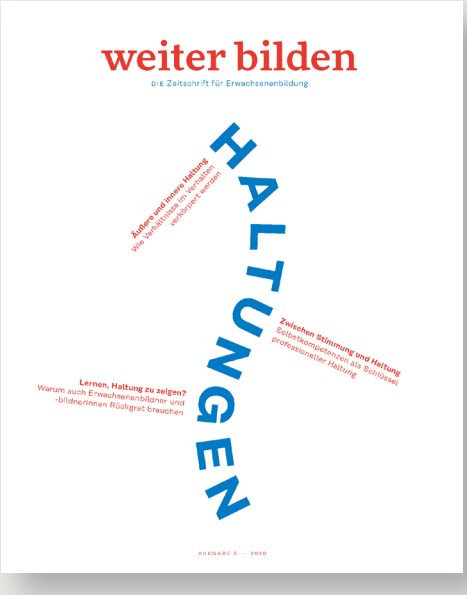
DIE open access

weiter bilden
DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung

Heft: 3/2020

Haltungen



Haltung meint, so zeigt Klaus Zierer im »Stichwort«, »im Kern etwas Positives, Wichtiges, Erhabenes«. Dabei sind Haltungen nicht nur etwas Individuelles, sondern durch die Gesellschaft und ihre Verhältnisse geprägt (Thomas Alkemeyer). Und: Man kann Haltungen entwickeln (Xenia Kuhn, Eva Hahnrath & Dörthe Herbrechter) und lernen, Haltung zu zeigen (Klaus-Peter Hufer). Wie eine professionelle pädagogische Haltung aussehen kann, wie sie entsteht, welche Konsequenzen sie für das Lehren und Lernen haben kann, erörtern Christina Schwer, Rolf Arnold und Henning Pätzold in ihren Beiträgen. Wolfgang Müller-Commichau beschäftigt sich mit dem Verhältnis von Haltung und Ethik am Beispiel einer Ethik der Anerkennung. In der Rubrik »Impuls« untersuchen Matthias Alke und Marika Rauber die Rolle von Programmplanenden, Fachbereichs- und Einrichtungsleitungen im Prozess der Digitalisierung der Weiterbildung.

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V. (Hrsg.)

ISSN: 2568-9436
Seiten: 60
Erschienen: september 2020
(Bielefeld: wbv Publikation)
Erschienen Open Access:
15. September 2020 (Bonn: DIE)
Zeitschriftenausgabe
deutsch

Schlagwörter
Einstellung, Haltung, Wert, Meinung, Begriff, Erwachsenenbildung, Weiterbildungseinrichtung, Bildungsangebot, Weiterbildner, Lehren, Teilnehmer

Zitierempfehlung
Schrader, J. & Brandt, P. (Hrsg.). (2020). Haltungen [Themenheft]. *weiter bilden. DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung 27* (3).

http://www.die-bonn.de/id/37374
DOI 10.3278/WBDIE2003W

Lizenz
CC-Lizenz BY-SA 3.0/4.0 deutsch
Identifier
http://www.die-bonn.de/id/37374

Leibniz Gemeinschaft

weiter bilden

DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung

HALTUNGEN

Äußere und innere Haltung
Wie Verhältnisse im Verhalten verkörpert werden

Zwischen Stimmung und Haltung
Selbstkompetenzen als Schlüssel professioneller Haltung

Lernen, Haltung zu zeigen?
Warum auch Erwachsenenbildner und -bildnerinnen Rückgrat brauchen

AUSGABE 3 — 2020

JAN ROHWERDER

verantw. Redakteur

Liebe Leserinnen & Leser,

während der Fertigstellung dieser Ausgabe von WEITER BILDEN beginnt in Frankreich der Prozess gegen die Helfer der Attentäter, die im Januar 2015 ein Blutbad in der Redaktion des Satiremagazins Charlie Hebdo angerichtet haben. Die Attentäter hatten in der Zeitschrift abgedruckte Karikaturen des Propheten Mohammed zum Anlass genommen, die Redaktionsräume zu stürmen und zwölf Menschen zu erschießen. Die Entscheidung der Redaktion von Charlie Hebdo, die Karikaturen nun, zum Prozessbeginn, erneut abzudrucken, untertitelte SPIEGEL Online damit, die Zeitschrift wolle »Haltung zeigen«.

Hier offenbart sich ein weit verbreitetes Verständnis von Haltung: dass man für seine Überzeugungen einsteht, sie sichtbar macht, stand*hält*. Nun könnte man argumentieren, dass auch die Attentäter mit ihren Handlungen für ihre Überzeugungen eingetreten seien und Haltung gezeigt hätten. Dieser Argumentation, die letztlich auf eine Beliebigkeit von »Haltungen« hinausliefe, kann man nur entgegentreten, wenn man sich in die Aushandlung über ihren normativen Kern begibt.

Dieser Kern scheint mir von zweierlei geprägt: zum einen davon, dass Haltung, wie Klaus Zierer im »Stichwort« schreibt, »im Kern etwas Positives, Wichtiges, Erhabenes meint« – und damit eher Widerständigkeit gegen Gewalt, Unterdrückung oder Menschenfeindlichkeit darstellt. Und zum anderen von einer stetigen Reflexion der eigenen Haltung – was auch als historische Bedeutungsverschiebung zum preußischen Befehl »Haltung annehmen!« gesehen werden kann, der allein Gehorsam und Fügsamkeit beorderte.

Mit Blick auf eine professionelle pädagogische Haltung, die in diesem Heft im Fokus steht, betonen die Autorinnen und Autoren vor allem dieses reflexive Moment, das nicht nur die eigenen Überzeugungen und Werte in den Blick rückt, sondern auch die des Gegenübers, und das bei aller Beständigkeit von Haltungen immer auch Veränderungen und situationsangepasstes Verhalten ermöglicht. Hervorgehoben wird die Fähigkeit zur Selbstregulation: Eine professionelle pädagogische Haltung ermöglicht, nicht affektiv auf Situationen zu reagieren, sondern reflektiert (Christina Schwer).

Eine Haltung, zumal eine professionelle pädagogische, darf nie starr und unflexibel sein. Um Lehr-/Lernprozesse förderlich zu gestalten, ist eine unvoreingenommene, offene, anerkennende Haltung notwendig. Dies geht nicht mit Werterelativismus einher, sondern, wie Kia Vahland in der *Süddeutschen Zeitung* über den Prozessbeginn in Frankreich schreibt, mit der »Notwendigkeit, … andere Anschauungen auszuhalten, miteinander zu streiten, ohne zu vernichten.« Es ist eine im besten Sinne *demokratische* Haltung mit einem normativen Bekenntnis zu Menschen- und Bürgerrechten.

Für pädagogische Fragestellungen und Prozesse kann dies als Basis und Ausgangspunkt zugleich verstanden werden. Das Bekenntnis allein befreit nicht von der Notwendigkeit, eine weitere inhaltliche Bestimmung dessen vorzunehmen, was »Haltung« und »Haltung zeigen« in der und für die Erwachsenen- und Weiterbildung bedeuten, und in Aushandlungen und argumentativen Streit darüber einzutreten. Hierzu bedarf es einer spezifischen pädagogischen Ethik, die die Prinzipien pädagogischer Handlungen und Haltungen reflektiert.

Haltungen
Haltung meint, so zeigt Klaus Zierer im »Stichwort«, »im Kern etwas Positives, Wichtiges, Erhabenes«. Dabei sind Haltungen nicht nur etwas Individuelles, sondern durch die Gesellschaft und ihre Verhältnisse geprägt (Thomas Alkemeyer). Und: Man kann Haltungen entwickeln (Xenia Kuhn, Eva Hahnrath & Dörthe Herbrechter) und lernen, Haltung zu zeigen (Klaus-Peter Hufer). Wie eine professionelle pädagogische Haltung aussehen kann, wie sie entsteht, welche Konsequenzen sie für das Lehren und Lernen haben kann, erörtern Christina Schwer, Rolf Arnold und Henning Pätzold in ihren Beiträgen. Wolfgang Müller-Commichau beschäftigt sich mit dem Verhältnis von Haltung und Ethik am Beispiel einer Ethik der Anerkennung.

In der Rubrik »Impuls« untersuchen Matthias Alke und Marika Rauber die Rolle von Programmplanenden, Fachbereichs- und Einrichtungsleitungen im Prozess der Digitalisierung der Weiterbildung.

ANBLICK
8–9

STICHWORT
10–11
Haltungen
KLAUS ZIERER

GESPRÄCH
12–16
»Reflexion ist wie ein Muskel, der trainiert werden muss.«
WEITER BILDEN spricht mit ALISHA M. B. HEINEMANN & KAI VENOHR

BEITRÄGE

17–20
Äußere und innere Haltung
Wie Verhältnisse im Verhalten verkörpert werden
THOMAS ALKEMEYER

22–25
Zwischen Stimmung und Haltung
Selbstkompetenzen als Schlüssel professioneller Haltung
CHRISTINA SCHWER

26–28
Unfertig professionell – professionell unfertig
Wie hältst du es mit der eigenen Unfertigkeit?
HENNING PÄTZOLD

29–31
Haltung und selbsteinschließende Professionalität
Kerndimensionen einer systemischen professionellen Haltung
ROLF ARNOLD

34–36
Lernen, Haltung zu zeigen?
Warum auch Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner Rückgrat brauchen
KLAUS-PETER HUFER

38–40
Gemeinsam statt einsam
Haltungen und Überzeugungen über das Lehren und Lernen kooperativ entwickeln
XENIA KUHN
EVA HAHNRATH
DÖRTHE HERBRECHTER

41–44
Lehre als Gabe
Geben als Teil einer Ethik der Anerkennung
WOLFGANG MÜLLER-COMMICHAU

TAFELBILD
32–33

EINBLICK

45

Bildung braucht Freiheit!

Auch der edelste Gesinnungskorridor verhindert emanzipatorisches Lernen

JOACHIM TWISSELMANN

46

Alles eine Frage der Haltung

Sind Entwicklungsprozesse zu inklusiver Bildung ohne Offenheit möglich?

LARS MEYER

NACHFRAGE

47

Marianne Jensen & Arno Hermer

VORSÄTZE

3

TICKER

6–7

LERNORT

48

Zinzendorfhaus

TAGUNGSMAPPE

49

Digitaltag 2020

AUSLESE

50

Mehr Bildung, mehr Beteiligung?

NEUE MEDIEN

51–53

KALENDER

53

HAUSPOST

54–56

IMPULS

57–60

Intermediäre im digitalen Wandel der Weiterbildung?

Professionalisierung des hauptberuflichen pädagogischen Personals

MATTHIAS ALKE
MARIKA RAUBER

FINGERÜBUNG

61

Karin Koehler

NACHRUF

62

Klaus Ahlheim

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

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

REDAKTION
JAN ROHWERDER (JR, verantw. Redakteur)
JULIA LYSS (JL)

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

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

GESTALTUNG & LAYOUT
CHRISTINE LANGE Studio für Gestaltung, Berlin
www.christinelange.com

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

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

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

Best.-Nr. WBDIE2003, ISSN 2568-9436
DOI 10.3278/WBDIE2003W
Nachdruck nur mit Genehmigung durch den Verlag. Mit Namen gekennzeichnete Beiträge geben nicht unbedingt die Meinung der Redaktion wieder.

Corona-Update: Mehr Digitalisierung in der Erwachsenen- und Weiterbildung

Eine Studie des Kompetenzzentrums Fachkräftesicherung (KOFA) hat auf Basis des Covid-19-Panels des Instituts der deutschen Wirtschaft untersucht, welche Rolle die Weiterbildung während der Corona-Pandemie für Unternehmen spielt. Ergebnis der Studie ist, dass die Mehrheit der Unternehmen die Weiterbildungsaktivitäten beibehalten oder ausgeweitet hat. Von den ursprünglich geplanten Weiterbildungsaktivitäten sind vor allem diejenigen im Präsenzformat ausgefallen, rund ein Drittel fand in digitaler Form statt. Kleinere Unternehmen nutzten dabei seltener digitale Formate als größere. Die Prognose sieht zukünftig eine stärkere Verbindung von digitalen und Präsenzveranstaltungen, wie es etwa Blended-Learning-Formate ermöglichen (→ https://bit.ly/3fOJAp2).

Doch auch im Zusammenhang mit der Bewältigung der Corona-Krise spielt die Erwachsenen- und Weiterbildung eine große Rolle, wie der Vorstand der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGFE) in seinem »Zwischenruf« betont. Hierbei geht es nicht nur um die Vermittlung von Wissen in der Gesundheitsbildung und der Pandemie-Eindämmung, sondern auch um die Schulung des Lehrpersonals im Umgang mit digitalen Medien usw. Problematisch ist nach Ansicht des Sektionsvorstands, wie stark die Weiterbildungseinrichtungen von der Pandemie betroffen sind. Vor allem freiberuflich Lehrende und kleine Einrichtungen sind finanziell in ihrer Existenz bedroht und müssen gleichzeitig ihre bisherigen Lehrkonzepte umstellen. Die Sektion fordert deshalb Unterstützung bei der Bewältigung der Herausforderungen (→ https://bit.ly/2DJdHkQ).

Damit die durch die Pandemie entstandenen finanziellen Einbußen nicht dazu führen, dass Weiterbildungseinrichtungen ihren Betrieb einstellen müssen, stellt die Landesregierung von Nordrhein-Westfalen 35 Mio. Euro zur Verfügung. Diese Mittel können seit dem 22. Juli von Einrichtungen beantragt werden, die nach dem Weiterbildungsgesetz anerkannt sind, sich allerdings nicht in kommunaler Trägerschaft befinden. In NRW sind dies etwa 170 Weiterbildungseinrichtungen (→ https://bit.ly/31PPAcq).

Wie die Corona-Krise im Bereich der allgemeinen und beruflichen Bildung bewältigt werden kann, ist vom Rat der Europäischen Union im Juni zusammenfassend dargestellt worden. Die Maßnahmen, die alle Bildungsbereiche betreffen, reichen von der Entwicklung und gemeinsamen Nutzung von Bildungsressourcen, die im Fernunterricht genutzt werden können, über die Unterstützung von digitalen Lernangeboten und -umgebungen bis hin zur Unterstützung der Lehrenden und sollen nicht nur institutionsweit, sondern möglichst lokal und regional übergreifend erfolgen. Ziel der Maßnahmen soll die weitere Beschleunigung des digitalen Wandels in den Systemen der allgemeinen und beruflichen Bildung sowie die Verringerung der »digitalen Kluft« sein (→ https://bit.ly/3gOfFig).

Doch noch ist nicht klar, wie ein digitaler Weiterbildungsraum in Zukunft gestaltet werden kann. Aus diesem Grund hat das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) zum Wettbewerb INVITE eingeladen, mit dessen Hilfe Lösungen für die Digitalisierung der berufsbezogenen Weiterbildung entwickelt werden sollen (→ https://bit.ly/3aiFQLn). Dass dafür nicht nur Lernende, sondern auch Lehrende zusätzliche Kompetenzen benötigen, ist selbstverständlich. Wie solche digitalen Kompetenzen aussehen, ist im European Digital Competence Framework for Educators definiert. Der Referenzrahmen unterteilt in sechs Bereiche und ordnet diesen insgesamt 22 Kompetenzen zu, darunter neben der Kommunikation in der Einrichtung und mit Lernenden auch die Auswahl, Erstellung und Nutzung digitaler Ressourcen oder der Umgang im Einsatz digitaler Technologien im Unterricht (→ https://bit.ly/31IRVFR).

Aufbau von Weiterbildungsverbünden

Um den digitalen Wandel und damit verbunden auch die Qualifizierung von Unternehmen und deren Personal weiter voranzutreiben, strebt das Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) an, Weiterbildungsverbünde zur effizienten Planung, Koordinierung und Umsetzung von Weiterbildungsmaßnahmen einzurichten. Diese Zusammenschlüsse von mehreren Unternehmen und Akteuren der Weiterbildungslandschaft sollen dazu dienen, Weiterbildungsmaßnahmen ressourcenschonend und über die eigenen betrieblichen Grenzen hinaus zu organisieren und durchzuführen. Ziel dieser Netzwerke ist es, Erfahrungen auszutauschen, neue Weiterbildungsangebote zu konzipieren und stärker auf die tatsächlichen Bedarfe abzustimmen. Zur Verwirklichung der Pläne

wurde im Juni 2020 eine Förderrichtlinie aufgesetzt. Bis 25. August 2020 konnten KMU für den Aufbau von regionalen Koordinierungsstellen Fördermittel beantragen, um diese Weiterbildungsverbünde zu entwickeln und zu etablieren.

→ HTTPS://BIT.LY/3KWDOKP

Neuausrichtung der Didacta

Die größte Bildungsmesse Europas, die Didacta, wird künftig nicht mehr mit dem Verband Bildungsmedien kooperieren. Beide Verbände hatten in den letzten 20 Jahren die bekannte Messe gemeinsam ausgerichtet. Nun geht der Verband Bildungsmedien neue Wege, während der Didacta Verband mit anderen Partnern das Profil der Messe weiter schärfen möchte. Dennoch sieht der Didacta Verband weiterhin eine wichtige Rolle darin, Lehrende aller Bildungsbereiche bei der Entwicklung passgenauer Formate für ihre jeweilige Zielgruppe zu unterstützen. Der Verband Bildungsmedien hatte die Kooperation beendet, weil die Verbandsziele durch die Messe nicht mehr hinreichend abgebildet wurden. Beide Seiten bleiben sich jedoch partnerschaftlich verbunden und schließen mittelfristig erneute Kooperationen nicht aus.

→ HTTPS://BIT.LY/2XSS2GY
→ HTTPS://BIT.LY/2PN8NPW

Demokratie stärken

In der Schweriner Erklärung, die im Rahmen der Tagung »Wichtiger denn je: Politische Bildung und Professionalisierung« veröffentlicht wurde, hat die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) eine verstärkte Hinwendung zur politischen Bildung angemahnt. Sie fordert, mehr institutionelle, finanzielle, zeitliche und organisatorische Ressourcen in die politische Weiterbildung zu investieren, um Verschwörungstheorien, Rassismus und Demokratiefeindlichkeit entgegenzutreten: »Werte wie Frieden, Freiheit, Menschenrechte, Teilhabe, Mitbestimmung, soziale Gerechtigkeit und Diversität werden zunehmend infrage gestellt, sie müssen aber mithilfe politischer Bildung mehr denn je vermittelt werden.« Dies gelinge nur mit einer Professionalisierung der Lehrenden.

