem Wunsch, etwas zurückzugeben, steht der Gedanke sich mehr zu integrieren und nebenbei die Sprache zu verbessern. Häufig scheitert eine Vermittlung allerdings, besonders in den sozialen Bereich, an den (noch) nicht ausreichenden Sprachkenntnissen.

Mit diesen Menschen vor Augen entstand im FZHH die Idee, ein Angebot für ein Sprachcoaching durch Freiwillige zu entwickeln, so dass Aussprache, Betonung und Satzbau trainiert und verbessert und gleichzeitig eine Kontaktmöglichkeit zwischen Einheimischen und Neu-Zugezogenen entstehen kann. Noch bevor sie umgesetzt werden konnte, kam Corona. Spontan wurde diese Projektidee in den digitalen Raum verlegt und dort zu einem großen Erfolg.

Bereits zu Beginn der Pandemie zeigte sich, dass sich überdurchschnittlich viele Menschen meldeten, die Interesse an einer, zumindest zeitweiligen, ehrenamtlichen Betätigung hatten. Es stellte sich heraus: ein Großteil war bereit und auch technisch in der Lage, sich als Deutschcoach zu engagieren. Voraussetzung: mindestens eine Stunde Zeit pro Woche und die Bereitschaft, sich duzen zu lassen. Letztes ist nicht nur für den Kontakt miteinander einfacher, es ist auch sinnvoll, um die höchstmögliche Anonymität zu wahren.

Für die Coachees, also diejenigen, die gecoacht werden wollten, war Voraussetzung, dass sie bereits Deutsch auf einem Niveau sprechen, auf dem sie sich unterhalten und etwas erzählen können. Im Erstgespräch wurde ihnen vermittelt, dass das Coaching kein Unterricht und die Coaches keine Lehrer:innen sind: Die Themen, Wörter, Sätze, die sie üben möchten,

Online-Aussprache-, Betonungs- und Satzbaucoaching



183



Die Illustrationen wurden von einer Teilnehmerin erstellt.

Grafik: Anabel Pfützenreuter

Projektflyer

müssen sie selbst mitbringen! Sie sind selbst dafür verantwortlich, was sie lernen.

Coach und Coachee wurden online miteinander bekannt gemacht, alle weiteren »Trainingsstunden« stimmten sie miteinander ab. Ein Onlineportal steht extra dafür zur Verfügung. Im Erstgespräch und durch eine kleine

»Demonstration« wurden die Coaches auf ihre Aufgabe vorbereitet. Die Methode hat sich bewährt, so dass sie nicht verändert wurde.

Da fast alle Coaches als Muttersprachler:innen ein gutes Gespür dafür haben, wo die Coachees Fehler machen, sind sie gut in der Lage, sicher zu korrigieren und mit dem Coachee zu üben. Dabei fällt immer wieder auf, wie schwierig einige Laute in der deutschen Sprache zu bilden sind. »Die Lippen sind ganz wichtig für Laute wie Ü und O,« stellte Lena fest, die Ali aus Afghanistan coacht, »darum

haben wir am Anfang ganz viele Übungen mit den Lippen gemacht.«

Oft wird aus dem Sprachcoaching weit mehr. Sofern es die Entfernung zulässt, treffen sich auch einige Tandems mal »in echt«, viele Coaches erzählen, dass sie auch immer wieder Sachen erklären und häufig um Tipps und Einschätzungen zu Alltagsfragen gebeten werden. Mehr als die Hälfte der Coaches studieren oder machen eine Ausbildung. Für einige Coachees waren sie die ersten Deutschen, mit denen sie Kontakt haben und sich auf Augenhöhe austauschen können.

„Ich bin euch wirklich für eure Hilfe von meinem ganzen Herz dankbar«, schreibt Abdulfathah in einer Mail, in der er um einen zweiten Coach bittet. Auch Gusein bestätigt: »ihr Projekt hat mir sehr gut gefallen und seine Hilfe hat mir sehr geholfen. Ich habe angefangen, selbstbewusster Deutsch zu sprechen und Sven und ich wurden gute Freunde.“

Noch immer melden sich Interessierte, Coaches sowie Coachees. Sie kommen aus allen Bereichen und aus unterschiedlichsten Ländern. Gerade dann, wenn es nicht so einfach ist, im täglichen Leben das anzuwenden, was man gelernt hat, ist das Coaching für Viele ein großer Gewinn.

Mit dem Online-Coaching des FZHH konnte gezeigt werden, dass mithilfe neuer Medien online ein sowohl für Ehrenamtliche wie für Hilfesuchende ein attraktives Angebot aufgebaut werden kann. Besonders attraktiv an dem Online-Format ist, dass es fast von jedem Ort aus möglich ist, hohe Flexibilität besteht und keine Wegezeit aufgewendet werden muss.

<https://youtu.be/7Emwn477tIU>



Grafik: Anabel Pfützenreuter

Carolin Goydke leitet das Freiwilligen Zentrum Hamburg.

Themenhefte der *EB Erwachsenenbildung*

Zu beziehen über Vandenhoeck & Ruprecht als E-Paper (pdf), auch einzelne Beiträge, oder als Print – je nach Verfügbarkeit (<https://www.vandenhoeck-ruprecht-verlage.com/zeitschriften-und-kapitel/9511/erwachsenenbildung>):

- | | |
|---|---|
| 3/2001 Über Bildung | 4/2018 Lernen und leben in der digitalen Welt |
| 2/2021 Nachhaltigkeit und Klimaschutz | 3/2018 Professionalität in der Erwachsenenbildung |
| 1/2021 Umgang mit Macht | 2/2018 Bildungsarbeit in der Pfarrgemeinde |
| 4/2020 Geschichten erzählen – Storytelling | 1/2018 Demokratieentwicklung |
| 3/2020 Wellbeing | 4/2017: Generationen lernen |
| 2/2020 Erwachsenenbildung in und aus aller Welt | 3/2017: Sinnsuche |
| 1/2020 Prävention von Missbrauch
und sexualisierter Gewalt | 2/2017: Geschichte (in) der Erwachsenenbildung |
| 4/2019 Schule und Erwachsenenbildung | 1/2017: Nachhaltigkeit |
| 3/2019 Unsicherheit und Angst | 4/2016: Europäische Werte |
| 2/2019 Geschlechtergerechtigkeit | 3/2016: Teilnehmende |
| 1/2019 Sozialpolitik | 2/2016: Neue Formate |
| | 1/2016: Ehe, Partnerschaft und Familienbildung |