→ HTTPS://BIT.LY/30R5G6H

Personalia

Auf der virtuellen Mitgliederversammlung des BDVT am 20. Mai wurden der Präsident des Verbandes STEPHAN GINGTER sowie die weiteren Mitglieder des Präsidiums wiedergewählt bzw. im Amt bestätigt.

Seit dem ersten Juni ist DR. GUIDO HITZE der neue Leiter der Landeszentrale für politische Bildung NRW. Der Historiker und Politikwissenschaftler hat die Nachfolge von MARIA SPRINGENBERG-EICH angetreten.

Der Landesverband der Volkshochschulen von NRW hat auf einer außerordentlichen Mitgliederversammlung am 18. Juni KLAUS HEBBORN von Städtetag NRW zum neuen Vorsitzenden gewählt. Erste Stellvertretende Vorsitzende ist nun MONIKA ENGEL von der VHS Herten.

Ende Juni bekam die Geschäftsführung des VHS-Landesverband Rheinland-Pfalz eine neue Leitung. Nach 13 Jahren als Verbandsdirektorin verabschiedet sich STEFFI ROHLING. Ihre Arbeit wird von SUSANNE HERMELING fortgesetzt.

Nach gut zehn Jahren als Leiter des Ludwig-Windthorst-Hauses, der Katholisch-Sozialen Akademie des Bistums Osnabrück, hat DR. MICHAEL REITEMEYER zum 1. Juli eine Stelle als stellvertretender Leiter der Kulturabteilung im Ministerium für Kultur und Wissenschaft von NRW angetreten. Sein Nachfolger im Ludwig-Windthorst-Haus wird ab dem 1. September DR. HUBERT WISSING sein, bisher Geschäftsführer des Sachbereichs »Politische und ethische Grundsatzfragen« und Leiter der Arbeitsgruppe »Kirche und Gesellschaft« im Generalsekretariat des Zentralkomitees der deutschen Katholiken.

Haltungsnoten

Foto: Pexels/Andrea Piacquadio

Haltung spielt im Sport eine große Rolle – etwa beim Turnen oder Tanzen, wo die Bewertung der Haltung über Sieg und Niederlage entscheidet. Und die Bedeutung der Haltung ist nicht auf den Körper reduziert: Nicht selten wird Sportlern oder Mannschaften ein »Siegeswille« attestiert, eine innere Haltung, die sich im körperlichen Auftritt vermeintlich widerspiegelt.

Lässt man den Sportunterricht (und vielleicht die in manchen Bundesländern vergebenen »Kopfnoten«) außen vor, ist es in der Bildung unüblich, Haltung zu bewerten. Nach welchen Maßstäben sollte dies auch geschehen? Sollte eine willfährige Haltung gegenüber staatlichen oder politischen Mächten die Voraussetzung für das Bestehen sein oder bestimmte politische Haltungen als positiv und andere als negativ bewertet werden? Davor schützt das Grundgesetz in seinem Rahmen (und nicht zuletzt der Beutelsbacher Konsens).

Und doch tragen wir Ideen davon in uns, was eine »gute« Haltung ist und was nicht. Diese Ideen spielen auch in der Bildung eine Rolle, etwa bei der Frage, welche Haltung von Lehrenden förderlich für das Lernen ist. Wenn man also versucht, eine solche Haltung zu beschreiben, erfolgt dies auf normativen Prämissen. »Haltung« ist nie wertneutral, sondern immer normativ aufgeladen. Über diese normativen Grundlagen sollten wir reflektieren – auch wenn, anders als im Sport, keine »Haltungsnoten« vergeben werden. (JR)

Stichwort
Haltungen

KLAUS ZIERER

Der Haltungsbegriff erfährt eine Renaissance. Blickt man auf Wahl- und Werbeplakate, so stößt man auf ihn – parteiübergreifend und lagerübergreifend: Haltung gegen Rechts, in der Asylpolitik, gegen Hetze, beim Tierschutz usw. In nahezu allen gesellschaftlichen Themengebieten spielt er eine Rolle. Dies muss angesichts der Geschichte, auf die der Haltungsbegriff selbst zurückblicken kann, überraschen, stand er doch z. B. in einer Posener Rede von Heinrich Himmler an einer Stelle im Zentrum, als es um die Haltung des SS-Mannes ging.

Vor diesem Hintergrund erscheint es unabdingbar, eine begriffliche Reflexion vorzunehmen. Dem klassischen Verfahren der Begriffsexplikation folgend wird auf etymologische und alltagssprachliche Aspekte ebenso eingegangen wie auf wissenschaftliche Ergebnisse.

Das Wort »Haltung« stammt u. a. vom mittelhochdeutschen »halten« ab, das mit »hüten, schützen, bewahren«, später auch mit »halten, festhalten« übersetzt werden kann. Dementsprechend finden sich in der Alltagssprache zwei Denominationsgruppen: Zum einen wird das Wort mit Blick auf das Körperliche verwendet (»Achte auf eine saubere Körperhaltung!«) und zum anderen hinsichtlich des Geistigen (»Er hat in dieser schwierigen Situation Haltung gezeigt.«). Mit diesen Beispielen zeigt sich, dass Haltung im Kern etwas Positives, Wichtiges, Erhabenes meint und den Bezug des Menschen zu sich selbst und zur Welt beschreibt.

Für den Haltungsbegriff, wie er im vorliegenden Themenheft diskutiert wird, ist die zweite Bedeutung von Interesse. Dabei wird ersichtlich, dass Haltungen von außen, also von anderen Menschen, beobachtbar sind, aber gleichzeitig auch von innen, insofern von jedem einzelnen Menschen, in den Blick genommen werden können. Letzteres setzt ein Selbstbewusstsein voraus, das in der wissenschaftlichen Analyse des Haltungsbegriffes wesentlich ist.

Blickt man vor diesem Hintergrund in die Begriffsgeschichte, so reicht diese zurück bis in die Antike. Beispielsweise findet sich bei Aristoteles in seiner Nikomachischen Ethik das Wort »hexis«, das zentral ist für eine Tugendethik: Zwar kann der Mensch nichts für die Umstände und die daraus resultierenden Gefühle, die ihn ereilen. Aber er ist verantwortlich, wie er damit lebt und was er daraus macht. Ein damit verbundenes Selbst- und Weltverständnis stellt eine Konkretisierung der allgemeinen Bestimmung von Haltun-

UNIV.-PROF. DR. KLAUS ZIERER

ist Ordinarius für Schulpädagogik an der Universität Augsburg

klaus.zierer@phil.uni-augsburg.de

HALTUNGEN

gen als Selbst- und Weltbezug dar. Das angedeutete Merkmal der Stabilität wird von Otto Friedrich Bollnow (1995) weiter herausgearbeitet, wenn er den Haltungen die Stimmungen gegenüberstellt: Während Stimmungen etwas sind, was sich schnell ändern kann und insofern volatil ist, erweisen sich Haltungen als beständig und überdauernd – ohne aber unveränderbar oder starr zu sein. Anders als bei Stimmungen sind Veränderungen von Haltungen die Folge von tiefgreifenden Erfahrungen, womit erneut das Selbstbewusstsein als Kategorie angesprochen ist.

Eine weitere Dichotomie wird sichtbar, wenn der Haltungsbegriff im Singular und im Plural verwendet wird. Grundlage dafür ist, dass der Mensch einerseits eine Grundhaltung zum Leben insgesamt entwickeln kann, andererseits diese aber aus einer Reihe von Teilhaltungen zu Einzelfragen des Lebens besteht. Letzteres ist die Basis für eine Professionshaltung, die im pädagogischen Kontext zu fordern ist.

Zeigen sich diese Aspekte des Haltungsbegriffes annähernd widerspruchsfrei, offenbaren sich die Schwierigkeiten beim Blick in den aktuellen internationalen Diskurs. Denn dort gibt es ein Begriffswirrwarr: Habitus, Einstellungen, Wertungen, Überzeugungen, beliefs, attitudes, efficacy, mindset und mindframes, um nur ein paar Beispiele zu nennen. Was ist was und wie hängt das eine mit dem anderen zusammen? Im Rahmen eines Stichwortbeitrages lassen sich diese Fragen nicht abschließend beantworten, aber ein Versuch der Ordnung soll dennoch vorgelegt werden:

Erkenntnistheoretisch unterscheidet Ken Wilber (2002) vier Zugangsweisen, die mit Blick auf Haltungen verschiedene Facetten eröffnen: Erstens einen objektiven Selbst- und Weltbezug, dessen Grundlage empirische Daten sind. Haltungen sind hier objektive Einstellungen. Zweitens einen subjektiven Selbst- und Weltbezug, dessen Grundlage Interessen, Wünsche und Bedürfnisse sind, wie man sie in Glaubenssätzen findet. Haltungen sind hier subjektive Überzeugungen. Drittens einen intersubjektiven Selbst- und Weltbezug, dessen Grundlage Werte und Normen sind, wie sie durch einen Diskurs in einer Gemeinschaft festgelegt werden. Haltungen sind hier intersubjektive Wertungen. Und viertens einen interobjektiven Selbst- und Weltbezug, dessen Grundlage systemische Zusammenhänge sind, wie sie in Rollenzuschreibungen sichtbar werden. Haltungen sind hier systemische Einstellungen. Insofern umfassen Haltungen immer subjektive Überzeugungen, intersubjektive Wertungen, objektive Einstellungen und interobjektive Einstellungen. Da es zwischen diesen Facetten durchaus Widersprüche geben kann – so kann ein Mensch mit Leidenschaft Jäger sein, aber sich ebenso für artgerechte Tierhaltung einsetzen – ist kennzeichnend für Haltungen nicht, dass sie konsistent sind, sondern kohärent. Diese Kohärenz weist erneut auf die Veränderbarkeit von Haltungen hin. Denn Unstimmigkeiten können zu einem Selbstbewusstsein führen.

Im Kontext einer Professionalisierung ist es genau dieser Möglichkeitsraum, der evident wird. Dabei geht es nicht einseitig um eine Gesinnungsethik (nach dem Motto: »Hauptsache, die richtigen Haltungen!«) oder eine Verantwortungsethik (nach dem Motto: »Hauptsache, das Ziel erreicht!«). Vielmehr muss es in Anlehnung an Max Weber um eine Professionsethik und daraus folgernd um eine professionelle Haltung gehen, die sowohl nach den Ursachen als auch nach den Folgen des Handelns im Licht einer Humanität und eines daraus folgenden Bildungsverständnisses fragt.

Bollnow, O. F. (1995): *Das Wesen der Stimmungen.* (4. Aufl.). Frankfurt a. M.: Klostermann.

Wilber, K. (2002): *Eros, Kosmos, Logos – Eine Jahrhundert-Vision* (3. Aufl.). Frankfurt a. M.: Fischer.

»Reflexion ist wie ein Muskel, der trainiert werden muss.«

WEITER BILDEN spricht mit
Alisha M. B. Heinemann und Kai Venohr

Rassismus ist als gesellschaftliches Phänomen und Problem wieder verstärkt in den Blick geraten. Auch in der Erwachsenen- und Weiterbildung kann und sollte genauer hingeschaut werden – zum einen, ob und wie sie selbst von Rassismus und rassistischen Strukturen betroffen ist; zum anderen, wie sie helfen kann, eine fundierte Haltung gegen Rassismus und Ausgrenzung zu entwickeln. Darüber sprach Redakteur Jan Rohwerder mit Prof. Dr. Alisha M. B. Heinemann, Professorin für Bildungsverläufe und Diversität an der Universität Bremen, und Kai Venohr, Bildungsreferent beim DGB Bildungswerk Bund und stellvertretender Vorsitzender des Vereins »Mach meinen Kumpel nicht an! – Für Gleichbehandlung, gegen Fremdenfeindlichkeit und Rassismus e. V«.

WEITER BILDEN: Beginnen möchte ich mit einer provokativen Frage: Ist die Erwachsenen- und Weiterbildung rassistisch?

KAI VENOHR: Die Erwachsenenbildung als Ganze ist nicht rassistisch, das ist zu pauschal. Aber die Mechanismen, die in der Erwachsenenbildung eine Rolle spielen, können durchaus rassistisch sein. Zum Beispiel kann man fragen, wo es Diskriminierungen beim Zugang zur Erwachsenenbildung gibt. Auch innerhalb der Seminare kann es Rassismus geben. Zu behaupten, die Erwachsenenbildung sei ein rassismusfreier Raum, wäre also ebenso falsch.

ALISHA M. B. Heinemann: Erwachsenenbildung ist Teil dieser Gesellschaft, und die Gesellschaft als solche ist von rassistischen Verhältnissen geprägt. Deshalb ist das, was in Institutionen der Erwachsenen- und Weiterbildung praktiziert wird, auch von diesen Verhältnissen beeinflusst und geprägt. Das kann mensch an einzelnen strukturellen Gegebenheiten sehen: Wer kommt in die Weiterbildung, wer nicht? Wer sitzt in Leitungspositionen, wer nicht? Welches Personal wird eingestellt, welches nicht? Das gilt auch für die Inhalte: Welche Inhalte gelten als relevant, welche nicht? Und es reicht in die Wissenschaft der Erwachsenen- und Weiterbildung hinein – wozu wird geforscht? Wie wenig wird dort zum Beispiel zu Fragen von Rassismus und Diskriminierung geforscht! Pauschal kann man die Frage also nicht beantworten, aber es lohnt sich, genauer hinzuschauen.

Sie sagen, die Gesellschaft ist von rassistischen Verhältnissen geprägt. Was bedeutet das? Und vielleicht noch ein Schritt zurück: Was ist Rassismus?

HEINEMANN: Rassismus ist, ganz grundsätzlich gesehen, ein Ordnungssystem. So beschreibt es zum Beispiel Paul Mecheril im Anschluss an Stuart Hall, und ich schließe mich dieser Perspektive an, da ich sie als Analyseinstrument sehr hilfreich und überzeugend finde. Es werden Ordnungen hergestellt zwischen Menschen, und zwar aufgrund von willkürlichen Merkmalen, zum Beispiel der Hautfarbe, und die Menschen werden daraufhin sortiert in Über- und Unterkategorien. Wir sortieren Gesellschaft zugunsten von bestimmten Gruppen und benachteiligen dabei andere.

»Die Gesellschaft als solche ist von rassistischen Verhältnissen geprägt.«

VENOHR: Ich würde dem zustimmen. Rassismus ist ein Prozess, in dem Menschen aufgrund von tatsächlichen oder vermeintlichen Merkmalen herabgestuft werden oder nicht. Es geht um Herkunft, Sprache, Hautfarbe.

HEINEMANN: Und das kann man auch in der Erwachsenenbildung finden. Das ganz klassische Beispiel ist für mich die Volkshochschule, der ich mich emotional sehr verbunden fühle, weil ich dort lange gearbeitet habe. Das ist für mich ein ganz zentraler Ort der Erwachsenenbildung. Aber wenn man sich anschaut, wie die Leute aussehen, die da arbeiten – diejenigen, die *of colour* sind, arbeiten normalerweise im Bereich Deutsch als Zweitsprache. Alle anderen sind Weiß. Das gilt ähnlich für die Teilnehmenden – diejenigen, die nicht Weiß sind, sind in den Deutschkursen und nehmen selten die vielen anderen Angebote in Anspruch. Und es ist leider auch heute noch so, dass diese Institution es noch nicht geschafft hat, einen guten Umgang damit zu entwickeln. Es ändert sich gerade ein bisschen, vor allem in den Großstädten, in Berlin z. B. Aber insgesamt gibt es noch zu wenig Bewusstsein dafür, dass man wirklich eine Institution für Alle ist – und sich auch dementsprechend organisatorisch, inhaltlich und personell aufstellen sollte.

Also ist Rassismus zuvorderst ein strukturelles Problem?

HEINEMANN: Ja, aber Struktur findet sich in Individuen wieder. Rassismus findet auf der Strukturebene statt, aber wir sind ein Teil der Struktur, wir stehen ja nicht außen.

VENOHR: Ich denke, dass es sowohl ein strukturelles als auch ein individuelles Problem ist. Wenn ich in die Praxis gehe, findet auch in den Seminaren Diskriminierung statt, von Teilnehmenden, von Lehrenden, also auf der individuellen Ebene. Oft unbewusst, zum Teil auch bewusst. Da sind die Träger gefragt, darauf zu reagieren. Wie bilden wir die Leute aus, die Seminare leiten? Wie helfen wir ihnen, mit diskriminierenden Situationen umzugehen? Wir sind da in den vergangenen Jahren viel sensibler geworden, was sicherlich auch mit der gesellschaftlichen Situation und dem Rechtsruck in der Gesellschaft zu tun hat. Wenn in den Seminaren Linien überschritten werden, muss man damit umgehen. Wir haben klare Richtlinien dafür entwickelt und haben das mit den Hauptamtlichen und den externen Kolleginnen und Kollegen besprochen und bearbeitet.

Wie sieht das im konkreten Fall aus? Geht es darum, rassistische Äußerungen zu verbannen, oder darum, sie zu thematisieren?

HEINEMANN: Man kann sie ja gar nicht verbannen. Da müsste man ja quasi alles vorher vorbereitet haben, was mensch an

rassistischen Dingen sagen kann – und das funktioniert nicht. Man kann zwar Sprachregeln vereinbaren, kann sagen, dass in diesem Raum keine diskriminierende Sprache erwünscht ist, aber was das konkret heißt, wissen viele erst dann, wenn es passiert und es im Lernraum thematisiert wurde. Es ist ein Lernprozess in einer Gesellschaft, in der rassistisches Sprechen relativ üblich ist. Es ist ein Lernprozess, zu verstehen, warum bestimmte Fragen, bestimmte Dinge, die ich tue, rassistisch sind. Vor allem Weiß positionierte Personen haben gelernt, dass das, was sie tun und fragen und wissen wollen, immer erstmal ok ist. Sie müssen sich erst Schritt für Schritt erarbeiten – mit der Hilfe von Bildung, von Trainer*innen, von Multiplikator*innen, die dafür ausgebildet sind –, diese gelernten Denk- und Verhaltensmuster aufzubrechen. Das ist ein langer Prozess.