Praxishilfen und Publikationen

Die Erfahrungen zeigen, dass trotz Digitalisierung die Präsenzformate unverzichtbar bleiben. Die Digitalisierung bezieht sich nicht nur auf das Lehren und Lernen. Bei den strategischen Überlegungen zur Digitalisierung in der Erwachsenen- und Weiterbildung ist der gesamte Bildungsprozess mit all seinen Ebenen vom gesellschaftlichen und institutionellen Kontext über die Programme und Angebote bis hin zum Personal und den Teilnehmenden einzubeziehen. Von diesen Prämissen geht die Studie **Digitale Transformation der Erwachsenen- und Weiterbildung** von Erich Schäfer und Antje Ebersbach aus (SÖ – Institut für Sozialökologie gemeinnützige GmbH 2021, 156 S., <https://www.iso-e.org/wp-content/uploads/2021-06-18-iso->

ISÖ
Institut für
Sozialökologie

ISÖ-Text 2021-1

Die digitale Transformation der Erwachsenen- und Weiterbildung



Erich Schäfer und Antje Ebersbach

156 – Institut für Sozialökologie gemeinnützige GmbH
156 – Institute for Social Ecology non-profit company

text-2021-1-schafer-ebersbach-digitale-transformation-weiterbildung.pdf, kostenlos). Am Beispiel von zwei freien Trägern der Erwachsenenbildung wird exemplarisch die zentrale Bedeutung der Entwicklung einer Digitalisierungsstrategie im Sinne einer organisations-sensiblen Digitalisierungsforschung vorgestellt.

Die Studie ist das Ergebnis der wissenschaftlichen Begleitung des Prozesses

der Strategie- und Konzeptarbeit für die Digitalisierung in der Erwachsenenbildung, den die Ländliche Erwachsenenbildung Thüringen e.V. (LEB) und die AG Regionale Bildung im Jahre 2020 durchgeführt haben.

Onlinelehre und Digitalisierung

Um den digitalen Wandel im Zeichen der Corona-Pandemie geht es auch in der Publikation **#Online-Lehre meets #Online-Coaching: Lehrhandeln und Coaching in virtuellen Lernräumen. Ein empirischer Beitrag zur Bildungsforschung im Corona-Jahr 2020/21** von Thomas Hanstein und Andreas Ken Lanig (Waxmann Verlag 2021, 106 S., 29,90 Euro). Lehrende sind beim digitalen Wandel häufig auf sich allein gestellt, und mit Beginn der Corona-Pandemie mussten sie zudem quasi über digitale und hybride Konzepte entwickeln. Diese Konzepte haben ihre Wurzeln in den berufsindividuellen Überzeugungen von Lehrenden. Die vorliegende Interviewstudie forscht diesen »teachers beliefs« und den daraus – nicht selten unbewusst – entstandenen lehrpraktischen Lösungen quantitativ und qualitativ nach. Auf dieser Basis entwickeln die Autoren ein Konzept für ein kollegiales Coaching, das den induktiven Ansatz der bildungspraktischen Veränderungsprozesse systematisch würdigt. Die in der Studie generierten Konzepte werden als institutionelles Schulungskonzept und als integrativer Bestandteil sowohl der Lehrendenfortbildung als auch der Schulentwicklung angeboten. Zu diesem Thema passt auch die Neuerscheinung **Homeoffice und mobiles Arbeiten? Frag doch einfach! Klare Antworten aus erster Hand** Taschenbuch (von Florian Kunze, Kilian Hampel und Sophia Zimmermann, Utb 2021, 150 S. 14,90 Euro). Die Tendenz zu



mehr mobilem Arbeiten zeichnet sich seit längerem ab und wurde durch die Corona-Krise noch beschleunigt. Da sich diese Entwicklung wohl nicht wieder umkehren wird, stehen viele Unternehmen, Arbeitgeber/-innen sowie Arbeitnehmer/-innen vor der Frage nach dem richtigen Umgang mit der neuen Form des Arbeitens. Die Autor/-innen dieses Buches beantworten die wichtigsten Fragen systematisch. Einen aktuellen Überblick über den Online-Unterricht bietet die Neuerscheinung **Digitales Lehren und Lernen** von Jörg Zumbach (W. Kohlhammer 2021, 144 S., 26 Euro). Es skizziert anhand von Beispielen, wie digitales Lehren und Lernen erfolgreich gestaltet werden kann. Auf Basis des jeweiligen mediendidaktischen und lernpsychologischen Forschungsstandes werden Ansätze wie Lernen mit Multimedia, Simulationen, kooperatives Lernen über das Internet, Adaptivität und Interaktivität, erweiterte und virtuelle Realität sowie weitere Besonderheiten digitaler Lernangebote vorgestellt. Zentrales Anliegen ist es, einen Überblick und Einblick in Vor- und Nachteile unterschiedlicher digitaler Lehr- und Lernformen zu geben.

Corona und Bildung

Fernsehjournalist und Erfolgsautor Harald Lesch hat seinen Bestseller **Wie Bildung gelingt. Ein Gespräch** in der



nun erschienen zweiten Auflage mit einem »Bonus-Kapitel: Lernen in Corona-Zeiten« erweitert (wbv Paperback 2021, 160 S., 20 Euro). Das Buch ist als Streitgespräch mit Lesch, Ursula Forstner und Wilhelm Vossenkuhl aufgebaut. Die drei decken in munterer und provokanter Art und Weise Defizite unseres Bildungssystems auf. Dabei sehen sie großes Potential in der Förderung von Neugier, Originalität, Fantasie und Risikobereitschaft – also sind nicht nur MINT-Fächer, sondern auch Kunst, Musik und Sport mit ihren kreativ-sozialen Eigenschaften zentrale Bestandteile von Bildung.