VENOHR: Ich finde, es kommt sehr auf das Setting an. Man kann nicht pauschal sagen, wir machen es immer so oder so. Wenn wir zum Beispiel Bildungsarbeit in Betrieben machen, treffen wir manchmal auf Menschen, die Begriffe verwenden, die ich rassistisch finde. Aber die meinen das oft nicht so, und vor allem sind sie daran gewöhnt, das sagen zu können, ohne dass es ein Problem ist. Und jetzt kommen wir und sprechen das an. Wenn ich sofort sage, »Das ist rassistisch, du bist ein Rassist«, funktioniert es nicht. Dann ist sofort eine Frontstellung da, und Erklärungsversuche laufen ins Leere. Manchmal ist es sinnvoller, zunächst nur darauf hinzuweisen, dass wir solche Begriffe nicht im Seminar verwenden, und kann es dann später noch einmal aufgreifen. Wenn man dann erklärt, warum der Begriff problematisch ist, was an dem, was sie sagen, problematisch ist, dann denken sie auch darüber nach. Und oft verwenden sie den Begriff danach auch nicht mehr.

HEINEMANN: Das sehe ich auch so. Ein »das ist rassistisch« oder »du bist rassistisch« führt nicht weiter. Es ist immer sinnvoller, aufzuzeigen, warum und in welcher Form eine bestimmte Handlung an rassistische Muster anschließt. Wenn es nicht gerade explizit selbsterklärte Neo-Nazis sind, ist es nicht weiterführend, Personen als Rassist*innen zu bezeichnen. Als Teil dieser Gesellschaft haben wir letztlich alle Rassismus verinnerlicht und damit rassistische Muster und Diskurse internalisiert. Das Einzige, was wir machen können, ist, darüber nachzudenken, zu reflektieren, uns eine bestimmte Haltung zu erarbeiten, in der wir uns darüber klar werden, in was für Strukturen wir leben und wie wir sie reproduzieren beziehungsweise verändern können. Erst dann können wir Rassismus bewusst etwas entgegensetzen. In unseren Handlungen, in unseren Praktiken, und dabei bestimmten Praktiken weniger Raum geben und anderen mehr. Wir sind alle ein Teil dieser Gesellschaft, auch diejenigen, die selbst von Rassismus betroffen sind. Da kann niemand sagen: »Also ich, ich hab' da nix mit zu tun«. Das führt uns nicht weiter.

© Jakob Börner

PROF. DR. ALISHA M. B. HEINEMANN

hat sich mit der Frage der institutionellen Öffnung von Bildungseinrichtungen auseinandergesetzt und ist Mitherausgeberin des Bandes »Erwachsenenbildung für die Migrationsgesellschaft«.

heinemann@uni-bremen.de

VENOHR: Manchmal ist es auch sinnvoll, einen Umweg zu gehen. Wir reden ganz viel über Privilegien. Wer hat in diesem Land welche Privilegien, und wer fällt hinten runter? Viele sind oft ganz überrascht und sagen: »Da hab' ich mir noch nie Gedanken drüber gemacht.« Da fängt ein Umdenken an, sie reflektieren ihre Situation, ihre Position als Weiße, und erkennen, wie privilegiert sie sind, was sie vorher oft gar nicht bemerkt oder verstanden haben. Das ist ein guter Ansatz, wenn wir über Diskriminierung im Betrieb sprechen. Viele verstehen aber auch sofort, was es bedeutet, nicht privilegiert zu sein, und auch, was es bedeutet, diskriminiert zu werden. Da kommen wir dann auch in die Klassismusdebatten hinein, also Diskriminierung aufgrund sozialer Herkunft. Das ist natürlich ein Hauptthemenfeld von uns als Gewerkschaften, und das verstehen viele.

Es ist ohnehin eine Frage, inwiefern Rassismus alleine betrachtet werden kann oder ob andere Diskriminierungsgründe nicht immer mitbetrachtet werden müssen.

HEINEMANN: Rassismus sollte auf keinen Fall alleine betrachtet werden. Wenn einzelne Personen betrachtet werden und geschaut wird, in welcher Positionierung sie sich gesellschaftlich befinden, ist natürlich auch wichtig, sich anzuschauen, welches Gender sie haben, wie es mit körperlichen Möglichkeiten, Fähigkeiten, Beeinträchtigungen aussieht, welche Sexualität gelebt wird. Es sollte immer intersektional gedacht werden. Unterm Strich sind beide Bewegungen relevant: Das Intersektionale, das Verwobene ist wichtig, aber es ist auch wichtig, die einzelnen Differenzlinien mit ihren verschiedenen Historien nicht zu vergessen.

Muss also der Begriff Diskriminierung stärker in den Vordergrund gerückt werden – wo und aufgrund welcher Zuschreibungen wird jemand diskriminiert?

HEINEMANN: Genau. Diskriminierungen, Benachteiligungen, Differenz ...

VENOHR: Das sind auch aus meiner Praxissicht die Kategorien, die wichtig sind. Zu Beginn unserer Trainings ar-

beiten wir z. T. mit einem so genannten »Diskriminierungsdreieck«, in dem viele Diskriminierungsformen enthalten sind und die wir einzeln durchgehen und auch die Begriffe nennen. Ageism, also Altersdiskriminierung, Bodyismus usw., so dass wir – bzw. die Teilnehmenden – diese Wörter auch einfach mal benutzt haben. Das führt manchmal dazu, dass die Teilnehmenden von eigenen Erfahrungen berichten – von Altersdiskriminierung im Job, von Klassismus und fehlenden Zugängen zu Bildung, auch von Rassismus natürlich. Ich komme aus der Arbeit gegen Rechtsextremismus, und da hat Rassismus eine besondere Stellung. Rassismus ist ein Phänomen, bei dem die Machtverhältnisse noch einmal in den Blick gerückt werden. Er weist andere Dimensionen auf als, sage ich mal, Altersdiskriminierung. Es darf aber nicht darum gehen, wer schlimmer benachteiligt ist – solche Diskussionen finde ich ganz schrecklich. Wir müssen schauen, wo es Benachteiligungen gibt, woher sie kommen und wer dafür verantwortlich ist.

In der Bildungsarbeit gegen Diskriminierung geht es also darum, Einzelne zu sensibilisieren?

HEINEMANN: Ja. Ich glaube, es ist wichtig, den Menschen zu vermitteln, dass jede einzelne Person zählt und dass jede einzelne Person in der Lage ist, Veränderungen herbeizuführen. Jede kann ganz viele Dinge verändern, deren Auswirkungen natürlich erstmal nur im eigenen Kreis spürbar werden. Aber auch der eigene Kreis wirkt sich ja wieder aus. Wir sind alle miteinander verbunden, und ich glaube, wenn die einzelnen Menschen mehr Optimismus in diese Kraft legen würden, in ihre eigene Wirkmächtigkeit, dann gäbe es viel mehr Menschen, die sich engagieren würden. Viele sind sehr pessimistisch und glauben nicht, dass eine Änderung ihres eigenen Verhaltens viel ausmacht, siehe Klimaschutz oder Nachhaltigkeit. Ich glaube, dass jeder einzelne Beitrag wichtig ist. Das ist etwas, was gerade wir als Pädagog*innen ganz stark machen sollten, was wir viel mehr in diese Gesellschaft hineintragen sollten, die sehr von Pessimismus und Gleichgültigkeit geprägt ist. Es ist Teil unseres Jobs, da dagegenzuhalten.

VENOHR: Es geht also nicht nur um Sensibilisierung, sondern auch um konkrete Handlungen. Wir machen viel Argumentations- und Haltungstraining. Da kommen oft sehr profane Fragen, und wir merken, wie dankbar die Leute sind, dass sie diese Fragen stellen können. Wie kann ich etwas thematisieren oder fragen, ohne dabei rassistisch zu sein? Wie reagiere ich auf rassistische Äußerungen? Wir können keine klaren Antworten liefern, aber wir stellen Handwerkszeug bereit. Ein einfaches Beispiel: Im Betrieb kommen mir drei Kollegen entgegen, und einer bringt einen rassistischen Spruch. Wer ist dann mein Ansprechpartner? Soll ich mich dem zuwenden, der das gesagt hat? Wir sagen dann immer, dass es darum geht, den beiden anderen zu signalisieren, dass es nicht in Ordnung ist, was der Kollege gesagt hat. Das kann man lernen. Und es ist auch normal, dass das nicht immer klappt. Auch ich als Antirassismustrainer weiß nicht immer genau, wie ich reagieren soll, und ich habe auch nicht immer eine gute Replik auf den Lippen. Auch ich kann mit Situationen überfordert sein. Aber es ist immer falsch, nicht zu reagieren, man muss sich immer dazu verhalten, man muss immer eine Haltung dazu haben. Und das versuchen wir den Leuten beizubringen. Haltung ist für uns ein ganz wichtiger Ansatz, den wir sehr intensiv verfolgen in unserer Didaktik der Erwachsenenbildung.

KAI VENOHR

schult Multiplikator*innen im und berät Betriebe zum Umgang mit Rassismus und Rechtspopulismus.

Kai.Venohr@dgb-bildungswerk.de

Was benötige ich denn für eine solche Haltung?

HEINEMANN: Jedenfalls eine innere normative Idee davon, dass rassistische Gewalt ungerecht ist zum Beispiel. Dass es ungerecht ist, wenn jemand schlechter behandelt wird oder schlechtere Chancen hat, weil die Person nicht Weiß ist. Und wenn ich eine Weiße Person bin, dann auch ein Wissen darüber, dass ich Privilegien habe, die ich mir nicht erarbeitet habe, die mir einfach nur gegeben sind, weil ich Weiß bin und in einer Gesellschaft lebe, in der das als etwas Besseres zählt. Wenn das verstanden wurde, kommt es oft zu einer Erkenntnis: Ich muss meine Privilegien einsetzen, um etwas gegen diese Ungerechtigkeit zu tun.

VENOHR: In unserer Fortbildung »MQ:REX – Multiplikatorenqualifizierung Rechtsextremismus – Prävention und Intervention« haben wir die Trias Wissen – Haltung – Handeln verwendet. Zu Beginn benötigen wir Wissensvermittlung, damit die Teilnehmenden Ungerechtigkeiten und Diskriminierungen verstehen. Daraus können sie eine Haltung entwickeln, und diese können sie dann wiederum in Handlung ummünzen. Wir hatten z. B. einen Teilnehmenden aus einem unserer Angebote, bei dem sich im Betrieb in der Kantine drei Leute sehr laut und unflätig über Geflüchtete unterhalten haben. Alle haben es gehört, und keiner hat etwas gesagt. Unser Teilnehmer ist aufgestanden und hat nur gesagt: »Ihr wisst, dass ihr über Menschen redet.«, und ist gegangen. Viele haben ihm zustimmend zugenickt. Das ist ein gutes

Beispiel dafür, wie Haltung in Handlung umgesetzt werden kann, das ist genau das, was wir wollen. Gar nicht groß mit denen reden, aber reagieren. Wenn wir durch Weiterbildung Leute ermutigen, solche Sachen zu sagen und zu tun, ist das ein sehr positiver Effekt. Das gilt natürlich auch für die Referent*innen. Die müssen eine Haltung vorgeben und vorleben. Wenn ich im Seminar bestimmte Dinge durchgehen lasse, funktioniert es nicht. Es gibt rote Linien, auch in der verbalen Auseinandersetzung. Da muss klare Haltung gezeigt werden.

Was hier im Gespräch, aber auch in den anderen Beiträgen dieses Hefts aufscheint, ist die Relevanz von Reflexion und Reflexionsfähigkeit. Zu einer Haltung gehört das Nachdenken über Situationen, über das eigene Verhalten, aber auch darüber, wie ich mich selbst verorte – innerhalb der Gesellschaft, innerhalb von Strukturen und innerhalb von Debatten.

HEINEMANN: Ja, das ist das Wesentliche, was gelernt werden muss, um gegen Diskriminierung und Rassismus angehen zu können, weil wir Teil einer Gesellschaft sind, die Rassismus normalisiert. Durch die Strukturen, in denen wir uns befinden, durch das, was im Mittelmeer passiert, zum Beispiel. Wir sitzen hier, trinken unseren Kaffee, machen ein schönes Interview, und parallel sterben Menschen. Das ist bei uns, in unserer Gesellschaft, normal. Durch diese krasse Normalisierung von Rassismus gibt es keine andere Möglichkeit, als immer wieder in einen bewussten Reflexionsprozess zu gehen, der diese Ungleichheitsverhältnisse ins Bewusstsein holt. Es ist schon so tief und so selbstverständlich in uns drin, dass wir ohne eine bewusste Auseinandersetzung damit gar keinen Wunsch verspüren, irgendetwas zu verändern – zumindest dann, wenn wir nicht direkt betroffen sind.

VENOHR: Ein Beispiel von einer anderen Berufsgruppe dazu: Ich habe kürzlich mit einer Polizistin gesprochen, die sagte, dass das Schwierigste in ihrem Beruf sei, jedes Mal unvoreingenommen in eine Situation zu gehen. Weil sie Bilder im Kopf hat, weil sie Erfahrungen in ihrem Job gemacht hat. Sie muss jedes Mal wieder reflektieren, dass es sich um eine neue Situation handelt, dass dies ein anderer Mensch ist, mit dem sie jetzt gerade zu tun hat. Sich immer wieder neu auf eine Situation einzulassen und jede Situation neu zu bewerten, ist eine große Herausforderung. Und ich finde, das ist eine große Leistung, dass sie das so sieht. Dass sie sagt, das ist das Härteste an meinem Job, dass ich nicht alle in Schubladen stecke, dass ich nicht in Klischees und Vorurteile verfalle. Ich glaube, in der Bildungsarbeit ist es ähnlich, vielleicht mit weniger krassen Auswirkungen. Auch mit Blick auf die Multiplikatorenschulungen in MQ:REX haben wir das aufgegriffen und den Leuten vermittelt, dass Reflexion wichtig ist und dass sie über sich selbst reflektieren können.

HEINEMANN: Es sind nicht nur Multiplikator*innen, die ohne Reflexionsfähigkeit nicht arbeiten können, es sind auch die hauptamtlich pädagogischen Mitarbeiter*innen, die z. B. zusammensitzen und ein Bewerbungsgespräch führen. Wenn man vorher nicht darüber nachgedacht hat, was die eigenen Bilder und Zuschreibungen sind, dann werden immer wieder die gleichen Leute eingestellt – man schaut, wer zum Team »passt«, sucht Menschen aus, die einem ähnlich sind. Es gibt viel Forschung dazu, dass in Bewerbungsverfahren nach Ähnlichkeiten gesucht wird. Wenn ich mir diesen Mechanismus bewusst mache, kann ich nochmal ganz anders auf die Bewerbung schauen und bei einer Kandidatin vielleicht sagen: »Die ist ganz anders als ich, aber sie bringt Sachen in unser Team, die wir alle nicht haben, die wir aber brauchen, um unsere VHS oder unser Bildungswerk neu aufzustellen.« Auch das ist eine Reflexionsaufgabe, die nicht von selbst kommt. Reflexion ist wie ein Muskel, der trainiert werden muss.

Wir haben nun sehr viel über die individuelle Ebene gesprochen. Wie sieht es auf der strukturellen Ebene aus? Was muss sich in der Erwachsenen- und Weiterbildung verändern?

HEINEMANN: Ich denke, die Erwachsenen- und Weiterbildung muss sich auf zwei Ebenen verändern: auf der Ebene des Personals und auf der Ebene der Themen. Wenn andere Menschen mit anderen Perspektiven da sind, können sie diese auch einbringen. Wenn es um die Programmplanung geht und fünf blonde Frauen um die fünfzig zusammensitzen, werden andere Vorschläge kommen, als wenn anders positionierte Leute dabei sind. Der Blick, der durch größere Diversität möglich wird, ist ein anderer. Andere Lebenswelten werden mitgedacht. Wir alle, auch Menschen, die nicht Weiß positioniert sind, haben ein bestimmtes Blickfeld, ein bestimmtes Lebensumfeld, in das wir schauen können und über das wir sprechen können, und es gibt bestimmte Themen, die uns bewegen, und andere eben nicht.

VENOHR: Ich glaube auch, dass das ganz wichtig ist. Wenn ich mir überlege, dass vor Jahren bei uns Frauenseminare von Männern konzipiert wurden, dann ist das natürlich lächerlich. Genauso muss man das auch bei anderen Themen denken. Und wenn die Diversität bei den Hauptamtlichen – noch – nicht besonders groß ist, kann ich doch beispielsweise die Freiberuflichen und die externen Referent*innen einbinden. Bei uns sind das relativ viele Leute mit sehr unterschiedlichen Hintergründen, die ihre Anliegen und Themen auch einbringen wollen. Und dann diskutieren wir gemeinsam, welche Themen wir bearbeiten wollen. Man muss Mechanismen und Möglichkeiten finden, Diversität zuzulassen.

Ich danke Ihnen für das Gespräch!

Wie Verhältnisse im Verhalten verkörpert werden

Äußere und innere Haltung[1]

THOMAS ALKEMEYER

Wie hängen körperliche und geistige Haltung zusammen, wie beeinflussen sie sich gegenseitig? Im Rückgriff auf Brecht und das Habitus-Konzept Bourdieus erläutert der Autor die Zusammenhänge – die gesellschaftlichen Verhältnisse immer im Blick.

Haltung ist ein mächtiges, ein achtungsgebietendes Wort. Es flößt Respekt ein.[2] In den Zeiten nach ›1968‹ wurde es eher selten gebraucht. Immerhin markierte es im Vokabular einer rechtsorientierten Philosophie nach dem Ersten Weltkrieg das Ziel einer »politischen Bildung« zur Führerschaft (Suvin, 2001, S. 1136). Als dann mit ›1968‹ Gesellschaftskritik auch in der Bundesrepublik akzeptabel wurde, verlagerte sich mit dem öffentlichen auch das wissenschaftliche Interesse von den Taten ›großer Männer‹ auf die Bedingtheit allen Handelns durch die gesellschaftlichen Verhältnisse. In jüngerer Zeit feiert ›Haltung‹ eine fröhliche Wiederkehr (Reschke, 2018; Kiyak, 2018). Der Ideologieverdacht, unter dem das Wort lange stand, scheint dahin. Allerorten wird nach Haltung gerufen– in Zeitungsartikeln, Fernsehberichten, sozialen Medien, politischen Debatten, im Freundeskreis. Sie soll nicht nur bewahrt, sondern auch gezeigt werden: gegen Klimawandel, Rechtsextremismus, Rassismus, Sexismus u. v. m. Und das ist sicherlich auch gut so.

Aber es stellt sich doch auch eine Prise Unbehagen ein: Könnte es sein, dass mit der Renaissance der Haltung eine Neigung zur Individualisierung, Moralisierung und somit Entpolitisierung gesellschaftlicher Problemlagen korrespondiert?[3] Eine Distanzierung von der bestehenden Ordnung des Zusammenlebens (Reitz, 2003)? Dass also anstelle der Verhältnisse erneut das Verhalten in den Mittelpunkt rückt? Und dass, wie im Sport, nun auch im Alltag zunehmend Haltungsnoten verteilt werden – für verantwortliches Konsumieren, richtiges Reisen, korrektes Sprechen usw. usf.?