Die Corona-Pandemie hat den Einfluss digitaler Medien auf Bildungs- und Lernprozesse Erwachsener deutlich verstärkt, die Rolle der Einrichtungen

in diesem Bildungsbereich aufgeworfen und den Bedarf an Forschungsergebnissen und Praxiskonzepten erhöht.

In dieser Konstellation stellt der Sammelband **Erwachsenenpädagogische Digitalisierungsforschung** von Christian Bernhard-Skala, Ricarda Bolten-Bühler, Julia Koller, Matthias Rohs, Johannes Wahl (wbv 2021, 304 S., 49,90 Euro, E-Book kostenlos) neue Forschungsperspektiven vor. Die Herausgebenden setzen in ihrem Einstiegsbeitrag Impulse zur Formierung des Forschungsfeldes, weitere Beiträge aus der Erwachsenenbildungswissenschaft präsentieren Ausschnitte aus aktuellen Forschungsprojekten und Gegenstandsbereichen zur Digitalisierungsforschung. Themenauswahl und Editierung der Beiträge verweisen auf die zentralen Forschungsaufgaben einer erwachsenenpädagogischen Digitalisierungsforschung: die Fundie-



rung der erwachsenenpädagogischen Praxis und Theoriebildung für die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Phänomen des Digitalen. Grundfragen der Finanzierung, der Kompetenzen, der Lehre, des Lernens und der Institutionen werden aus verschiedenen Perspektiven diskutiert. Halit Öztürk legt mit dem Buch **Diversität und Migration in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Lehrbuch zur diversitätsorientierten Forschung und Praxisgestaltung** (utb 2021, 220 S., 25 Euro) eine aktuelle Bestandsauf-

nahme vor und zeigt Entwicklungslinie für Forschung und Praxisgestaltung zu migrationsbezogener Diversität auf. Der Kernteil des Bandes besteht aus Bestandsaufnahmen zu Adressat/-innen und Teilnehmenden der Weiterbildung, zur Organisationsentwicklung und zu Diversitätskompetenzen und Professionalität in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Innerhalb der Kapitel werden theoretische Zugänge, vorhandene Datengrundlagen, der aktuelle Kenntnisstand und Implikationen für die Praxisgestaltung miteinander verknüpft. Wiederholungs- und Reflexionsfragen in jedem Kapitel unterstützen dabei den Lernprozess. Abgerundet wird die Publikation durch einen Ausblick auf Perspektiven für eine diversitätsorientierte Erwachsenen- und Weiterbildung.

Gaby Filzmoser untersucht in ihrem neuen Buch **Bildungshäuser im digitalen Wandel. Entwicklungspotenziale für das Bildungsmanagement** (wbv 2021, 254 S., 49,90 Euro, E-Book kostenlos) wie der digitale Habitus der Bildungsmanager:innen und die Transformationsprozesse beeinflusst. Gegenstand ihrer Untersuchungen sind Bildungshäuser in Österreich. Digitaler Wandel in der Erwachsenenbildung ist viel mehr als die Anschaffung elektronischer Geräte. Er bedeutet eine neue Ausrichtung des Angebots: weg vom gewohnten Bildungsprodukt hin zu den individuellen Bildungsbedürfnissen der Lernenden. Dieser Transformationsprozess wird in Bildungshäusern – wie in anderen Einrichtungen der Erwachsenenbildung – maßgeblich auf der Leitungsebene gestaltet. Bildungsmanager/-innen stehen so im Mittelpunkt der subjektorientierten Analyse dieser Veränderungsprozesse. Auf Basis von qualitativen Interviews und Seminaren entwickelt und evaluiert die Autorin ein Modell des digital-medialen Habitus der Bildungsmanager/-innen. Ausgehend von der Verschiedenheit der Bildungshäuser und der Individualität der handelnden Personen zieht die Autorin Schlüsse für strategische Änderungen im Bildungsmanagement.

Michael Sommer





Neues von Epale

Auf der ersten größeren Post-Corona-Tagung der Nationalagentur beim BIBB »Life Skills« konnte man wieder gut erleben, welche Position EPALÉ im Gefüge der europäischen und nationalen Erwachsenenbildung hat. EPALÉ stellte nicht nur einen gut besuchten Barcamp, sondern auch die beiden Moderatorinnen, die nunmehr nicht nur das Publikum im Saal in Erfurt zu begleiten hatten, sondern quasi wie Fernsehmoderatorinnen auftraten, da die Veranstaltung hybrid konzipiert war und somit von Kameras übertragen wurde.

Podcast mit »Bildungsfrauen«

Am zweiten Tag betrat EPALÉ-Botschafterin Sabine Bertram als Moderatorin die Bühne. Ihre kommunikative Kompetenz in diesem Feld kommt nicht von ungefähr, denn die Erwachsenenbilderin betreibt einen Podcast »Bildungsfrauen«, auf dem sie regelmäßig Gespräche mit anderen aktiven interessanten Frauen aus dem Bereich führt. Dass Frauen in der Erwachsenenbildung überproportional vertreten sind – sieht man einmal von den Führungsetagen ab – war auch auf der Podiumsdiskussion der Tagung gut zu sehen: Fünf Frauen und ein Mann (Dr. Lars Kilian vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung) besetzen die Diskussions-Stühle und äußerten sich über das Themenfeld der (Lebens-)Kompetenzen – und wie man sie er-

werben und validieren könnte.