Etymologisch liegen Verhalten und Haltung nahe beieinander. In beidem steckt das Verbum ›halten‹. Sich reflexiv zu verhalten bedeutet, eine Haltung einzunehmen, also ein bestimmtes Welt- und Selbstverhältnis einzugehen. Zum Beispiel ›Verantwortung‹ zu übernehmen – eine heute selbstverständliche soziale Norm, die noch vor zweihundert Jahren – im Unterschied etwa zur ›Pflichterfüllung‹ – so gut wie keine Rolle spielte (Vogelmann, 2015). Abgesehen davon, dass mit der steilen Karriere von Begriffen wie ›Haltung‹ oder auch ›Verantwortung‹ die Verhältnisse aus dem Blick zu geraten drohen, bedeutet der dauernde Appell an die Haltung häufig wohl auch eine Überforderung. Man muss schon dazu in der Lage sein und es sich leisten können, in einer Haltung nicht nur zu *leben,* sondern stets und überall auch Haltung zu *zeigen*. Mitunter scheint die öffentliche Zelebration von Haltung sogar das Erfüllen legitimer materieller Ansprüche zu kompensieren. Man denke nur an den in den letzten Monaten als heldenhaft gefeierten Einsatz der weiterhin schlecht bezahlten ›kleinen Leute‹, der Verkäuferinnen, Krankenpfleger, LKW-Fahrer oder Lokführerinnen. Mit der Haltung kehrt offenbar auch das Sprachspiel des Heldentums zurück. Beides, Haltung und Heldentum, kommt von innen und bedarf keines äußeren Anreizes, so wollen es die Ideologien des modernen Alltags.

1 Ich danke Nikolaus Buschmann für wertvolle Hinweise.

2 »Wir sind unsere Haltungen«. Husch Josten im Gespräch mit Christiane Florin. www.deutschlandfunkkultur.de/ethik-und-zivilcourage-was-heisst-haltung-zeigen.2162.de.html?dram:article_id=467653

3 Siehe dazu auch Meli Kiyak und Anja Reschke über Haltung: www.deutschlandfunkkultur.de/mely-kiyak-und-anja-reschke-ueber-haltung-wenn-ein-tabu.1270.de.html?dram:article_id=431600

Gegen Individualismus und Psychologismus: Das Primat der Praxis

Historisch ist ein solches individualistisches, ja psychologistisches Verständnis von Haltung vergleichsweise neu. Es geht auf das ›westliche‹ Denken seit der (frühen) Neuzeit zurück und setzt sich insbesondere als Bestandteil eines bürgerlichen Welt- und Selbstverhältnisses durch, in dem die Performanz bestimmter Lebensnormen mit der Disqualifikation anderer verknüpft, also sozialdistinktiv wirksam ist. Körperliche Haltung und Gestik gelten der individualistischen Denkart als äußerer Ausdruck eines inneren Wesens, als Offenbarung der Seele eines Menschen, seiner Persönlichkeit, seines Charakters, seiner inneren Einstellung und Verfassung. Die körperlichen und räumlichen Bedeutungskomponenten des Wortes – das (Fest-)Halten des Körpers in einem bestimmten Zustand, seine Festlegung auf eine räumliche Richtung – rücken damit ebenso in der Hintergrund wie die Verbindung von Haltung und sozialer Situiertheit im aristotelischen Begriff der *hexis*, den Cicero im Lateinischen als *habitus* wiedergibt. *Hexis* bezeichnet Dispositionen für ein Handeln in Entscheidungssituationen, die sich den Körpern in hierarchischen Sozialstrukturen einprägen, und der Habitus hat sowohl eine körperliche als auch eine geistige Seite (Suvin, 2001, S. 1136).

Im 20. Jahrhundert wird ein Verständnis von Haltung, das Körperliches und Geistiges erneut aufeinander bezieht, vor allem im Praxisdenken nach Karl Marx formuliert, zum Beispiel von Bertolt Brecht, Antonio Gramsci, Walter Benjamin, Pierre Bourdieu. Es richtet sich gegen ein praxisfremdes Verständnis des Entstehens sozialer Ordnungen und ihrer Subjekte aus dem Geist und soll neuzeitliche Dichotomien von innen und außen, subjektiv und objektiv, individuell und gesellschaftlich überwinden. Dem Primat des Mentalen wird mit dem Primat der Praxis begegnet. Verhalten kommt danach nicht aus der Innerlichkeit von Anschauungen, sondern es ist genau umgekehrt: Anschauungen kommen aus dem Verhalten. Und alles Verhalten ist auf anderes Verhalten bezogen, Verhalten verhält sich zueinander. Damit ist das, was in der neuzeitlichen Subjektphilosophie als ›Bewusstsein‹ verstanden wird, schon immer draußen in der materiellen Welt – als eine Funktion der gesellschaftlichen Verhältnisse, in denen Menschen als lebendige fleischliche Wesen stehen (Silbermann, 2001, S. 662). Was sie sind, erschließt sich so betrachtet über die Beschreibung ihres sichtbaren, öffentlichen Verhaltens – über die Bewegungen, die sie vollziehen, und über die Haltungen, die sie zueinander einnehmen, nicht jedoch durch den Blick unter ihre Schädeldecken. Außer dem Gehirn ist hier in der Tat nichts für das Verständnis des Sozialen Interessantes zu entdecken (Garfinkel, 1967).

Außen und innen, subjektiv und objektiv, individuell und gesellschaftlich kreuzen sich unter dem Blickwinkel der Praxis im menschlichen Körper. Vor allem Lernende, Kinder und Novizen, zeigen für die Haltungen und Gesten, die in ihren Augen ›richtige‹ Erwachsene oder Experten ausmachen, eine »außerordentliche Aufmerksamkeit: also für ein bestimmtes Gehen, eine spezifische Kopfhaltung, ein Verziehen des Gesichts, für die jeweiligen Arten, sich zu setzen (...), dies alles in Verbindung mit einem jeweiligen Ton der Stimme, einer Redeweise und – wie könnte es anders sein – mit einem spezifischen Bewusstseinsinhalt« (Bourdieu, 1979, S. 60). Indem sie das Gesehene auf ihre Weise nachmachen, es also nicht kopieren, sondern praktisch interpretieren, eignen sie sich zusammen mit einer bestimmten sozialen Motorik gleichzeitig eine Weltsicht an, eine »komplette Kosmologie, Ethik, Metaphysik und Politik (...)« (ebd., S. 200): Sie formen eine körperliche und mentale Haltung zur Welt wie zu sich selbst aus, einen Habitus. Pierre Bourdieu definiert diesen Begriff, unter anderem im Rückgriff auf den aristotelischen Begriff der Hexis, als den zur »permanenten Disposition gewordenen einverleibten Mythos, die dauerhafte Art und Weise, sich zu geben, zu sprechen, zu gehen und darin auch: zu fühlen und zu denken« (ebd., S. 195). Was ihr Körper in der alltäglichen Praxis gelernt hat, das besitzen Menschen im Lichte des materialistischen Praxisdenkens nicht »wie ein wiederbetrachtbares Wissen«, sondern das sind sie (Bourdieu, 1987, S. 135). So *spielt* der Kaffeehauskellner nicht »Kellnersein«, wenn er »seine Arbeitsjacke anzieht« und »die entsprechende Haltung einnimmt«, sondern er ist dann ein Kaffeehauskellner (Bourdieu, 1997a, S. 35). Der Körper glaubt, was er ›spielt‹. Er »weint, wenn er Traurigkeit mimt« (Bourdieu, 1993, S. 135), und seine Praktiken mobilisieren innere Einstellungen, Überzeugungen und Gefühle. »Knie nieder, bewege die Lippen zum Gebet, und Du wirst glauben«, erkannte bereits der französische Mathematiker, Physiker, Literat und Philosoph Blaise Pascal (1623–1662), den der französische Philosoph Louis Althusser (1977, S. 138) paraphrasiert, um die Materialität des Ideellen verständlich zu machen.

Die Macht und Beharrungskraft der Haltung

Als Habitus eingeschliffene Körperroutinen entfalten eine Kraft, der man sich schwerlich entziehen kann. Sie reißen das Denken und Fühlen auch dann noch mit sich, wenn der Geist längst nein sagt. »Jemanden zum Tanzen bringen, heißt ihn zu besitzen« (Bourdieu, 1992, S. 207), wissen vor allem totalitäre Regime, lassen deshalb Haltung annehmen und choreografieren Körperbewegungen zu kollektiven rhythmischen Gestalten. Aber auch Schauspielerinnen nutzen aus, dass Körperhaltungen »Speicher für bereitgehaltene Gedanken« und Gefühle sind: Sie rufen diese »aus der Entfernung und mit Verzögerung schon dadurch« ab, dass sie den Körper »in eine Gesamthaltung« bringen, welche die mit dieser Haltung assoziierten

Gefühle, Gedanken und Gemütszustände »*heraufbeschwören* kann« (Bourdieu, 1987, S. 127f.).

Das ›Halten‹ in ›Haltung‹ ist somit wörtlich zu nehmen: Der Körper hält an dem fest, was er gelernt hat. Er ist konservativ und neigt dazu, auf Gelerntem auch dann noch zu beharren, wenn sich die Umstände längst geändert haben oder man sich liebend gern anders verhielte. Aller Selbstreflexion und geistigen Anstrengung zum Trotz tritt das Eingekörperte doch immer wieder urplötzlich aus den Kulissen hervor: Der Lehrer agiert im Klassenzimmer unvermittelt in der Haltung und im Tonfall des Vaters; der Wissenschaftlerin wird beim Schreiben eines Textes ihre andere Körpersozialisation als professionelle Balletttänzerin zum Handicap, weil es ihr nicht gelingen will, stundenlang am Schreibtisch zu sitzen; unerwartete Publikumsreaktionen lassen den geübten Redner schwitzen und pulverisieren schlagartig seine in langen Lehrjahren erworbene Selbstsicherheit. In bestimmten Situationen kann ein solcher Konservatismus des Körpers, kann ein solches Einbrechen einer im Körper abgelagerten Vergangenheit in die gegenwärtige Realität, freilich durchaus eine heimliche Energie der Widerspenstigkeit und Subversion entfalten und einen kritischen Zweifel an der Selbstverständlichkeit der gegebenen Verhältnisse säen. Etwa, wenn sich die Sturheit der körperlichen Hexis gegen neo-liberale Flexibilitätszumutungen sperrt.

Gegendressur, Umlernen und praktisches Reflektieren

Eine dauerhafte Veränderung eingefleischter Verhaltens- und Denkweisen ist, wenn überhaupt, nur durch Umtrainieren oder »Gegendressur« (»contre-dressage«, Bourdieu, 1997b, S. 247) möglich. Wenn das Denken »eine Art Verhalten ist«, an dem »der ganze Körper mit allen Sinnen teil[nimmt]«, wie Bert Brecht schreibt (zit. nach Suvin, 2001, S. 1140), dann bedeutet jedes Umtrainieren auch ein Umlernen, eine Neuordnung der körperlich sedimentierten Erfahrungen und Denkweisen. Genau das ist der Kern jener unorthodoxen Pädagogik, die Brecht in seinen »Lehrstücken«, die eigentlich Lernstücke heißen sollten, vorschlägt. Ihr geht es darum, jene typisierten gesellschaftlichen Verhaltensformen – Charaktermasken, Haltungen und Gesten des Väterlichen oder Mütterlichen, des Nachdenklichen oder des Tatkräftigen, der Feindseligkeit oder der Liebe usw. –, die unser Innenleben bedingen, sobald wir ihnen unser Verhalten einschmiegen, »theatertechnisch wie sozioanalytisch verfügbar zu machen« (Silbermann, 2001, S. 660). Mit verblüffenden Parallelen zu Pierre Bourdieus Habitus-Konzept – manche von Brechts Überlegungen sind durch die Vermittlung von Roland Barthes in dieses Konzept eingeflossen (Suvin, 2001, S. 1141) – verstand bereits Brecht die Haltungen und Gesten des Körpers als Speicher von Einstellungen und Denkweisen, so dass deren kritische Erkenntnis mit dem Ausprobieren anderer körperlicher Haltungen und Gesten verbunden sein müsse (Steinweg, 1972). Das experimentelle Spiel mit körperlichen Haltungen ist in der Lehrstückpraxis ein Spiel mit gesellschaftlichen Verhältnissen, die auch das subjektive Denken und Fühlen durchziehen. Dieses Spiel verfremdet, indem es (auf) das Gewohnte zeigt, und ist somit eine Weise der soziologischen Erkenntnis, an der der Körper mit allen Sinnen teilnimmt: eine »connaissance par corps« (Bourdieu, 1997b, S. 163) mit potenziell systemkritischen Folgen.

Haltungen erster und zweiter Ordnung

Naiv vollzogene Haltungen können im erprobenden Spiel spürend reflektiert werden. Ihr Reflexivwerden ermöglicht den Übergang von einer Haltung erster Ordnung, die so weit in Fleisch und Blut übergegangen ist, dass sie gar nicht erst als eine Haltung wahrgenommen wird, zu einer bewusst eingenommenen Haltung zweiter Ordnung. Damit ist eine Haltung gemeint, in der ein Subjekt seinen Selbst- und Lebensentwurf ausdrücklich macht und – beobachtungsbewusst – zum Gegenstand von Kommunikation und Darstellung erhebt. Das Subjekt *ist* dann nicht mehr nur seine Haltung, sondern es *hat* dann auch eine Haltung. Insofern eine Haltung nicht nur eine soziale Beziehung herstellt, sondern stets auch die Bewertung dessen impliziert, wozu sie sich verhält, wird dann, wenn eine Haltung mit Vorsatz eingenommen wird, auch vorsätzlich bewertet. Haltungen zweiter Ordnung lassen sich bewusst durch Selbsttechnologien einüben, vermittels derer »das Individuum auf sich selbst einwirkt« (Foucault, 1993, S. 27), um seiner körperlichen, geistigen und seelischen Existenz eine gewünschte Form zu geben. Hoch im Kurs stehen derzeit Übungen der Achtsamkeit, die versprechen, das Ego zu zähmen. Vertraut man neueren psychologischen Untersuchungen, bewirken diese Selbsttechnologien jedoch oft das Gegenteil, nämlich Überlegenheitsgefühle. Wenn man etwas übt, wird man besser darin, und das Besserwerden »salbt« das moderne Ego[4]. Man fühlt sich besser als die anderen.

Auch professionelle, in berufsbiografischen (Bildungs-) Praktiken gezielt eingeübte Haltungen sind im skizzierten Sinne Haltungen zweiter Ordnung. Sie verkörpern die Kosmologie, Ethik, Metaphysik und Politik eines spezifischen Sozialbereichs, z. B. der Pädagogik, und sollen das berufliche Handeln und Verhalten verlässlich von innen heraus steuern und strukturieren.

4 Sebastian Herrmann: Im geistigen Hamsterrad. Süddeutsche Zeitung vom 11./12. Juli 2020.

Allerdings werden sich auch die eingeübten Haltungen zweiter Ordnung kaum einmal ganz von der Haltung erster Ordnung abkoppeln können, sondern deren Stempel weiterhin tragen. Und je verzweifelter man sich darum bemüht, durch Übung ein ganz anderer zu werden, desto stärker wird das Bemühen für die anderen sichtbar werden – ein wohl vergebliches Unterfangen.

Haltung als Verhaltenspolitik

Für Brecht war Haltung kein ästhetischer, sondern ein verhaltenspolitischer Begriff. Er wollte Verhaltensweisen fördern, die der doppelten Notwendigkeit folgen, »das Verhalten den Verhältnissen sowohl anzupassen als auch standhaft entgegenzusetzen« (Suvin, 2001, S. 1137). Haltung zu zeigen ist dann gerade nicht der Ausdruck eines moralisch-heroischen Rigorismus, sie hält sich nicht an starren ideellen Werten und Prinzipien fest, sondern ist ein situationsbezogenes und flexibles Verhalten, das dennoch seine klare Orientierung nicht verliert (ebd., S. 1134). Haltung ist dann kein ästhetischer Selbstzweck, ihr Einüben geht nicht auf einen Willen zum Stil zurück, mit dem sich Distinktionsgewinne erwirtschaften lassen, sondern sie ist die Vollzugsform eines körperlich-sinnlich in die Verhältnisse »eingreifenden Denkens« (Brecht).

Das kann sie aber nur sein, wenn sie keiner Moralisierung und Normierung des individuellen Verhaltens entspringt, wenn sie sich also nicht aus dem Politischen im Sinne der gesellschaftlichen (Macht-)Verhältnisse und einer bewussten Positionierung in ihnen und ihnen gegenüber zurückzieht oder sich gar über die Verhältnisse erhebt, sondern wenn sie die Bedingungen und Situationspotenziale der je gegenwärtigen gesellschaftlichen und politischen Konstellation berücksichtigt – und sich damit nicht nur beweglich, sondern auch duldsam und großmütig zeigt.

PROF. DR. THOMAS ALKEMEYER

ist Leiter des Arbeitsbereichs Soziologie und Sportsoziologie an der Carl-von-Ossietzky-Universität Oldenburg.

thomas.alkemeyer@uol.de

Althusser, L. (1977). *Ideologie und ideologische Staatsapparate.* Hamburg/Westberlin: VSA.

Bourdieu, P. (1979). *Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabylischen Gesellschaft.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Bourdieu, P. (1987). *Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabylischen Gesellschaft. Kritik der theoretischen Vernunft.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Bourdieu, P. (1992). Programm für eine Soziologie des Sports. In ders., *Rede und Antwort* (S. 193–207). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Bourdieu, P. (1997a): *Der Tote packt den Lebenden. Schriften zu Politik und Kultur 2*, hrsg. von Margareta Steinrücke. Hamburg: VSA.

Bourdieu, P. (1997b). *Méditations pascaliennes.* Paris: LeSeuil.

Foucault, M. (1993). *Technologien des Selbst,* hrsg. von Martin Rux et al. Frankfurt a. M.: Fischer.

Garfinkel, H. (1967). *Studies in Ethnomethodology.* Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall.

Kiyak, M. (2018). *Haltung. Ein Essay gegen das Lautsein.* Berlin: Dudenverlag.

Reitz, T. (2003): *Bürgerlichkeit als Haltung. Zur Politik der privaten Weltverhältnisse.* München: Wilhelm Fink.