Der Bildungsfrauen-Podcast von Sabine Bertram ist teilweise auch in EPALÉ eingebunden und als solcher dort zu finden <https://epale.ec.europa.eu/de/blog/bildungsfrauen-epale-podcast>. Die September-Ausgabe stellt z.B. Nadine Engel vor, Projektmitarbeiterin an der Volkshochschule Oldenburg und zuständig dort für Grundbildungskurse. Rund eine Stunde kann man sich ganz nah am Geschehen in den Alltag und die besonderen Herausforderungen dieser Lehrgänge und der damit verbundenen Projekte hineinören. Die erste Folge widmete sich dem Thema Rassismus mit Karima Benbrahim.. Sie leitet das Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusarbeit in Nordrhein-Westfalen, kurz IDA NRW. In dem Gespräch geht es u.a. um persönlichen Erfahrungen, um Potenziale von politischer Bildungsarbeit und um Fehlerkultur. Während der Pandemie haben digitalisierte Lernformate mächtig an Bedeutung gewonnen. Heike Kölln-Prisner hat sich die praktischen Erfahrungen in unterschiedlichen Kursen dieser Art eingefangen und beschrieben (<https://epale.ec.europa.eu/de/blog/Sprachen%20lernen%20im%20Online-Kurs%20Teil%202>). Ihr Fazit: Es gibt viele Wendungen und neue Perspektiven, z.B. dass eine kleine Volkshochschule plötzlich einen Kurs »Bulgarisch« erfolgreich durchführen kann, weil sie nicht mehr auf die (wenigen interessierten) Teilnehmenden vor Ort angewiesen ist. Oder dass mehr gelernt wird, die Online-Zeiten besser genutzt werden und es im Sprachunterricht mehr Eigensprech-Anteile gibt. Aber auch dies: Alle sehnten sich danach, die Lerngruppe und die Lehrkräfte persönlich kennenzulernen.

EU-Projekte

Die Mitwirkenden bei Erasmus+-Projekten haben eine lange Zeit erlebt, in der eine wesentliche Basis ihrer Arbeit unmöglich war: Der gemeinsame und persönliche Austausch, die interkulturelle Begegnung an unterschiedlichsten Orten in Europa. Eine Zoom-Konferenz, so effektiv sie auch sein mag, kann diesen Austausch in den vielen spannenden Orten Europas nicht wett. Dank der aktuellen Situation angepasster Bestimmen war, etwa großzügiger Verlängerungen, ist es möglich, die Projekte trotz der widrigen Umstände zu beenden.

Im vergangenen Jahr veröffentlichte die EU sogar eine gesonderte Ausschreibung für Projekte, die sich unmittelbar auf die Corona-Pandemie im Zusammenhang von Digitalisierung oder Kunst/kulturelle Bildung bezogen haben. Unter den Einrichtungen der katholischen Erwachsenenbildung hat sich hier die Akademie Klausenhof mit einer Projektidee erfolgreich beworben: ArtDiCo beschäftigt sich damit, die eigene Pandemie-Geschichte zu erzählen, und zwar anhand eines Kunstwerks. Welches Bild drückt eigene Gefühlslage während der Pandemie am besten aus? Der Schrei von Munch? Eine Landschaftsbild von Kasper David Friedrich? Oder eines Arbeiten, die aktuelle Künstler/-innen über Corona geschaffen haben?

So sichteten die sieben Partner erst Werke zu diesem Thema und tauschten sich darüber aus. Die beteiligte Kunstakademie Vilnius erstellt daraus ein Portfolio, anhand die Lernenden, die später ihre Geschichten (per digitalem Storytelling) erzählen.

Derzeit werden die Trainer/-innen geschult, die die digitalen Workshops dann in den Ländern durchführen werden. Angesprochen sind vor allem Menschen mit geringen Digitalkompetenzen.



Rezensionen

Kulturelle Erwachsenenbildung

Marion Fleige, Julia Gassner, Mareike Schams (Hg.)

Kulturelle Erwachsenenbildung. Bedeutung, Planung, Umsetzung

Bielefeld 2020 (wbv, 214 S., 34,90 Euro)



Kulturelle Erwachsenenbildung, das Thema der Veröffentlichung in der vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung herausgegebenen Reihe »Perspektive Praxis«, ist ein Kernbereich der öffentlich geförderten Erwachsenenbildung. Zu Umfang und Ausdifferenzierung des Bereichs kultureller Bildung tragen weiter privat-kommerzielle Anbieter sowie Institutionen der sog. »beigeordneten Bildung« (S. 11) bei wie Museen, Theater, Konzerthäuser, Initiativen, Vereine etc., deren Hauptaufgabe es nicht ist Bildungsangebote zu machen. Die hohe Aktualität und steigende Nachfrage ist begründet in den gesellschaftlichen und technologischen Transformationsprozessen mit ihren Auswirkungen auf »kulturelle Formierungen« (S. 9) und Konsequenzen für die persönliche Lebensführung. Die Autorinnen sprechen von einer »Erfolgsgeschichte Kultureller Bildung« (S. 13).

Auf Grund der Vielfalt der Anforderungen erscheint Kulturelle Erwachsenenbildung als ein anspruchsvolles Handlungs- und Tätigkeitsfeld. Die vorliegende Veröffentlichung versteht sich als »theoretisch fundierte Arbeitshilfe« (S. 14). Ziel der Herausgeberinnen ist es, Begründungen und instrumentelles Wissen für professionelles Handeln, zur Reflexion und Weiterentwicklung des Arbeitsbereiches zur Verfügung zu stellen und die Zusammenarbeit von Forschenden und Akteuren aus dem Praxisfeld der Kulturellen Bildung zu stärken. Das spiegelt auch das Herausgeber- und Autorinnen-Kollektiv wider. Die Arbeitshilfe legt die Schwerpunkte auf Meso- und Mikrodidaktik und richtet sich an Planende und Lehrende sowie an die Einrichtungsleitungen. Das Thema wird in sechs Teilen aus theoretischer, organisationaler und praktischer Sicht aufgearbeitet. Teil 1 legt die konzeptionellen Grundlagen und leuchtet das Feld der Kulturellen Erwachsenenbildung aus, das in den letzten zwei Jahrzehnten besonders im Fokus der Programmforschung stand (S. 27). Deren Ergebnisse werden konzentriert und praxistauglich zusammengefasst. Die Autorinnen legen eine Arbeitsdefinition (S. 21) und ein empirisch fundiertes Begriffsraaster vor. Sie begründen den Stellenwert des Arbeitsfeldes, liefern Befunde zu den Teilnehmenden auf der Basis einschlägiger Statistiken, zeigen bildungs- und förderpolitischer Entwicklungen auf und stellen neue Forschungsergebnisse vor. Ausführlich beschrieben wird der Ansatz der »Portale«, der für die Strukturierung Kultureller Erwachsenenbildung besonders hilfreich ist. Die Figur der sog. »Portale Kultureller Bildung« unterscheidet didaktisch und theoretisch rückgebunden, die jeweiligen »Bildungs- und Lernwege« (S. 31). Diese »Portale« sind ein wesentlicher Ertrag einer trägerübergreifenden Analyse (1996/2001), die in späteren Untersuchungen (2014/2015) weiter ausgearbeitet wurden. Beschrieben und durch Beispiele eingängig illustriert werden das systematisch-rezeptive, das selbsttätig-kreative und das verstehend-kommunikative Portal.