Reschke, A. (2018). *Haltung zeigen!* Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Silbermann, M. (2001). Gestus. In W. F. Haug (Hrsg.), *Historisch-Kritisches Wörterbuch des Marxismus,* Bd. 5 (S. 659–670). Hamburg: Argument.

Steinweg, R. (1972). *Das Lehrstück. Brechts Theorie einer politisch-ästhetischen Erziehung.* Stuttgart: Metzler.

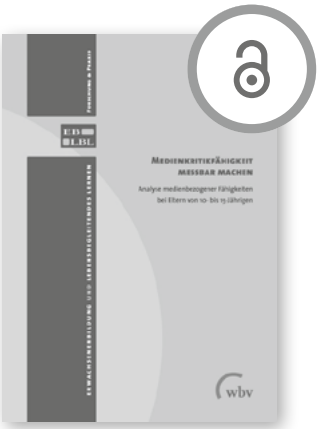
Suvin, D. (2001): Haltung. In W. F. Haug (Hrsg.), *Historisch-Kritisches Wörterbuch des Marxismus,* Bd. 5 (S. 1134–1142). Hamburg: Argument.

Vogelmann, F. (2015). Der kleine Unterschied. Zu den Selbstverhältnissen von Verantwortung und Pflicht. *Zeitschrift für Praktische Philosophie 2* (2), 121–164.

Kritischer Umgang mit Medien als Aufgabe für Eltern

↗ wbv.de/eblbl

In der empirischen Studie wird die Medienkritikfähigkeit von Eltern jugendlicher Kinder analysiert. Die Untersuchung zeigt den Einfluss der sozialen Situation auf die Medienerziehung und den kritischen Umgang mit Medien.



Karin Julia Rott

Medienkritikfähigkeit messbar machen

Analyse medienbezogener Fähigkeiten bei Eltern von 10- bis 15-Jährigen

Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen - Forschung & Praxis, 36
2020, 296 S., 49,90 € (D)
ISBN 978-3-7639-6073-6
Kostenloser Download: wbv-open-access.de

wbv Media GmbH & Co. KG · Bielefeld
Geschäftsbereich wbv Publikation
Telefon 0521 91101-0 · E-Mail service@wbv.de · Website wbv.de

Selbstkompetenzen als Schlüssel professioneller Haltung

Zwischen Stimmung und Haltung

CHRISTINA SCHWER

Woraus besteht eine professionelle pädagogische Haltung? Im Rückgriff auf die Persönlichkeits-System-Interaktion (PSI) erläutert die Autorin, wie sich eine professionelle Haltung zusammensetzt und dass Stimmungsmanagement als grundlegende Selbstkompetenz ein zentrales Element von Haltung ist.

Glaubensätze, Visionen, Ziele, Wunschvorstellungen und Imperative beeinflussen unsere Haltung als Pädagoginnen und Pädagogen. Die (inflationäre) Verwendung von Imperativen (z. B. »Haltung zeigen«[1]), aber auch ein Zuviel an Optimismus, eine Reihe von Ängsten und Befürchtungen können den professionellen pädagogischen Blick verengen. Positiv und negativ Bewertetes sind in einer Haltung enthalten und damit auch verschiedene Stimmungen, die uns leiten. Wie können Pädagoginnen und Pädagogen der Erwachsenenbildung im Alltag mit diesen Herausforderungen und den unterschiedlichen Stimmungen professionell umgehen, ihre Authentizität bewahren und zum Wohle der Lernenden und ihrer selbst handlungsfähig bleiben? Was bedeutet es, wenn man als Erwachsenenpädagoge nicht die »richtige« Haltung (z. B. »Sei wertschätzend, habe einen ressourcenorientierten Blick und werde jedem Lernenden gerecht!«) hat? Oft taucht in diesem Zusammenhang die Frage auf, ob Haltung veränderbar, erlernbar und eventuell sogar lehrbar ist – der Wunsch nach Haltungsänderung steckt in vielen pädagogischen Diskussionen.

Wenn man die eigene Haltung verändern und weiterentwickeln möchte, ist es sinnvoll zu verstehen, was eine Haltung ist und welche psychofunktionalen Dynamiken mit ihr einhergehen, die bei einer Veränderung zu berücksichtigen sind. In diesem Beitrag wird ein Verständnis von »professioneller pädagogischer Haltung« vorgestellt (Schwer & Solzbacher, 2014a), das auf einem »authentischen Selbst« und auf einer Vielzahl von so genannten »Selbstkompetenzen« beruht (Kuhl et al., 2014b), die auch für Pädagoginnen und Pädagogen in den verschiedenen Bereichen der Erwachsenenbildung von Bedeutung sein können.

Eine professionelle »Haltung« beruht auf Selbstkompetenzen

Um die psychofunktionalen Dynamiken von »Haltung« zu ergründen, bietet sich die Theorie der Persönlichkeits-System-Interaktion (PSI) an (Kuhl, 2001), eine psychologische Rahmentheorie, die die Architektur der menschlichen Persönlichkeit mitsamt ihrer Interaktionsprozesse beschreibt. Im Verständnis der PSI-Theorie konstituiert sich »Haltung« aus verschiedenen psychischen Funktionen, die man Selbstkompetenzen nennt. Diese können beobachtet und empirisch erfasst werden, so dass Haltung – zumindest teilweise – als erlernbar und lehrbar aufgefasst werden kann. Zentral sind in der PSI-Theorie zwei unterschiedliche Affektlagen, der positive und der negative Affekt, die zu regulieren sind. Stimmungsmanagement,

1 »Haltung zeigen« darf ruhig als Belastung empfunden werden, wenn man sich häufiger, als einem lieb ist, dazu genötigt sieht, anstatt sich »ent-halten« zu dürfen.

also den Wechsel zwischen verschiedenen Affektlagen »selbstbestimmt« zu bewältigen, ist eine wichtige Kompetenz, die als eine grundlegende »Selbstkompetenz« bezeichnet werden kann. Sie zu erlernen ist eine wichtige Entwicklungsaufgabe in der Kindheit und im Jugendalter.

Stimmungsmanagement ist aber auch im Erwachsenenalter und in der Erwachsenenbildung von Bedeutung – und jederzeit erlernbar. PSI-theoretisch sind Stimmungen bzw. Affektlagen deshalb hochbedeutsam, weil unterschiedliche Stimmungen verschiedene psychische Funktionen bzw. weitere in Lehr-/Lernsituationen wichtige Selbstkompetenzen beeinflussen, diese ermöglichen oder erschweren, z. B.: abwarten, Geduld haben, zuhören, planen, sich Ziele vornehmen und umsetzen, negative Affekte aushalten und herunterregulieren, sich selbst beruhigen, aus Fehlern lernen, Alltagsroutinen und Automatismen erschaffen, Gewohnheiten hinterfragen, fühlen, einen Zugang zu eigenen Emotionen haben (Selbstzugang) oder sich intuitiv auf andere Personen einstellen. Ein gutes Stimmungsmanagement als Grundkompetenz ermöglicht es, Affektlagen, also Stimmungen wie Ärger, Angst oder Freude, zu regulieren und die weiteren Selbstkompetenzen zu aktivieren. Eine professionelle Haltung braucht diese und andere Selbstkompetenzen, die eben von der Fähigkeit zur Affektregulation abhängen. Einstellungen und Maximen (wie z. B. die oben genannten) können Verhalten zwar steuern, aber nur, wenn sie auf solchen Selbstkompetenzen beruhen. Beispiele für Selbstkompetenzen, die man speziell einer professionellen pädagogischen Haltung zuschreiben kann, sind solche, die man z. B. zur Umsetzung der eingangs erwähnten Imperative braucht. Das sei hier kurz erklärt:

»Sei wertschätzend und ressourcenorientiert!«: Eine positive Einstellung erwachsenen Lernenden gegenüber ist nicht immer einfach: Unter Stress (z. B. bei Konflikten etc.) braucht es die Fähigkeit, daraus resultierende negative Gefühle bei sich selbst zunächst wahrzunehmen (Erstreaktion) und den negativen Affekt aushalten zu können, zumindest so lange, bis man das Problem erfasst hat. Verdrängen oder schönreden wäre hier nicht angebracht. Danach ist es wichtig, dass es gelingt, diese negative Stimmung zu regulieren. Das nennt man Selbstberuhigung, und dies ist eine wichtige Selbstkompetenz, die man auch im Umgang mit erwachsenen Lernenden benötigt. Gelingt die Selbstberuhigung, können Selbstkompetenzen wie Geduld haben und zuhören leichter umgesetzt werden.

Vor diesem theoretischen Hintergrund kann man Haltung definieren als »ein hoch individualisiertes (d. h. ein individuelles, idiosynkratisches) Muster von Einstellungen, Werten und Überzeugungen, das durch einen authentischen Selbstbezug und objektive Selbstkompetenzen zustande kommt und wie ein innerer Kompass die Stabilität, Nachhaltigkeit und Kontextsensibilität des Urteilens und Handelns ermöglicht, so dass das Entscheiden und Handeln eines Menschen einerseits eine hohe situationsübergreifende Kohärenz und Nachvollziehbarkeit und andererseits eine hohe situationsspezifische Sensibilität für die Möglichkeiten, Bedürfnisse und Fähigkeiten der beteiligten Personen aufweist« (Kuhl et al., 2014b, 107 ff). Im beruflichen Kontext ist diese Definition auch für eine professionelle pädagogische Haltung zutreffend.

Selbstkompetenzen sind veränderbar und erlernbar

Die Selbstkompetenzen, die zur Regulierung unterschiedlicher Stimmungs- und Affektlagen aktiviert werden können, sind laut PSI-Theorie mit den vier psychischen Teilsystemen verbunden: dem Intentionsgedächtnis, dem Extensionsgedächtnis, der Objekterkennung und der intuitiven Verhaltenssteuerung (→ ABB. 1). Die genaue Ausprägung und Nutzung der psychischen Funktionalität, also der Selbstkompetenzen, die diese vier Teilsysteme hervorbringen können, ist von Person zu Person unterschiedlich – auch deshalb unterscheiden sich Menschen in ihren Haltungen.

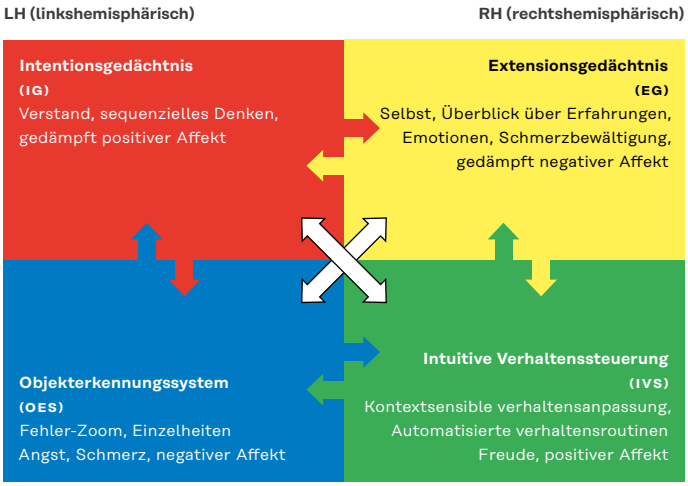


ABB. 1 Die vier psychischen Teilsysteme aus der PSI-Theorie als eine theoretische Grundlage für »Haltung« (Kuhl et al., 2014a)

Das Extensionsgedächtnis benötigt man zum Fühlen und Verstehen

Die Leistungen des Extensionsgedächtnisses (des breiten Erfahrungsgedächtnisses) zeigen sich besonders gut im Umgang mit anderen Menschen. Mit dem Extensionsgedächtnis kann man eigene und fremde Gefühle erspüren und andere Personen verstehen. Damit Pädagoginnen und Pädagogen die Bedürfnisse und die persönlichen Entwicklungsvoraussetzungen ihres Gegenübers umfassend wahrnehmen können, benötigen sie aber zunächst einen guten Zugang zu sich selbst, denn ohne Selbstzugang kann man das Selbst eines anderen

Menschen nicht ausreichend aktivieren (oder »öffnen«). Das ist aber nötig für positive Erfahrungen wie emotionale Wärme, Empathie, Verständnis, Ermutigungen und Trost.

Das Selbst beinhaltet grundsätzlich alles persönlich Bedeutsame, wie eigene Bedürfnisse, Emotionen, Werte, Fähigkeiten und Eigenschaften. Es kann auf einem sehr hohen Integrationsniveau und größtenteils unbewusst viele Einzelheiten parallel und auch ganzheitlich verarbeiten. Es bietet Zugriff auf sämtliche Lebenserfahrungen einer Person. Das gelingt vor allem deshalb, weil man damit die Welt und sich selbst vor allem »fühlend« wahrnimmt. Das Extensionsgedächtnis ermöglicht, zumeist unbewusst alles »auf dem Schirm zu haben«, was für sinnvolles und kontextangemessenes Entscheiden und Handeln in einer konkreten Situation wichtig sein könnte.

»Das Selbst beinhaltet grundsätzlich alles persönlich Bedeutsame.«

Das Intentionsgedächtnis benötigt man, um Vorsätze zu bilden und im Fokus zu behalten

Das Intentionsgedächtnis (bzw. Absichtsgedächtnis) benötigt man, um gute Vorsätze und Ziele zu formulieren und bis zu ihrer Umsetzung im Gedächtnis zu behalten, denn nicht immer gelingt ihre Ausführung unmittelbar. Eine professionelle pädagogische Haltung bewegt sich zwischen hohen Zielen und Wertvorstellungen und deren Umsetzung in tatsächliches Verhalten. Da Ziele und Umsetzung nicht das Gleiche sind, stehen gerade Pädagoginnen und Pädagogen nicht selten vor einem großen Problem: Zu viele und zu schwierige Absichten (z. B. in der eingangs erwähnten Form des Imperativs) können die Umsetzung von noch so gut gemeinten pädagogischen Zielen hemmen. Hierin liegt ein wichtiges Funktionsprinzip von Haltung, das man in Anlehnung an die PSI-Theorie das »Haltungsparadox« nennen kann (Kuhl et al., 2014a, S. 87): Je bewusster ein pädagogisches Ziel oder ein Vorsatz – etwa verstärkt durch persönliche wertgebundene Einstellungen und Überzeugungen – angestrebt wird (z. B.: »Sei wertschätzend und ressourcenorientiert und werde jedem Lernenden gerecht«), desto größer ist die Gefahr, dass diese als gut bewerteten Absichten nicht umgesetzt werden können. Denn wenn man das Absichtsgedächtnis mit zu vielen und/oder zu hohen Anforderungen zu hoch auflädt, baut sich damit eine (kurzzeitige oder sogar längerfristige) Handlungshemmung auf. Zudem können zentrale pädagogische Ziele unerledigt bleiben und Entwertung erfahren, wenn sie von weniger Wichtigem verstellt werden.

Gute pädagogische Vorsätze zu haben, ist jedoch – trotz Haltungsparadox – wichtig für eine professionelle pädagogische Haltung, denn wer seine Ziele nicht kennt, kann auch keine Wege finden. Allerdings ist es mit Blick auf das Haltungsparadox ratsam, eigene Ziele am besten nicht zu hoch zu stecken, um die Umsetzung nicht zu gefährden. Aufgrund des Haltungsparadox ist es auch nicht der einzige und beste Weg, (angehenden) Pädagoginnen und Pädagogen positive Überzeugungen und Einstellungen normativ vorzugeben oder in der Lehrer(fort)bildung zu »vermitteln« oder gar einzufordern, ohne auf die Herausforderungen und Problemlagen für jeden Einzelnen einzugehen. Denn so wird möglicherweise mit zu hohen Zielsetzungen und normativen Vorgaben zugleich auch eine Umsetzungshemmung aufgebaut. Um diese und andere Umsetzungsprobleme zu umgehen, sind die Funktionen der intuitiven Verhaltenssteuerung wichtig.

Mit intuitiver Verhaltenssteuerung gelingen alltägliche Routinen und Verhaltensautomatismen

Für das Tun im beruflichen Alltag benötigen Pädagogen vor allem die Funktionen der intuitiven Verhaltenssteuerung, die meist ohne eine bewusste Absicht funktioniert. Unbewusst kommt die intuitive Verhaltenssteuerung z. B. dann in Gang, wenn sie in einer Situation durch vorprogrammierte Reize ausgelöst wird. Das klappt immer dann gut, wenn ein auszuführendes Verhalten »leicht« ist, d. h., wenn Automatismen und Routinen direkt und ohne zu überlegen aktiviert werden können, wie z. B. beim automatischen Spiegeln von Emotionen anderer, wie beim gegenseitigen Anlächeln und/oder in positiver Stimmung (Freude). Die Entwicklung von Verhaltensroutinen, Automatismen und Gewohnheiten zur Bewältigung des beruflichen Alltags, über die man nicht mehr reflektieren muss, ist ein wichtiger Schritt in Richtung einer professionellen pädagogischen Haltung.

Das Objekterkennungssystem benötigt man für die Wahrnehmung von Einzelheiten, Gefahren, Unstimmigkeiten und Problemen

Das Objekterkennungssystem – auch Fehler-Zoom genannt – ist Antagonist des Extensionsgedächtnisses, d. h., es wird vor allem dann aktiviert, wenn eine negative – z. B. eine unangenehme oder ängstliche – Stimmung vorliegt. Dann sind die

Funktionen des Extensionsgedächtnisses und des Selbst reduziert oder vollständig abgeschaltet. Solche negativen Stimmungslagen sind manchmal nützlich, nämlich dann, wenn die Wahrnehmung von Einzelheiten, Gefahren, Unstimmigkeiten, Problemen oder von Neuem zu leisten ist. Gerade dann ist das Objekterkennungssystem unverzichtbar, u. a. auch für das Aneignen von Spezial- und Detailwissen; es ist zudem Voraussetzung für das Lernen aus Fehlern.

Für eine professionelle pädagogische Haltung benötigt man ein starkes Selbst

Für eine authentische, stabile, kontextsensible und selbstkongruente Haltung werden die verschiedenen Funktionen aller vier Teilsysteme benötigt. Ihre situationsadäquate Nutzung ist entscheidend. Ein selbstgesteuerter und situationsadäquater Wechsel zwischen den Systemen, den man auch »emotionale und kognitive Dialektik« nennt, bringt eine »mentale Beweglichkeit« und Offenheit, die Lehrende benötigen, um pädagogische Entscheidungen entwicklungsförderlich für die Lernenden und für sich selbst treffen und umsetzen zu können. Auch darin zeigt sich eine professionelle pädagogische Haltung.