Diese Strukturierung hat sich, für die Planung kultureller Bildungsangebote als besonders produktiv erwiesen. Und sie macht träger- und einrichtungsspezifische Profile sichtbar, wie die Publikation ausführt: (1) Die »Auslegungs- und Interpretationsbedürftigkeit von Kunst und Kultur« erfordert eine auf Analysieren und Reflektieren zielende methodisch-didaktische Zugangsweise. Diese Angebote werden dem systematisch-rezeptiven Portal zugeordnet (S. 32). (2) Das Bedürfnis selbst kreativ zu sein und sich kulturell auszudrücken, wird in dem selbsttätig-kreativen Portal zugeordneten Angeboten aufgenommen, wobei es um Selbstaussdruck, Ausprobieren, Können, Erprobung neuer Techniken, Transformation subjektiver Empfindungen in materiellen Formen (S. 33) geht. (3) Dem verstehend-kommunikativen Portal werden Angebote zugeordnet, die sich mit kultureller Praxis und kulturellem Wissen auseinandersetzen, um an Kultur zu partizipieren und diese mitzugestalten. Entsprechende Themen sind z. B. Migration, Globalisierung, Transnationalisierung, zunehmende Komplexität. Dabei steht, so die Darstellung, Begreifen und Sich verständigen, Deutung von Welt und Bearbeitung von Differenz (S. 35) im Fokus.

Darüber hinaus werden noch diese Herausforderungen in der Kulturellen Bildung skizziert: das Thema Digitalisierung, die Bezüge zwischen interkultureller und politischer Bildung, die Ansätze zur Förderung der kulturelle Integration im Sozialraum bzw. Stadtteil und die Ansprache neuer Adressatinnen und Adressaten.

Der Teil 2 liefert einen Überblick zur Arbeit der Verbände im Bereich der öffentlich geförderten Weiterbildung und deren Aufgaben im Bereich der Kulturellen Bildung. Verbandsvertreter*innen skizzieren die trägerspezifischen Konzeptionen und die Programmprofile. Weiter werden weiter die Unterstützungsstrukturen aufgelistet und beschrieben: u. a. der Deutsche Kulturrat, das Netzwerk Forschung Kulturelle Bildung, das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung/Leibniz-Zentrum

für Lebenslanges Lernen, Lehrstühle und Professuren.

Im dritten Teil werden innovative Forschungs- und Praxisentwicklungsprojekte beleuchtet und programmatisch verortet. Im Weiteren wird der weitverzweigte »rhizomartig« (S.81) wachsende Bereich der Kulturellen Erwachsenenbildung mit verschiedenen Trägern, Institutionen, Anbietern im Spiegel von Programmanalysen ausgeleuchtet und deren Kulturverständnis (S.96) rekonstruiert. Ein besonderes Verdienst der Darstellung ist es, die Entwicklung des Forschungsfeldes und die Kategorienbildung wie die aufeinander aufbauenden Programmstudien und -analysen zur Kulturellen Bildung historisch und begriffsgeschichtlich aufzuarbeiten.

Das Darstellungsraster für Angebote Kultureller Erwachsenenbildung, das im vierten Teil vorgestellt und an Beispielen exemplifiziert wird, dient der Praxisbeschreibung und -reflexion. Damit liegt ein alltagstaugliches Instrument zur Planung und Konzeptionierung bzw. Auswertung und Dokumentation (S. 100/ S.102) vor.

Entsprechend der in der Publikation gewählten Schwerpunktsetzung auf Planungshandeln und Angebotsentwicklung wird im fünften Teil das empirisch entwickelte Orientierung gebende Handlungsmodell der »Wissensinseln« von W. Gieseke (S.1 27) erläutert. Gerade für das »offene und gesetzlich relativ ungesteuerte Feld« (S.124) der Erwachsenenbildung, ist eine Verständigung darüber wie Programme entstehen, wie Entscheidungen getroffen und begründet werden, welche Wissensthemen und Handlungsakte hier eine Rolle spielen wichtig

Der sechste Teil stellt auf 50 Seiten Handlungsempfehlungen für eine professionelle Praxis vor. Diese sind gegliedert in diese Themenbereiche: (1) die Fragestellungen von Programmplanung und Angebotsentwicklung, Gewinnung von Kursleitenden, Formulierung von Ankündigungstexten, Handling von Kooperationen; (2) Kursevaluation; (3) Kursplanung und -Durchführung. Hier finden sich, von Praktikern und Praktikerinnen ver-

fasst, die in Volkshochschulen den Bereich der Kulturellen Bildung vertreten, zahlreiche Schaubilder, Übersichten und Checklisten.

Insgesamt stellt diese Arbeitshilfe den aktuellen Forschungsstand vor und bietet viele hilfreiche Strukturierungen für Praktiker und Praktikerinnen im Arbeitsfeld Kulturelle Bildung.

Petra Herre

Antisemitismus

Peter Killguss, Marcus Meier, Sebastian Werber (Hg.),

Bildungsarbeit gegen Antisemitismus. Grundlagen, Methoden & Übungen

Frankfurt 2020 (Wochenschau Verlag) 222 S., 24,90 Euro



Antisemitismus ist kein Relikt der Vergangenheit und der jüngeren deutschen Geschichte. Die Jahrhunderte alte Judenfeindschaft, gespeist aus unterschiedlichen Motiven, aus religiösem Ressentiment, kulturellen Vorbehalten, rassistischen Vorurteilen und ökonomischer und sozialer Ausgrenzung fand unter der nationalsozialistischen Ideologie im 20. Jahrhundert ihren Höhepunkt im Völkermord, dem Holocaust. Und Antisemitismus ist auch heute noch virulent. Etwa 20% der Deutschen teilen mehr oder minder ausgeprägt entsprechende men-

schenfeindliche Einstellungen, die sich teils in Verschwörungsideologien verfestigt haben.