Diese affektabhängigen Dynamiken, die über die vier beschriebenen psychischen Systeme in einer Haltung »zusammenspielen«, werden noch zusätzlich moduliert durch das Temperament einer Person, durch ihre verschiedenen Bewältigungsformen (Regression und Progression), ihre Motive (Bindung, Leistung, Macht und Autonomie) und ihre Umsetzungsstile (d. h. die Erst- und Zweitreaktionen) sowie durch die individuellen Möglichkeiten zu (einer möglichst optimalen) Selbststeuerung, d. h. die möglichen Zweitreaktionen. Diese weiteren Aspekte sind ebenfalls wichtige Komponenten und verweisen auf eine Vielfalt von Haltungen. Sie bieten eine ganze Reihe von Ansatzpunkten für die Entwicklung, Veränderung und damit auch für die Lehrbarkeit von Haltung.

Es wird deutlich, dass es sich bei einer professionellen pädagogischen »Haltung« auch um so etwas wie ein »professionelles Rückgrat« (Schwer & Solzbacher, 2014b, S. 8) handeln kann, das sich nicht allein auf eine Einstellung reduzieren lässt. Haltung umfasst die »Architektur der menschlichen Persönlichkeit« (Kuhl, 2001) und die darin zusammenspielenden Dynamiken und führt damit auch zu authentischem, reflektiertem und durch Erfahrungswissen gesättigtem Handeln (Schwer & Solzbacher, 2015). Das macht Authentizität und Professionalität letztendlich aus. Für eine stabile und verlässliche professionelle pädagogische »Haltung« ist also vor allem ein »integrationsstarkes Selbst« nötig, das die Freiheit ermöglicht, »Haltung zu zeigen« oder sich zu »ent-halten«. Der *Stärkung* des Selbst kommt somit im Rahmen von Aus- und Fortbildung von Pädagoginnen und Pädagogen eine besondere Bedeutung zu (Kuhl et al., 2017).

Kuhl, J. (2001). *Motivation und Persönlichkeit: Interaktionen psychischer Systeme.* Göttingen/Bern: Hogrefe.

Kuhl, J., Schwer, C. & Solzbacher, C. (2014a). Professionelle pädagogische Haltung: Persönlichkeitspsychologische Grundlagen. In C. Schwer & C. Solzbacher (Hrsg.), *Professionelle pädagogische Haltung: Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff* (S. 79–106). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Kuhl, J., Schwer, C. & Solzbacher, C. (2014b). Professionelle pädagogische Haltung: Versuch einer Definition des Begriffes und ausgewählte Konsequenzen für Haltung. In C. Schwer & C. Solzbacher (Hrsg.), *Professionelle pädagogische Haltung: Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff* (S. 107–120). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Kuhl, J., Solzbacher, C. & Zimmer, R. (Hrsg.) (2017). WERT: *Wissen, Erleben, Reflexion, Transfer.* Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Schwer, C. & Solzbacher, C. (Hrsg.) (2014a). *Professionelle pädagogische Haltung: Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Schwer, C. & Solzbacher, C. (2014b). Einleitung der Herausgeberinnen. In dies., (Hrsg.), *Professionelle pädagogische Haltung: Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff* (S. 7–14). Bad Heilbrunn:. Klinkhardt.

Schwer, C. & Solzbacher, C. (2015). Die Bedeutung von Haltung für eine inklusive Begabungs- und Begabtenförderung: Warum eine inklusionsbejahende Einstellung aber per se noch keine professionelle pädagogische Haltung ist. In C. Solzbacher, G. Weigand & P. Schreiber (Hrsg.), *Begabungsförderung kontrovers? Konzepte im Spiegel der Inklusion* (S. 85–105). Weinheim/Basel: Beltz.

DR. CHRISTINA SCHWER

ist akademische Oberrätin (auf Zeit) am Institut für Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik (IADS) der Technischen Universität Dortmund.

christina.schwer@tu-dortmund.de

Wie hältst du es mit der eigenen Unfertigkeit?

Unfertig professionell – professionell unfertig

HENNING PÄTZOLD

Die in der Pädagogik aufzufindende Gegenüberstellung vom »unfertigen« Kind und dem erwachsenem, »fertigen« Lehrer trifft für die Erwachsenenbildung nicht zu. Nicht zuletzt das Konzept »Lebenslanges Lernen« zeigt, dass sich kein Endpunkt des Lernens bestimmen lässt; alle Menschen sind nach diesem Verständnis also jederzeit »unfertig« – auch die Lehrenden selbst. Wie gehen Erwachsenenpädagoginnen und -pädagogen mit dieser »Unfertigkeit« professionell um?

Die Unfertigkeit ist der Ausgangspunkt der Pädagogik. Sie markiert die eine Seite der Beziehung zwischen dem Kind und dem Erwachsenen, dem Schüler und der Lehrerin, der Auszubildenden und dem Meister. Aber darf man dann auf der anderen Seite der Beziehung automatisch jemand »Fertigen« erwarten? Insbesondere pädagogische Vorstellungen, die vom Generationenverhältnis (Dörner u. a., 2017) geprägt sind, legen das nahe. Hier ist der Lehrling, der jung und unerfahren seinem Handwerk gegenübersteht, dort ist der Meister, der Ältere, Erfahrene, der jeden Handgriff beherrscht und auf jede Frage die Antwort weiß. Bei näherer Betrachtung offenbart aber schon dieses Modell seine Ungenauigkeiten – wo kommt zum Beispiel der Geselle vor? Er ist »fertig« genug, um den Lehrling anzuleiten, aber ein Meister ist er nicht. Und auch der Meister wird im deutschen und europäischen Qualifikationsrahmen auf dem gleichen Niveau wie der Bachelor eingeordnet, also irgendwie »mittendrin«. Hier ist also einerseits das pädagogische Urbild eines Übergangs vom erziehungsbedürftigen und erziehbaren Kind zum »fertigen« Erwachsenen, der nun keiner Erziehung mehr bedarf, andererseits ein Bildungssystem, das diesem Bild womöglich nie entsprochen hat. Und so gesehen könnte man die gesamte Geschichte der Erwachsenenbildung, ja vielleicht der Pädagogik insgesamt, erzählen als eine Reihe von Maßnahmen und Argumenten, die sich an diesem Widerspruch abarbeiten. Wie schwierig das mitunter ist, zeigt etwa die andauernde und offenbar nicht entscheidbare Debatte, ob der Begriff »Erziehung« in der Erwachsenenbildung anwendbar ist (z.B. Luhmann & Lenzen, 1997).

Unfertigkeit ist Teil einer professionellen Haltung

Was aber bedeutet das für die Haltung der Erwachsenenpädagoginnen und -pädagogen? Herausgelöst aus dem Generationenverhältnis können sie für sich noch weniger in Anspruch nehmen, die »fertige« Seite der pädagogischen Beziehung darzustellen. Wenn Erwachsene Adressat*innen pädagogischen Handelns sein können und mitunter sollen, dann gilt das (natürlich) auch für solche Erwachsenen, die selbst pädagogisches Handeln zum Beruf gewählt haben. Die Praxis dokumentiert hier, z. B. durch umfassende Angebote der erwachsenenpädagogischen Qualifikation, der Hochschul-

didaktik und insgesamt ein recht differenziertes fachbezogenes Weiterbildungsangebot, dass ein reflexives Bewusstsein, sich selbst auch als Adressat*in zu sehen, durchaus besteht. Erwachsenenpädagog*innen sind, so kann man an dieser Stelle festhalten, insofern *bewusst unfertig,* als sie sich selbst als erwachsene Lernende adressieren, und strukturell erkennen sie diese Unfertigkeit auch an.

Aus professionstheoretischer Perspektive ist es natürlich interessant, nach der Unfertigkeit zu fragen. Ein Laie sieht in einem Professionellen (oft) jemanden, der oder die die Dinge einfach kann, die man selbst nicht kann. Professionelle hingegen wissen in der Regel: Es liegt gerade in der Natur der Aufgaben, denen sie sich verschrieben haben, dass sie nicht sicher sein können, ob sie sie bewältigen werden. Eine Ärztin mag *generell* wissen, wie man heilt, aber in jedem *einzelnen* Fall besteht Unsicherheit, ob ihr Wissen und Können tatsächlich genügen werden. Deshalb haben Professionen nicht nur die Aufgabe, Fachlichkeit zu organisieren. Sie dienen auch dazu, Handlungsfreiheit gegenüber Laien (und das sind *alle anderen,* auch Vertreterinnen und Vertreter anderer Professionen) zu sichern. »Professionen arbeiten unter der Bedingung der Unsicherheit des Erfolgs ihrer eigenen Eingriffe und müssen deshalb ihren eigenen Arbeitsbereich abschirmen« (Luhmann, 2002, S. 149), insbesondere vor dem Zugriff professionsfremder Steuerungsansprüche. Wie das *nicht* gelingt, zeigen Entwicklungen in der Medizin, in denen die ärztliche Hoheit bei medizinischen Entscheidungen in der Vergangenheit immer weiter erodiert ist (Scott, 2005), oder der Schule, in der Lehrende mitunter durch die Zuweisung ständig neuer professionsfremder Aufgaben die eigenen Professionsansprüche immer schlechter aufrecht erhalten können (Tacke, 2005).

Unfertigkeit ist also ein Merkmal von Professionellen, gleichzeitig gehört es zur Aufgabe von Professionen, auch diese Unfertigkeit *intern* zu behandeln. Das geschieht durch individuelle Weiterbildung ebenso wie durch strukturierte Verfahren der Bearbeitung von Unsicherheit, wie etwa Supervision.

Das alles hat Konsequenzen für das Handeln des oder der einzelnen Professionellen in der Erwachsenenbildung. Wenn Erwachsene in einer pädagogischen Situation, z. B. einem Kurs, interagieren, entsteht ein komplexes System, in dem mehrere Ebenen aufeinandertreffen. Inhalte sind aufbereitet worden, die Teilnehmenden befassen sich damit vor dem Hintergrund ihrer je individuellen Erfahrungen, und das Ganze spielt sich in einer sozialen Situation ab, die allerlei Raum für gruppendynamische Prozesse bietet – treffend spricht man von der Gleichzeitigkeit von »Sachlogik«, »Psychologik« und »Soziologik« (Geißler, 1995, S. 17). Diese Komplexität kann nach keiner Seite hin aufgelöst werden, und so ist nicht sicher vorhersagbar, wie etwa eine sachbezogene Intervention individuell oder gruppendynamisch verarbeitet wird. Es geht also darum, eine Haltung zu entwickeln, die der Komplexität gerecht wird (die sich so oder ähnlich natürlich auch in vielen anderen Handlungsfeldern von Erwachsenenpädagog*innen einstellt). In der Erwachsenenpädagogik sind hierzu aus sehr unterschiedlichen Richtungen Vorschläge formuliert worden: Konstruktivistische Positionen betonen die prinzipielle Wirkungsunsicherheit pädagogischen Handelns (Arnold & Siebert, 2006). Kritische Ansätze verweisen auf die ethischen Grenzen der Verfügbarkeit menschlichen Handelns (Faulstich, 2013) und treffen sich hier unter anderem mit der subjektwissenschaftlichen Perspektive (Faulstich & Ludwig, 2004).

> »Ich hatte mir frühzeitig das Scherzwort von den drei unmöglichen Berufen – als das sind: Erziehen, Kurieren, Regieren – zu eigen gemacht.«
> (Sigmund Freud)

Freud, S. (1977/1925): Geleitwort. In: Aichhorn, A. (1977). *Verwahrloste Jugend: die Psychoanalyse in die Fürsorgeerziehung.* (9. Aufl.). Bern: Huber.

Ein reflektierter Umgang mit Unfertigkeit

Aus diesen (und weiteren) Perspektiven ergeben sich zwei übereinstimmende Folgerungen. *Erstens:* Der Umgang mit Unfertigkeit verlangt nach einer ethischen Orientierung, die *individuell* gewonnen werden muss. Erwachsenenpädagog*innen müssen handeln, ohne die Folgen dieser Handlungen immer sicher voraussagen zu können; hierin liegt eine große Verantwortung, gleichzeitig drückt sich darin aber auch der Respekt gegenüber der Unverfügbarkeit des menschlichen Gegenübers aus. Ethische Reflexion (die die eigene Unfertigkeit einschließt) gehört deshalb zur erwachsenenpädagogischen

»Der Umgang mit Unfertigkeit verlangt nach einer ethischen Orientierung, die *individuell* gewonnen werden muss.«

Praxis und kann zu keinem Zeitpunkt abgeschlossen sein. Viele Organisationen der Erwachsenenbildung unterstützen dies, von entsprechenden Angeboten in Studium und Weiterbildung bis zu Vorschlägen für ethische Standards (Bernhardsson-Laros, 2020).

Zweitens: Auch wenn Komplexität nicht »beherrscht« werden kann, gibt es Mittel und Wege, ihr angemessen zu begegnen. Hier, scheint es, sind die Möglichkeiten bei weitem noch nicht ausgeschöpft. Denn während einerseits seit mehr als sechs Jahrzehnten explizit über Methoden zum Umgang mit komplexen Systemen (technischen wie biologischen oder sozialen) geforscht wird (Wessel 2009), scheint das in der erwachsenenpädagogischen Lehre und Praxis noch nicht immer Niederschlag zu finden. So wäre die Aufgabe, »Systemdenken [zu] lehren« (Pätzold 2019), nicht nur ein möglicher Beitrag zum Umgang mit heutigen gesellschaftlichen Herausforderungen, sondern könnte auch dazu beitragen, die eigene, unhintergehbare Unfertigkeit als Teil einer professionellen Haltung zu integrieren. Damit wäre nicht nur der Unfertigkeit als Ausgangspunkt der Pädagogik Rechnung getragen, sondern sie könnte zum Ausgangspunkt weitergehender Professionalisierung werden.

Arnold, R., & Siebert, H. (2006). *Die Verschränkung der Blicke. Konstruktivistische Erwachsenenbildung im Dialog.* Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Bernhardsson-Laros, N. (2020). Moralische Probleme und ethische Fragen von Lehrenden der Erwachsenen- und Weiterbildung – Ein Modell für die Forschung zur erwachsenenpädagogischen Bereichsethik. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung,* 43 (1), 13–30. https://doi.org/10.1007/s40955-020-00152-5

Dörner, O., Iller, C., Pätzold, H., Franz, J., & Schmidt-Hertha, B. (Hrsg.) (2017). *Biografie – Lebenslauf – Generation. Perspektiven der Erwachsenenbildung.* Opladen u. a.: B. Budrich.

Faulstich, P. (2013). *Menschliches Lernen: eine kritisch-pragmatistische Lerntheorie.* Bielefeld: Transcript.

Faulstich, P., & Ludwig, J. (Hrsg.) (2004). *Expansives Lernen.* Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Geißler, K. A. (1995). *Lernprozesse steuern. Übergänge: zwischen Willkommen und Abschied.* Weinheim: Beltz.

Luhmann, N. (2002). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

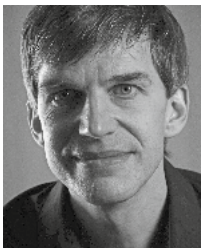
Luhmann, N., & Lenzen, D. (1997). Vorwort. In D. Lenzen & N. Luhmann (Hrsg.), *Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form* (S. 7–10). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Pätzold, H. (2019). Systemdenken lehren. In W. Leal Filho (Hrsg.), *Aktuelle Ansätze zur Umsetzung der UN-Nachhaltigkeitsziele* (S. 357–371). Wiesbaden: Springer.

Scott, W. R. (2005). Evolving Professions. An Institutional Field Approach. In T. Klatetzki & V. Tacke (Hrsg.), *Organisation und Profession* (S. 119–141). Wiesbaden: VS.

Tacke, V. (2005). Schulreform als aktive Deprofessionalisierung? Zur Semantik der Lernenden Organisation im Kontext der Erziehung. In T. Klatetzki & V. Tacke (Hrsg.), *Organisation und Profession* (S. 165–198). Wiesbaden: VS.

Wessel, A. (2009). *Die russischen Wurzeln der Systemtheorie – Anmerkungen zu A. A. Bogdanovs »Tektologie«. Verhandlungen zur Geschichte und Theorie der Biologie,* 14, 473–487.



PROF. DR. HENNING PÄTZOLD

leitet den Arbeitsbereich Forschung und Entwicklung in Organisationen an der Universität Koblenz-Landau.

paetzold@uni-koblenz.de

Kerndimensionen einer systemischen professionellen Haltung

Haltung und selbstein-schließende Professionalität

ROLF ARNOLD

Ist die Beschäftigung mit dem Begriff Haltung ein Zeichen für eine neue Bildungs-Debatte? Zumindest, so der Autor, wird der Blick nach der Kompetenzwende damit auch wieder auf Selbstwirksamkeit und Innensteuerung gerichtet. In pädagogischen Settings geht es dann um die Entwicklung von Haltung als orientierender Kraft – bei den Lernenden wie den Lehrenden.

Der Begriff Haltung hat keine Tradition in der Erwachsenenbildungswissenschaft. Dies mag u. a. daran liegen, dass »Haltung einnehmen« als Parole einer Politik der Anpassung und Unterordnung den Begriff selbst nachhaltig kontaminieren konnte. Auch die Verfügbarkeit anderer Begriffe, wie Charakter, Einstellung oder Habitus ließ den Blick auf die tragende Grunddimension der Persönlichkeitsentwicklung lange Zeit verblassen – zumal man ja mit dem Bildungsbegriff über eine ausreichend gehaltvolle (und beliebig aufladbare) Ganzheitsmetapher zu verfügen meinte. Erst im Zuge der kompetenzorientierten Wende, mit ihrem nüchternen Blick auf den Outcome von Lernprozessen, wurde mehr und mehr deutlich, dass auch Kompetenzen eine Verankerung in den tieferen Strukturen des Bewusstseins benötigen. Konnte die Kompetenzwende die inputorientierte Verengung auf das Wissen und die Bildungsinhalte noch mit dem Hinweis herausfordern, dass man viel wissen, aber gleichzeitig nichts können könne, so sehen sich die Kompetenzdidaktiker jetzt ihrerseits mit der Kritik konfrontiert, dass man viel können könne, ohne jedoch in dichten und unübersehbaren Lagen zu wissen, was zu tun sei.

Bei genauerer Betrachtung steht der Haltungsbegriff für eine vertiefte reflexive Wende auf die Persönlichkeit von Lehrenden und Lernenden – mit ihrer emotionalen Grundeinspurung und ihren jeweiligen Strukturbesonderheiten, sich selbst und die Welt zu spüren und beides auszuhalten. Nach der Nüchternheitswende der Kompetenzorientierung zeichnet sich in der Haltungsdebatte in Umrissen eine neue Bildungs-Debatte über die Frage ab, wie es um die Selbstwirksamkeit und – auch ethisch-normative – Innensteuerung der Absolventen der Bildungseinrichtungen tatsächlich bestellt sei. Je stärker der »Flexible Man«, wie ihn der amerikanisch-britische Soziologe Richard Sennett (1998) postulierte, als Leitkonzept eines mit den Veränderungsdynamiken der Postmoderne zurechtkommenden Menschen an Gestalt gewinnt, desto deutlicher brechen die Fragen auf,

- welche innere Haltung dieser Mensch benötigt, um mit den eskalierenden Veränderungen im Außen (Alltag, Beruf und Gesellschaft) produktiv und integriert umgehen zu können, und
- wie diese Innenstärkung durch Bildungsangebote wirksam angebahnt und unterstützt werden kann.

Haltung: Die orientierende Kraft, die von innen kommt

»Haltung« und »Haltungsbildung« rücken dabei als die beiden zentralen Anforderungen einer Persönlichkeitsbildung in den Blick, die um den Mechanismus weiß, dass im jeweiligen Außen auch nur das Gestalt gewinnen und Lösungskraft entfalten kann, was auch bereits im Inneren (der Person) angebahnt und erfahrungsgesättigt grundgelegt ist. Hatte bereits die Kompetenzdebatte die bildungspolitisch interessierte Öffentlichkeit mit dem Hinweis, dass Wissen keine Kompetenz sei – gleichwohl Kompetenzen ohne Wissen nicht möglich sind –, verunsichert, so hält das Haltungsargument eine weitere Desillusionierung bereit: Wissen und hochgezüchtete Expertenschaft können die Resonanz mit dem Gegenüber beeinträchtigen, weil sie die zuständigen *Professionals* (Lehrende, Beratende, Führungskräfte etc.) in einer »Voice of Judgement« (Senge, Scharmer, Jaworski & Flowers, 2005) sozialisieren, die Anschlüsse verpasst. Es sei deshalb das Nichtwissen, aus dem heraus im Gegenüber eine Haltung zu entstehen vermag, die sich »demütig«, aber wirksam mit den Anliegen und Selbstorganisationskräften der jeweiligen Gegenübersysteme (Lernende, Kunden, Klienten etc.) in Verbindung zu bringen vermag (Arnold, 2019b).

In diesem Sinne plädiert der Grandseigneur der Organisationsentwicklung, Edgar Schein, in seinem Buch »Humble Consulting« für eine demütige Haltung derer, die Veränderungsprozesse initiieren und begleiten:

»Das Wesentliche an dieser neuen Haltung ist eine gewisse Demut angesichts der Komplexität der Probleme und eine gewisse Demut in der Beziehung zum Kunden – in dem Sinne, dass ich da bin, um bei der gemeinsamen Klärung von Fragen zu helfen und nicht, um das Problem an mich zu reißen und damit loszurennen. Ich bin da, um die Schwierigkeiten, vor denen der Kunde steht, auf empathische Weise anzuerkennen und um mich auf ihn und die Situation zu konzentrieren, anstatt auf mein eigenes Bedürfnis, mich selbst, meine Fähigkeiten und Erkenntnisse gut zu verkaufen. Diese Haltung lässt sich am besten damit beschreiben, dass ich mich ernsthaft zum Helfen verpflichtet fühle und aufrichtiges Interesse am Klienten und seiner Situation habe« (Schein, 2017, S. 29).

Die Begleitung von Transformationsprozessen – so die zunehmend vertretene These – benötigt »Experten des Nichtwissens« (Barthelmess, 2016, S. 242ff.), will sie letztlich tiefgreifende und nachhaltige Wirkungen auf der Outcome-Ebene unterstützen. Jede Veränderung wird dabei als eine Selbstveränderung bzw. Selbstbildung verstanden, bei der der/die Begleitende (Lehrperson, Coach, Berater/in) sich bewusst auf das Einzige beschränken »darf«, was er oder sie auch tatsächlich gewährleisten kann: *die eigenen Muster des Denkens, Fühlens und Handelns – das »alte Ich«* (u.a. Dispenza, 2016) *zu wandeln.* Für die Erwachsenenbildung bedeutet dies, dass Kompetenz-Fortschritte und Persönlichkeitsentwicklung der Lernenden dadurch gefördert werden können, dass die Zuständigen ihre inneren Bilder, Zuschreibungsannahmen und Wirkungsillusionen mehr und mehr hinter sich lassen und lernen, in »Welten ohne Grund« (Vogd, 2014) unterstützend zu agieren.

Haltungsbildung und ihre Begleitung

Um den Prozess der professionellen Selbstverständigung, Selbstorganisation und Selbst-Aufsicht in den Bereichen des pädagogischen Handelns zu stärken, wurden in den letzten Jahren zahlreiche Anstrengungen unternommen. Dabei wurde der pädagogischen Berufsethik (»Code of Ethics«) eine große Bedeutung zugeschrieben. In diesem Sinne entwickelte der Pädagoge Hartmut von Hentig einen »Eid des Sokrates (von Hentig 1993) und im Umfeld der Systempädagogik an der TU Kaiserslautern entstand ein »Eid des Sisyphos« (Arnold & Arnold-Haecky, 2009, S. 16; Arnold, 2019a), der die notwendige »Haltung« von professionellen Pädagogen und Pädagoginnen berufsethisch präzisiert. Diese versetzt Professionals in die Lage, dass »gleichsam jenseits von Fachwissen und Kompetenz eine verinnerlichte Haltung des Nichtwissens, Nichtverstehens, Eingebundenseins und Vertrauens wirken lassen« zu können (Barthelmess, 2016, S. 27).

Diese systemische Haltung herauszubilden, gelingt bloß im Kontext eines Erlebens, welches die Möglichkeit eröffnet, die eigenen Motive und Beweggründe für die Lehr-, Begleitungs- oder Beratungstätigkeit, die man anstrebt, genauer zu betrachten. Erst wenn sich pädagogisch Handelnde einer kritischen Selbstbetrachtung ihrer Motive entschlossen widmen, können sie auch aufdecken, ob und inwieweit diese für das Gegenüber hilfreich und resonanzstiftend sind oder nicht sind.

Selbsteinschließende Professionalisierung

Dem jeweiligen Gegenüber auch mit der Haltung des »Nichtwissens« zu begegnen, drückt eine Haltung aus, die es dem Gegenübersystem zutraut, prinzipiell selbst neue Einsichten und neues Wissen zu (er)schaffen. Schließlich bewegt sich ein pädagogischer Professional auch nicht länger »in Distanz« und im »Misstrauen« gegenüber den Lernenden, sondern weiß um die eigene Eingebundenheit in eine kooperative Lehrender-Lernender-Beziehung und ist in der Lage, diese Beziehung vertrauensvoll zu gestalten.

Im Zentrum der pädagogischen Professionalität steht somit eine spezifische Haltung, die durch die Werte bzw. Kriterien eines humanistischen Menschenbildes sowie einer dialogischen Bezogenheit einerseits und einer selbsteinschließenden Reflexion sowie einer nüchternen Wirkungsorientierung andererseits getragen wird.

Kerndimensionen einer solchen professionellen Haltung sind:

»Ich verstehe, wie berechenbar und durchschaubar ich Erkennen, Verstehen und Für-wahr-Halten fabriziere.« Dies bedeutet:

- Ich verfüge über die Fähigkeit zu verstehen, wie Gewissheit in mir/aus mir kognitiv-emotional entsteht und mich in Resonanz mit mir selbst hält.
- Ich bemerke diese wissende Versteifung und bin in der Lage, in Dialog zu bleiben.
- Ich kann die wirkende Banalität der sich einmischenden Muster, Wiederholungen und Erfahrungen in mir »durchbrechen« und mich auf Neues einlassen.

»Ich bin achtsam und präsent für das, was neu entstehen kann.« Dies bedeutet:

- Ich richte meine Beobachtung auf die Unterschiede in und zwischen Personen aus, um in den Systemen sich ereignende Veränderungen und Transformationen zu erkennen, auszulösen und mit ihnen gestaltend umgehen zu können.
- Ich verbünde mich mit dem Unerwarteten, Eigenartigen und Fremden, um die Zahl meiner eigenen Möglichkeiten zu erhöhen (sensu von Foerster).
- Ich verabschiede alte Gewohnheiten und wende mich energiestiftenden und Verbundenheit schaffenden Bildern zu.

»Ich weiß, dass ich als Individuum sowohl besonders als auch typisch bin. Ich bin das Produkt meiner Lebenswelten – in diachroner und synchroner Hinsicht.« Dies bedeutet:

- Ich weiß, dass ich nicht weiß, sondern nur aus meinem eigenen lebensweltlichen Wissen und Können heraus das Denken, Fühlen und Handeln anderer beobachte, beurteile und zu verändern trachte.

Ein wesentliches Element einer in diesem Sinne sichtbar gelebten professionellen Haltung ist die Fähigkeit, immer und immer wieder zurückrudern zu können, eigene Gewissheiten zu hinterfragen und nach den Begründungen »erwiesener« Evidenzen zu fragen, auch »anerkanntes Wissen« immer wieder zu testen. Auch Lehrkräfte sind Führungskräfte. »Vorurteilsloses Beraten« setzt mithin auch für pädagogisch Handelnde eine spezifische Kommunikationsfähigkeit voraus, die gezielt geübt und entwickelt werden will. In den Kontexten einer fachspezifischen Sozialisation hingegen geht es allzu häufig um Bescheidwissen (»Wissen, was ist«), Rechthaben (»Wissen, was nicht sein kann«) sowie Widerlegung (»Korrektur von Fehlern«) – Formen des Umgangs mit sich selbst, der Sache und anderen, deren vertrauensauflösende Substanz viel zu häufig noch nicht wirklich durchdrungen und verstanden worden ist.

Arnold, R. (2019a). *Another Brick in the Wall. Zugänge zur Systemischen Pädagogik.* Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Arnold, R. (2019b). *Nichtwissende Beratung. Von der Intervention zur Übung.* Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Arnold, R. & Arnold-Haecky, B. (2009). *Der Eid des Sisyphos.* Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Barthelmess, M. (2016). *Die systemische Haltung. Was systemisches Arbeiten im Kern ausmacht.* Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Hentig, H. von (1993). *Die Schule neu denken. Eine Übung in praktischer Vernunft.* München: Hanser.

Schein, E. (2017). *Humble Consulting. Die Kunst des vorurteilslosen Beratens.* Heidelberg: Carl-Auer.

Senge, P., Scharmer, C. O., Jaworski, J. & Flowers, B. S. (2005). *Presence. Exploring Profound Change in People, Organizations and Society.* London: Nicholas Brealy Publishing.

Sennett, R. (1998). *Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus.* Berlin: Siedler.

Vogd, W. (2014). *Welten ohne Grund. Buddhismus, Sinn und Konstruktion.* Heidelberg: Carl-Auer.

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

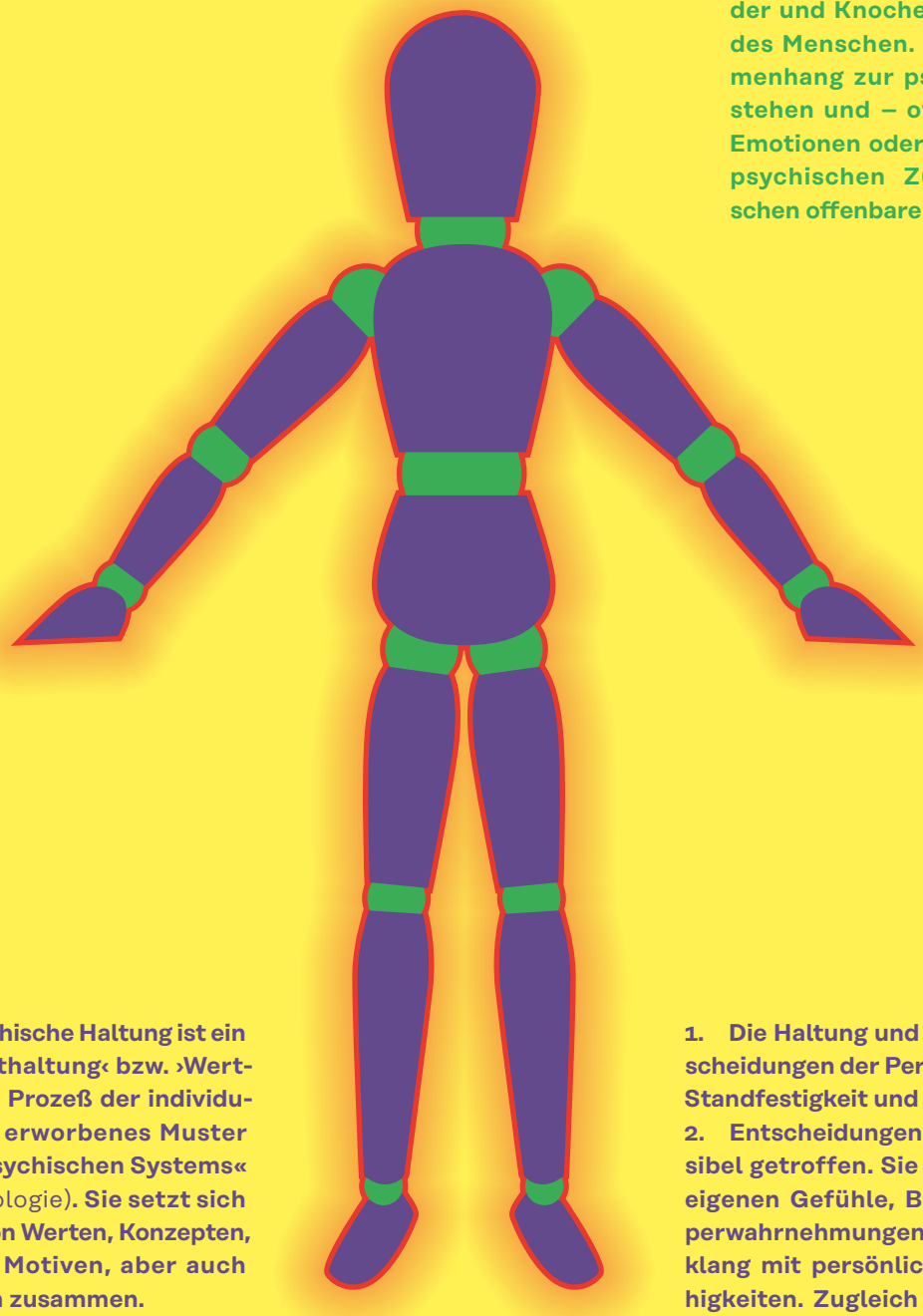
ist Seniorprofessor an der TU Kaiserslautern.

arnold@sowi.uni-kl.de

Haltung

Körperliche Haltung

Die äußerlich sichtbare, körperliche Haltung ist die durch Muskeln, Bänder und Knochen bedingte Haltung des Menschen. Sie kann im Zusammenhang zur psychischen Haltung stehen und – oftmals unbewusst – Emotionen oder Informationen zum psychischen Zustand eines Menschen offenbaren.



Innere Haltung

Die innere oder psychische Haltung ist ein »im Sinne von ›Werthaltung‹ bzw. ›Wertorientierung‹ als im Prozeß der individuellen Sozialisation erworbenes Muster zur Regelung des psychischen Systems« (Lexikon der Psychologie)**. Sie setzt sich aus einer Vielzahl von Werten, Konzepten, Einstellungen und Motiven, aber auch Selbstkompetenzen zusammen.**

Die innere Haltung scheint auf im Handeln und Verhalten, möglicherweise auch in der körperlichen Haltung. Es gibt drei Merkmale, an denen man erkennen kann, »dass eine Person eine individuelle (gesunde) Haltung entwickelt hat« (Kuhl, Schwer & Solzbacher, 2014, S. 108–109)**:**

1. **Die Haltung und aus ihr folgende Entscheidungen der Person sind geprägt von Standfestigkeit und Kohärenz.**
2. **Entscheidungen werden kontextsensibel getroffen. Sie berücksichtigen die eigenen Gefühle, Bedürfnisse und Körperwahrnehmungen und stehen im Einklang mit persönlichen Werten und Fähigkeiten. Zugleich berücksichtigen sie all dies auch im Gegenüber.**
3. **Die Person zeigt eine breite Form der Aufmerksamkeit für das eigene Tun und dessen Kongruenz mit der Haltung, ohne dabei jede Handlung bewusst zu kontrollieren. Dies schafft frei wählbare Handlungsalternativen für sich und andere.**

Eine professionelle pädagogische Haltung kann sich auch in der Art und Weise der körperlichen Zuwendung von Lehrenden zu Lernenden zeigen. Ob Lehrende sich als Expertinnen sehen, die Lernenden Ausschnitte ihrer Expertise zu Verfügung stellen – und damit einen hierarchischen Unterschied zwischen sich und den Lernenden empfinden –, oder ob sie sich als Lernbegleiter verstehen, die anderen helfen, Sachverhalte selbst zu erkennen und nachzuvollziehen – und sich damit auf einer Ebene mit den Lernenden sehen –, sind zwei unterschiedliche Haltungen. Diese finden ihre Entsprechung in der körperlichen Haltung: Gibt es z. B. Nachfragen zu ausgeteilten Lernmaterialien, zeigt Reaktion 1 die Lehrende als Expertin, die den Lernenden aus erhabener, hierarchischer Position begegnet. In Reaktion 2 begibt sich der Lehrende auf Augenhöhe mit den Lernenden und verzichtet auf eine hierarchische Positionierung.

Reaktion 1 Die Lehrende als Expertin, die den Lernenden aus erhabener, hierarchischer Position begegnet.

Reaktion 2 Der Lehrende begibt auf Augenhöhe mit den Lernenden und verzichtet auf eine hierarchische Positionierung.

Professionelle pädagogische Haltung

Eine professionelle Haltung ist dementsprechend ein »hoch individualisiertes … Muster von Einstellungen, Werten, Überzeugungen, das durch einen authentischen Selbstbezug und objektive Selbstkompetenzen zustande kommt, die wie ein innerer Kompass die Stabilität, Nachhaltigkeit und Kontextsensibilität des Urteilens und Handelns ermöglicht … Pädagogisch wird die Haltung durch ihren Gegenstandsbezug« (Kuhl, Schwer & Solzbacher, 2014, S. 107).