Die vorliegende Veröffentlichung beansprucht einen nachhaltigen Beitrag zur gesamtgesellschaftlichen Aufgabe der Auseinandersetzung mit dem fortbestehenden Antisemitismus zu leisten. Sie will Bildungsangebote unterstützen, die nicht allein auf Wissensvermittlung setzen, vielmehr auch die psychischen Bedürfnisse, die Antisemitismus motivieren, in den Blick nehmen.

Das Handbuch arbeitet das vielschichtige Thema in zehn Beiträgen auf, die verschiedenen Aspekte aufnehmen und Methoden präsentieren, die entsprechende Fragestellungen in Gruppen bearbeitbar machen sollen. Dem formulierten Anspruch entsprechend sind die vorgestellten Methoden handlungs-, subjekt- und erfahrungsorientiert, um Anschluss zu finden an die Lebensrealitäten und Erfahrungswelten der Zielgruppen.

Die Veröffentlichung basiert auf langjährigen Erfahrungen der Bildungsarbeit der Kölnischen Gesellschaft für Christlich-jüdische Zusammenarbeit, der Info- und Bildungsstätte gegen Rechtsextremismus im NS-Dokumentationszentrum der Stadt Köln (ibs) und verschiedener dort angesiedelter Projekte, besonders in der Arbeit mit Schülerinnen und Schülern.

Der ersten drei Beiträge geben als Einstieg einen guten Überblick über die Genese des Antisemitismus, die Entwicklung antisemitischer Motive und Stereotypen und skizzieren die verschiedenen Facetten des Antisemitismus und die Ursachen von Judenfeindschaft im 21. Jahrhundert. Weiter wird die Problematik der politischen Bildungsarbeit vor dem Hintergrund aktueller Ereignisse und Entwicklungen reflektiert. Es imponierten heute, so die Beiträge, Alltagsantisemitismus und rechtsextreme Tendenzen, die aber weithin verharmlost würden, sowie eine gesamtgesellschaftliche Verdrängung im »sekundären« oder »Schuldabwehr-Antisemitismus« (S. 38). Eine besondere Herausforderung sei es, so die Autor/-innen, die virulen-

ten Versatzstücke und Ausprägungen des modernen Antisemitismus in den Blick zu nehmen und einzuordnen, so u.a. den israelbezogenen oder islamisierten Antisemitismus, wobei sie bei Pädagog/-innen in Übereinstimmung mit dem Expertenkreis Antisemitismus (2017) das Fehlen hinreichender inhaltlicher und didaktischer Kenntnisse konstatieren (S. 49).

An die Bildungsarbeit werden im Blick auf die kritische Reflexion und das Aufbrechen von Identitätskonzepten und religiösen und kulturellen Zuschreibungen hohe Anforderungen gestellt. Dazu gehöre die Aufdeckung des jeweiligen subjektiven Gewinns antisemitischer Einstellungen, der Fremdmachung bzw. »Otherings« ganz allgemein sowie der gesellschaftlichen Mechanismen der Konstruktion des »eigenen Wir« (S. 58). Die antisemitische Bildungsarbeit müsse die gesellschaftlichen Bedingungen des Antisemitismus in pädagogischen Settings hinterfragbar machen (S. 60). Diesem Ziel entspricht der ‚Methoden-Kasten‘ der Veröffentlichung: 18 pädagogische Methoden sind den Themenbeiträgen zugeordnet. Die Arbeitsmaterialien dazu stehen in einem eigenem Downloadbereich bereit.

Die weiteren sechs Beiträge vertiefen Aspekte und Entstehungszusammenhänge von Antisemitismus. Thematisiert werden die Frage der judenfeindlichen Differenzkonstruktionen und der zugrundeliegenden Bedürfnisstruktur, dann der Zusammenhang von Antisemitismus und moderner Vergesellschaftung. Dieser Beitrag zeigt die Mechanismen der Konstitution der jüdischen Minderheit in der modernen Gesellschaft im Kontext der nationalstaatlichen Integration auf: Den Juden wird als »modernen Sündenböcken« die Verantwortung für individuelle Desintegrationserfahrungen, soziale Verwerfungen und negative Auswirkungen der zugrundeliegenden gesellschaftlichen und ökonomischen Prozesse und der kapitalistischen Wirtschaftsordnung zugeschoben (S. 125). Im Phänomen des »sekundäre Antisemitismus« werden die Überlebenden der Shoah und ihre Nachkommen zu

Repräsentanten einer »unerwünschten Erinnerung«, die dem Bedürfnis nach »identifikationsfähigen nationalen Narrativen« im Wege stehen (S. 137). Das äußert auf unterschiedliche Weise: in der Forderung einen Schlusstrich unter die Vergangenheit zu ziehen, im Vorwurf jüdisches Fehlverhalten sei Ursache der Verfolgung und verantwortlich für den Nahostkonflikt, im Argument des »importierten Antisemitismus« in der Migrationsgesellschaft, der Muslime als dessen Träger identifiziert- und die christliche Ursachen verleugnet (S. 183). Der »sekundäre Antisemitismus« mit seinen Ressentiments und Projektionen wird auch in den erinnerungspolitischen Diskursen in der BRD identifiziert, so u.a. in der Holocaustleugnung und -relativierung, in der Entschädigungsdebatte, in der Auseinandersetzung mit dem Bombenkrieg des 2. Weltkriegs, in der Opfer- und Aufrechnungsdebatte.

Es ist ein besonderes Verdienst der Publikation diese Argumentationen übersichtlich zusammengestellt zu haben. Sie hilft beim Erkennen und Einordnen der verschiedenen Phänomene und Spielarten des Antisemitismus.

Es ist aber kritisch anzumerken, hier hat die Rezensentin besonders den Beitrag »Feindschaft gegenüber Israel als antisemitisches Ressentiment« (S. 159ff) im Blick: Nicht jede Kritik am Staat Israel, an seiner Besatzungs- und Siedlungspolitik, an der Frage des Status von Jerusalem u.a. kann mit einem Ressentiment- Vorwurf belegt werden. Israel ist auch ein ‚normaler‘ Staat, an den man den Anspruch stellen kann, die Menschenrechte zu beachten. Eine Kritik an Israel bedeutet nicht, dessen Existenzrecht in Zweifel zu ziehen. Aber die Bewertung einer zu Grunde liegenden (fehlenden) politischen Rationalität und der Zweifel an der Zukunftsfähigkeit politischen Entscheidungen für ein friedliches Miteinander in der Region muss erlaubt sein und darf nicht als Antisemitismus denunziert werden.

Petra Herre

Länderkunde

Renate Dillmann

China – Ein Lehrstück

Berlin (Die Buchmacherei) 2021, 4. Auflage, LXVII + 389 S., 22,00 Euro

»Gemeinsam gegen China«! Das vermehren deutsche Zeitungskommentare zum neu belebten transatlantischen Verhältnis unter US-Präsident Biden, befeuert von der Gewissheit, dass Amerika »Alliierte im Ringen um die globale Vorherrschaft« braucht (FAZ, 21.5.21). Deutsche Politiker wollen sich einer »Großmacht Konkurrenz« stellen, so viel imperialer Klartext wird heutzutage geboten. Und da häufen sich in der hiesigen Öffentlichkeit natürlich gleich die Berichte über unhaltbare Zustände im fernöstlichen Reich der Mitte, die nach westlicher Einflussnahme verlangen – bis hin zu deutschen Kriegsschiffen, die im Indopazifik für Ordnung sorgen sollen. In Distanz zu solchen Feindbildern, aber auch zur Selbstdarstellung und den »Narrativen« der chinesischen Seite hat die Journalistin und Politikwissenschaftlerin Renate Dillmann 2009 den Versuch unternommen, eine sachliche Beurteilung dieses welthistorischen Sonderfalls zu liefern, nämlich des Aufstiegs eines »unterentwickelten« Landes in die Oberliga der Staatenkonkurrenz während gerade mal einer Generation. Und das Buch hat es in der Tat geschafft, wie es in EB (4/09) zur Erstausgabe hieß, eine konsequente Kritik der vorherrschenden Voreingenommenheit zu leisten. Es setzt sich mit den alten und neuen Liebhabern des chinesischen Weges auseinander, mit den Bewunderern der (anti-)imperialistischen Karriere, die als Ausnahmefall einem Land der »Dritten Welt« (der Terminus stammt aus der Mao-Ära) gelang. In der Hauptsache bringt es einen klar strukturierten und gut lesbaren Überblick über das Projekt des chinesischen Aufbruchs. Der reicht von den Zeiten des europäischen Imperialismus, der, gerade auch unter deutscher Mitwirkung, das Land brutal für die koloniale Ausnutzung erschloss, über die na-

tionale Emanzipationsbewegung der Mao-Zeit und ihre rücksichtslosen Aufbau-Experimente (Teil I) bis zur »Wende« der 1970er Jahre unter Parteichef [Deng](#) und der folgenden Übernahme marktwirtschaftlicher Erfolgsrezepte, die das Land seit Anfang des 21. Jahrhunderts zu einem (mit-)entscheidenden Akteur in Sachen Weltmarkt und Weltpolitik gemacht haben (Teil II). Das Buch ist zum Sommer 2021 in einer aktualisierten und ergänzten vierten Auflage erschienen, die die jüngsten Entwicklungen nachträgt. Dabei geht es vor allem um die Ökonomie (Fortschritte der chinesischen Produktion, Binnenmarkt, Löhne), um die Gesellschaftspolitik (Sozialversicherungen, Sozialkreditsystem, samt einem Exkurs zur chinesischen Corona-Politik) und um die Außenpolitik (Neue Seidenstraße, Aufrüstung, Streit um die Inseln im südostasiatischen Meer). Ein Thema ist dabei die Repression im Innern, die an den beiden Fällen Hongkong und Uiguren-Minderheit zur Sprache gebracht wird. Die beiden Punkte leiten dann über zur Auseinandersetzung mit der Darstellung Chinas in den deutschen Medien, die eine lange Liste an Vorwürfen (von der »neokolonialen« Politik in Afrika bis zum »China-Virus«) abarbeitet und die in den letzten Jahren immer mehr den Charakter eines Feindbildes angenommen hat.

Dillmanns Analyse ist mit zahlreichen Infos zu Quellen, Dokumenten und weiteren Materialien angereichert. Die Printausgabe wird dabei durch eine umfangreiche Materialsammlung ergänzt, die auf der Website der Autorin abrufbar ist (<https://www.renatedillmann.de/>). Dieses Angebot kann zur Vertiefung anregen, es ermöglicht aber auch die Verwendung in der Bildungsarbeit – nicht nur im Blick auf China, sondern überhaupt zur kolonialistischen Tradition Europas, die ja mittlerweile stärker in den Fokus der hiesigen Erinnerungskultur gerückt ist. Ein wichtiges wissenschaftliches Verdienst dieser Landeskunde liegt, last but not least, in der Auseinandersetzung mit dem Verhältnis von Kommunismus und Nation. Ausgehend von

Fragen, die die gesamte Geschichte der Arbeiterbewegung betreffen, kommt Dillmanns Analyse zu dem Ergebnis, dass im »nationalen Denken« ein, wenn nicht der entscheidende Erklärungsschlüssel für Maos Politik zu finden ist. Antikapitalismus – etwa im Sinne von Marx, der nach wie vor die Berufungsinstantz der KP China ist – war das Programm jedenfalls nicht, so das Fazit. Erst wenn man sich dieses nationalistische (Selbst-)Missverständnis klar mache, komme man den scheinbar rätselhaften Wendungen und Entgleisungen der VR China bis hin zur Abkehr vom Sozialismus auf die Spur.

Johannes Schillo

Kinderarmut

Caroline und Christoph Butterwegge
Kinder der Ungleichheit – Wie sich die Gesellschaft ihrer Zukunft beraubt

Frankfurt/New York (Campus) 2021,
303 Seiten, 22,95 Euro



Caroline Butterwegge, Sozialwissenschaftlerin und Vorstandsmitglied der NRW-Linken, hat zusammen mit ihrem Mann, dem wohl bekanntesten deutschen Armutsforscher, passend zum Auftakt des Bundestagswahlkampfes 2021 eine Studie veröffentlicht, die Nachdruck auf ein im Prinzip von allen

Parteien anerkanntes Zukunftsthema legt: auf die soziale Not zahlreicher Kinder und Jugendlicher, die sich unter Corona-Bedingungen verschärft und eine regelrechte »Kindheit im Ausnahmezustand« (S. 203) etabliert hat. Die grundlegende Ungleichheitstendenz in Deutschland, die auch durch die letzten Schutzpakete nicht in Frage gestellt sei, wird hier detailliert aufgeschlüsselt und zudem mit den – von Unternehmerseite favorisierten – Ideologien einer längst installierten »Rund-um-Absicherung für jeden« (S. 226) oder einer Gesellschaft voller Aufstiegschancen konfrontiert.

Die ersten fünf Kapitel vermessen die Lage im Land und widmen sich auch den bekannten Härtefällen (Alleinerziehende, Familien mit Migrationshintergrund etc.). Das sechste Kapitel fragt nach den Ursachen, die in der Struktur einer Privateigentümer-Gesellschaft, aber auch in der vorherrschenden neoliberalen Gesellschaftspolitik, »der einflussreichsten Spielart des Antiegalitarismus« (136), verortet werden. Das siebte Kapitel resümiert die »Spaltungslinien in der ›Generation Corona‹«, während die beiden Schlusskapitel auf die politischen Konsequenzen, auf die »Dialektik von Reform und Revolution«, wie Christoph Butterwegge im »Spiegel«-Interview (Nr. 33/21) formulierte, fokussieren.

Bei der Ungleichheit wird die Bildungsfrage als besondere Herausforderung gewertet – dies »eine der Kernbotschaften« des Buchs, so die beiden Autoren im selben Interview. Im Buch schreiben sie: »Stärker als je zuvor zerfällt die junge Generation in unterschiedliche Fraktionen, deren Verhältnisse untereinander primär nicht durch gemeinsame Erfahrungen des Kindesalters, sondern durch einen tiefen ökonomischen und soziokulturellen Graben mit sich entsprechend unterscheidenden Lebenswelten geprägt ist. Wer glaubt, dass es in Deutschland keine sozialen Klassenunterschiede gibt, wird eines Schlechteren belehrt«, wenn er sich ernsthaft mit der Situation des deutschen Bildungswesens befasst (S. 118).

Christoph Butterwegge, der auch dem

Gutachtergremium der Bundesregierung für den 6. Armuts- und Reichtumsbericht angehörte, hat mit seinen großen Studien über die »Krise und Zukunft des Sozialstaats« (2005) und die »Zerrissene Republik« (2020) bereits Grundlegendes zur Analyse der bundesdeutschen Sozialstruktur beigesteuert und dies zuletzt mit seiner Einführungsschrift »Ungleichheit in der Klassengesellschaft« (2020) fortgeschrieben. Dort kam er auch auf die sozioökonomische Grundlage zu sprechen: auf die durch das Wirtschaftssystem gegebene prinzipielle Verschiedenartigkeit von Einkommen und Vermögen, wie sie bei der breiten Masse der arbeitenden Bevölkerung auf der einen Seite und bei den Privateigentümern von Produktionsmitteln auf der anderen Seite besteht. Demnach dürfe es nicht – wie in der empirischen Armutsforschung üblich – um eine bloße Skalierung quantitativer Abstufungen gehen; man müsse vielmehr den Gegensatz, in dem Kapi-

tal Einkommen und Lohnarbeit stehen, ins Visier nehmen. Wer über Kapital verfügt, hat ja nicht einfach etwas mehr von dem Stoff, den alle zum Leben benötigen, sondern eine Machtposition über die Arbeit, da Vermögen reichtumserhaltend und -fördernd zugleich wirkt. Entscheidend ist eben, dass die Einkommensquelle Lohnarbeit einen Dienst am Kapitalreichtum leistet und a priori zu leisten hat, denn nur unter dieser Bedingung, dass ihre Anwendung rentabel ist, sie selbst also eine zu minimierende Kost darstellt, wird ein Arbeitsplatz geschaffen.

Derartige Analysen veranlassten die »Spiegel«-Journalisten zu der kritischen Feststellung, das neue Buch zur Kinderarmut vermittele »über weite Strecken den Eindruck, außer einer Revolution helfe nichts« – ein Eindruck, dem die beiden Butterwegges beim Interview nicht direkt widersprechen wollten.

Johannes Schillo

Autor/-innen* dieses Heftes

Anne Badmann, Katholische Erwachsenenbildung Limburg, Franziskanerplatz 3, 65589 Hadamar; **Annette Berger, Susanne Brandes**, Katholische Erwachsenenbildung im Land Sachsen-Anhalt e.V., Max-Josef-Metzger-Str. 3, 39104 Magdeburg; **Helene Daxecker-Okon**, Familienreferat der Diözese Innsbruck, Riedgasse 9, A-6020 Innsbruck; **Carolin Goydke**, Freiwilligen Zentrum Hamburg, Am Mariendom 4, 20099 Hamburg; **Petra Herre**, Von-Loe-Str.46, 53639 Königswinter; **Prof. Dr. Bernd Käpplinger**, Justus Liebig Universität Gießen, Professur für Weiterbildung, Karl-Glöckner-Straße 21B, 35394 Gießen; **Prof. Dr. Sebastian Lerch**, Professur für Erziehungswissenschaft, Johannes Gutenberg-Universität Mainz, Jakob-Welder-Weg 12, 55099 Mainz; **Johannes Schillo**, In der Maar 26, 53175 Bonn; **Wilma Loitz**, Katholisches Bildungswerk Vorarlberg, Unterer Kirchweg 2, A-6850 Dornbirn; **Ulla Raike**, Björn Schulz Stiftung, Wilhelm-Wolff-Straße 38, 13156 Berlin; **Florian Steger, Prof. Dr. Lydia Maidl**, Duale Hochschule Baden-Württemberg, Friedrich-Ebert-Straße 30, 78054 Villingen-Schwenningen; **Dr. Jana Wienberg, Jeska Beißner**, Universität Hamburg, Berufliche Bildung und Lebenslanges Lernen, Alsterterrasse 1, 20354 Hamburg

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