Eine Person handelt dann professionell, wenn sie ihre affektive Erstreaktion (hervorgerufen durch persönliche Dispositionen) mithilfe von Selbstkompetenzen reflektieren und regulieren kann. Die »Standardreaktion« wird unterdrückt und eine situationsangemessene Reaktion ausgewählt. Beispielsweise wird eine im ersten Moment als im Ton oder Inhalt unverschämt empfundene Nachfrage eines Lernenden dementsprechend nicht aufbrausend beantwortet. Eine vorhandene Kompetenz zur Selbstberuhigung befähigt den Lehrenden, zunächst ruhig nachzufragen. Diese »kontextsensible«, bewusst gesteuerte Zweitreaktion ermöglicht es, das eigene Verhaltensrepertoire in der Situation zu erweitern und adäquat auf Umstände und Personen einzugehen.

Quellen: Die Texte zur inneren und zur professionellen pädagogischen Haltung beruhen auf Kuhl, J., Schwer, C. & Solzbacher, C. (2014). Professionelle pädagogische Haltung: Versuch einer Definition des Begriffes und ausgewählte Konsequenzen für Haltung. In C. Schwer & C. Solzbacher (Hrsg.), *Professionelle pädagogische Haltung: Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff* (S. 107–120). Bad Heilbrunn: Klinkhardt; direkte Zitate sind als solche gekennzeichnet.

www.spektrum.de/lexikon/psychologie/haltung/6236

Vorlagen für Bilder: www.lmz-bw.de/medien-und-bildung/medienwissen/sprechen-schreiben/koerpersprache → hierarchische und kooperative Kommunikation, Bild 1 und 3

Warum auch Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner Rückgrat brauchen

Lernen, Haltung zu zeigen?

KLAUS-PETER HUFER

Ist »Haltung« ein Thema in der Erwachsenenbildung? Sie sollte es sein, argumentiert der Autor – denn Erwachsenenbildung hat einen normativen Auftrag, der sich in der Haltung der Lehrenden spiegeln muss. Die aktuelle Gefährdung von Demokratie und offener Gesellschaft macht es gerade heute notwendig, Haltung zu haben und zu zeigen.

Die erste Annäherung an den Begriff »Haltung« geht über die menschliche Anatomie und die medizinische Sparte, die sich ihr widmet, die Orthopädie. Bandscheibenvorfälle, ein eingeklemmter Ischiasnerv, ein gekrümmtes Rückgrat schmerzen, sie verändern die Haltung: statt gerade zu sein, ist sie krumm.

Von der Orthopädie gerät man – nächster Zugang – zur Philosophie. Das Denken von Ernst Bloch (1885–1977) drehte sich um die Utopie einer gerechten Gesellschaft, um Menschenwürde. Diese fällt jedoch nicht vom Himmel, kann nicht erträumt werden, sie muss »hergestellt« werden. Für Bloch zielt »*Würde* … auf Herstellung des aufrechten Gangs, auf Orthopädie, moralische Orthopädie, kurz, auf Herausbildung von Rückgrat gegen Abhängigkeit, Unterwürfigkeit usw.« (Bloch, in: Traub & Wieser, 1975, S. 123, Hervorh. im Orig.). Eine würdevolle Haltung bedeutet, keinen »gekrümmten Rücken« zu haben, sondern einen »hocherhobene[n] Kopf« (Bloch, in: Münster, 1977, S. 83). Aber kann das gelingen? Mit Immanuel Kant (1724–1804), den Bloch sicherlich gründlich gelesen hatte, können Zweifel angemeldet werden. Denn er stellt fest, »aus so krummen Holze, als woraus der Mensch gemacht ist, kann nichts ganz Gerades gezimmert werden« (Kant 2008 [1784], S. 626).

Wie also kann ein aus »krummen Holz« gemachter Mensch ohne gekrümmten Rücken, sondern mit aufrechter Haltung seiner Profession in der Erwachsenenbildung nachgehen? Wie kann diese Haltung bewahrt werden, wo doch ein Merkmal dieser Arbeit ist, permanent vielen – und oft gegensätzlichen – Einflüssen ausgesetzt zu sein und auf diese Rücksicht nehmen zu müssen?

Bei Durchsicht der gegenwärtigen Literatur zur Erwachsenen-/Weiterbildung heißt es Fehlanzeige, wenn man in Schlag- oder Stichwortverzeichnissen nach dem Begriff »Haltung« sucht. Als zentrales Thema wird die Frage nach der Haltung in der Erwachsenenbildung nicht behandelt. Fündig wird man, wenn man weit zurückgeht, in das Jahr 1954. Damals hatte Fritz Borinski, der die politische Erwachsenenbildung in der Nachkriegszeit der Bundesrepublik nachhaltig geprägt hat, die »Haltung des Lehrers« (Borinski, 1954, S. 164) in der Erwachsenbildung so beschrieben: Dieser muss über »pädagogischen Takt« verfügen, d. h. »Achtung vor der Meinung des Hörers und der sie tragenden Lebenserfahrung; Sich-Einfühlen in die Gedanken des anderen, auch wenn sie etwas gewunden oder verschroben ausgesprochen werden« (ebd., S. 165). Weiter soll er »realistische Offenheit« aufbringen, d. h., er »muß … ständig bereit sein, alle Erkenntnisse und lieb gewordenen Meinungen ins Feuer des dialektischen Prozesses geistigen und gesellschaftlichen Werdens zu werfen« (ebd., S. 166). Schließlich soll ihn »Mut zur Wahrheit und Freiheit« auszeichnen: »Er muß den Mut haben, gegen den Strom zu schwimmen und von der Meinung, die ›man‹ zu vertreten hat und die ›man‹ auch von ihm erwartet, abzuweichen« (ebd., S. 167).

Warum ist Haltung auch heute wichtig?

Borinski nennt Begriffe, die im Zeitalter der Kompetenz-, Qualitäts- und Wirksamkeitsdebatten nicht mehr geläufig sind: Takt, Achtung und Mut. Passend dazu war bei Bloch noch von Rückgrat und aufrechtem Gang die Rede. Inwiefern brauchen Erwachsenenbildner*innen heutzutage diese Eigenschaften?

Meine Einschätzung ist: Die Verhältnisse erfordern geradezu, dass Erwachsenenbildner*innen Haltung annehmen – und zwar eine, die dem normativen Auftrag der Erwachsenenbildung Rechnung trägt: Bildung, richtig verstanden, impliziert bzw. intendiert die Verteidigung der Menschenrechte und eine offene, demokratische Gesellschaft.

Beides ist gegenwärtig gefährdet. Mit der AfD hat sich erstmals eine Partei in allen Länderparlamenten und im Bundestag festgesetzt, die rechtspopulistisch ist bzw. fließende Übergänge zum Rechtsextremismus hat. Für ihre Vertreter*innen zählen Bildungseinrichtungen zum »Kartell der Eliten«, das den »wahren Volkswillen« ignoriere und stattdessen eine »Umvolkung« anstrebe. Erwachsenenbildung steht unter Generalverdacht. Gerade Veranstaltungen der politischen Bildung sind ins Visier der Kontrolleure dieser Partei geraten, sie verlangen, ihnen nicht genehme Veranstaltungen abzusetzen. Wenn sie Mitglieder in den Aufsichtsgremien haben, dann mischen sie sich in die Planung ein. Hier heißt es für Erwachsenenbildner*innen: nicht flüchten, sondern standhalten (Hufer, 2018), also Haltung zeigen.

Zwar ist die Demokratie nach wie vor stabil, aber die Zeichen einer Erosion häufen sich: Mitgliederschwund bei den gesellschaftlichen Großorganisationen, die »das Allgemeine« verkörpern: Parteien, Kirchen, Gewerkschaften, Rückzug vieler Menschen ins Private bzw. in abseitige Nischen, Zerfaserung öffentlicher Meinungsbildung durch Multiplizierung und Banalisierung der Informationsangebote etc. Erwachsenenbildungseinrichtungen haben einen öffentlichen Auftrag, sie werden mit öffentlichen Mitteln finanziert. Ihre Aufgabe ist es daher, Foren der Begegnung zu schaffen, auf denen das thematisiert wird, was über die nur privaten Interessen hinausgeht. Dabei muss sorgfältig abgewogen werden, ob jeder Programmwunsch artikulationsfähiger Kleingruppen aufgegriffen werden soll. Auch in der Zurückhaltung zeigt sich Haltung.

Die Preisgabe einer Bildungsidee

Zudem stehen Erwachsenenbildner*innen in ihrer Praxis unter einem mehrfachen Druck: Erstens müssen sie die Wirkung ihrer Arbeit nachweisen, zweitens deren Qualität dokumentieren, drittens Kosten sparen bzw. Gewinn erzielen, viertens auf der Höhe des digitalen Fortschritts sein. Entsprechend ändern sich die Erwartungen und Ansprüche des Publikums, aus Teilnehmer*innen sind Kund*innen geworden. Ein Kunde hat genaue Vorstellungen von dem, was er kaufen will. Die Eintrittspreise sind höher geworden, da sie ja Geld einspielen sollen. Die Rahmenbedingungen, die Präsentationen und der Service müssen sich dem anpassen. Umgekehrt: Nicht »lukrative« Veranstaltungen fallen weg, politische Bildung zum Beispiel.

Wer unter diesen Voraussetzungen arbeitet, der wird zum Erfüllungsgehilfen fremder, bildungsferner Vorgaben. Angeboten wird funktional Brauchbares, effektiv Nützliches, erfolgreich Verwertbares, es folgt ein »verständnisschwaches Lernen« (Negt, 2016, S. 15). Ein betriebswirtschaftlich diktiertes Management steht im Vordergrund, nicht die klassische Idee der Aufklärung. Aber diese ist nach wie vor die maßgebliche Richtschnur der Erwachsenenbildung, ihr Credo war und ist, Menschen zu befähigen, sich ihres eigenen Verstandes zu bedienen – so Kant. Wenn diese Maxime zu Grunde gelegt wird, »besteht das oberste Lernziel darin, Zusammenhang herzustellen. Der aufgeklärte und urteilsfähige Mensch ist derjenige, der mit der Kompetenz ausgestattet ist, Zusammenhänge zu begreifen, und das ist die Grundlage seiner möglichen Mündigkeit« (ebd., S. 19). Doch wenn das Zusammenspiel von Politik und Wirtschaft, die Verflochtenheit von Macht und Geld zum Thema der Kurse und Seminare wird, dann stellt sich die Frage nach Transparenz und Legitimität. Wenn aus der kritischen Betrachtung noch Widerstand wird, dann brauchen Erwachsenenbildner*innen, die solche aufklärende Bildungsangebote wagen, Mut, Haltung.

»Bildung, richtig verstanden, impliziert bzw. intendiert die Verteidigung der Menschenrechte und eine offene, demokratische Gesellschaft. «

»In einer aufgeregten Debatte eine ›erwachsenengerechte Gesprächsführung‹ leisten zu können, erfordert vom Moderator, von der Moderatorin Standfestigkeit, also Haltung.«

Kann man Haltung lernen?

An dieser Stelle ist es Zeit, an eine erwachsenenpädagogische Kategorie zu erinnern, die in Vergessenheit geraten ist: Gegensteuerung. Hans Tietgens hat sie verstanden als »erwachsenengerechte Gesprächsführung«, deren Aufgabe es unter anderem ist, in einer offenen Diskussion »einen Ausgleich zu erreichen zwischen Eilfertigkeit und Beharrungstendenzen, Vereinfachung und Komplizierung, Verallgemeinerung und Personalisierung« (Tietgens, 1999, S. 86). Das in einer aufgeregten Debatte leisten zu können, erfordert vom Moderator, von der Moderatorin Standfestigkeit, also Haltung.

Wenn in Bildungsveranstaltungen rassistische und rechtsextreme Provokateure erscheinen, kommt zur Haltung Mut hinzu. Doch man ist nicht allein. Denn nach der ersten Schockstarre positioniert sich die Mehrheit der Anwesende gegen die Störer und unterstützt die Veranstaltungsleitung. Ein Beispiel: Eine Gruppe von etwa acht Rechtsextremist*innen fiel mir bei einer VHS-Veranstaltung lautstark ins Wort, Tische wurden umgeworfen, Handouts zerrissen. Es war eine schreckliche Situation. Da stand eine ältere Dame auf, stellte sich vor den Wortführer und sprach ihn mit entschiedener Stimme an: »Was erlauben Sie sich? Haben Sie denn keine Kinderstube genossen? Setzen Sie sich sofort hin!« Wie im Gehorsamsreflex setzte sich der Mann an seinen Platz. Kurz darauf verließ die Gruppe den Raum. Die Dame wurde von den gebliebenen Personen beklatscht – wegen ihrer klaren Haltung.

Man kann Haltung lernen. Auch dafür trifft der Satz von Erich Kästner zu: »Es gibt nichts Gutes, außer man tut es.«

Borinski, F. (1954). *Der Weg zum Mitbürger. Die politische Aufgabe der freien Erwachsenenbildung in Deutschland.* Düsseldorf, Köln: Eugen Diederichs.

Hufer, K.-P. (2018). Die AfD und die Volkshochschulen: Nicht flüchten, sondern standhalten. In: *dis.kurs* (4), 56–57.

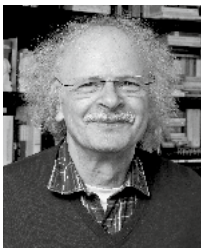
Kant, I. (2008) [1784]. Idee zu einer allgemeinen Geschichte in Weltbürgerlicher Absicht. Sechster Satz. In ders., *Die Kritiken.* (S. 620–640). Frankfurt a. M.: Zweitausendundeins.

Münster, A. (Hrsg.) (1977). *Tagträume vom aufrechten Gang. Sechs Interviews mit Ernst Bloch.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Negt, O. (2016). Versuch einer Ortsbestimmung der politischen Bildung. In K.-P. Hufer & D. Lange (Hrsg.), *Handbuch politische Erwachsenenbildung.* Schwalbach/Ts., 10–20: Wochenschau.

Tietgens, H. (1999). Gegensteuerung. In K. P. Hufer. (Hrsg.), *Außerschulische Jugend- und Erwachsenenbildung* (S. 86–87) (Lexikon der politischen Bildung, hrsg. von Georg Weißeno, Bd. 2). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Traub, R. & Wieser, H. (Hrsg.) (1975). *Gespräche mit Ernst Bloch.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp.



DR. KLAUS-PETER HUFER

ist apl. Professor an der Fakultät für Bildungswissenschaften der Universität Duisburg Essen.

Klaus-Peter.Hufer@t-online.de

WOCHEN SCHAU VERLAG
... ein Begriff für politische Bildung

STANDARDWERKE

Andreas Kost, Peter Massing, Marion Reiser (Hg.)

Handbuch Demokratie

Für einen angemessenen und konsequenten Umgang mit demokratiefeindlichen Tendenzen braucht es klare Definitionen, fundiertes Hintergrundwissen und eine aktuelle Standortbestimmung der Demokratie in Deutschland. Denn nur wer die Demokratie versteht, kann sie verteidigen.
Das neue Handbuch Demokratie bietet eine umfassende Einordnung des Begriffs Demokratie – und bezieht dabei nicht nur das politische System der BRD mit ein, sondern auch die Ideengeschichte der Demokratie und den Einfluss der Europäischen Union auf die Demokratien Europas.
Als Nachschlagewerk für Multiplikator*innen der politischen Bildung ermöglicht der Band das gezielte und systematische Erschließen einzelner Aspekte des Themenkomplex Demokratie – von Demokratietheorien und Kernbegriffen über unterschiedliche Modelle und aktuelle Herausforderungen hin zur Zukunft der Demokratie.

ISBN 978-3-7344-0951-6, 368 S., € 39,90
PDF: ISBN 978-3-7344-0952-3, € 35,99
EPUB: ISBN 978-3-7344-1075-8, € 35,99

Hg. von Andreas Petrik
und Stefan Rappenglück
ISBN 978-3-7344-0421-4,
336 S., € 39,80
PDF: 978-3-7344-0422-1, € 31,99

Hg. von Wolfgang Sander
ISBN 978-3-89974852-9,
624 S., € 49,80
PDF: 978-3-7344-1061-1, € 39,99

Hg. von Wolfgang Beutel
und Sven Tetzlaff
ISBN 978-3-7344-0703-1,
312 S., € 22,90
PDF: 978-3-7344-0704-8, € 17,99

Hg. von Klaus-Peter Hufer
und Dirk Lange
ISBN 978-3-89974943-4,
368 S., € 29,90

JETZT DEN NEWSLETTER ABONNIEREN: WWW.WOCHENSCHAU-VERLAG.DE

Tel. 07154/1327-30 · wochenschau@brocom.de www.facebook.com/wochenschau.verlag www.twitter.com/Wochenschau_Ver

Haltungen und Überzeugungen über das Lehren und Lernen kooperativ entwickeln

Gemeinsam statt einsam

XENIA KUHN • EVA HAHNRATH • DÖRTHE HERBRECHTER

Die kooperative Zusammenarbeit von Lehrenden in Professionellen Lerngemeinschaften (PLGen) kann helfen, professionelle Überzeugungen über das Lehren und Lernen zu entwickeln. Möglichkeiten der Implementierung von PLGen in das Feld der Erwachsenenbildung/Weiterbildung sowie ihre Potenziale für Überzeugungsveränderungen erforschen die Autorinnen in einer Nachwuchsgruppe am DIE.

Frau D. gibt Englischkurse an einer Volkshochschule. Sie gestaltet ihre Kurse nach dem Prinzip der Teilnehmerorientierung, das sie vor einigen Jahren im Rahmen einer Fortbildung kennengelernt hat. Seitdem ist sie davon überzeugt, dass Teilnehmende besser lernen und sich wohler fühlen, wenn Lehrmethoden und -materialien auf den jeweiligen Lerntyp der Teilnehmenden abgestimmt sind. Sie weiß, dass Teilnehmerorientierung auch kritisch gesehen wird, weil sie einen höheren Vorbereitungsaufwand für Lehrende bedeuten kann und man in den Veranstaltungen manchmal spontan den Inhalt und die Methoden anpassen muss. In einem Interview, das im Rahmen einer Studie zur Erfassung von professionellen Überzeugungen am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) durchgeführt wurde, erzählt Frau D. Folgendes aus ihrem Kursgeschehen: »Manche Teilnehmer sind in der Lage, selbst mit Extraübungen oder mit individuellen Aufgaben zu arbeiten, andere nicht. Ich versuche normalerweise, die individuellen Typen in meinen Kursen zu bestimmen, damit ich kleine Gruppen bilden kann, damit die Leute auch das Gefühl bekommen, dass sie in ihrem eigenen Rhythmus lernen können«.

Das Fallbeispiel verweist auf unterschiedliche Fragen des Lehrens und Lernens in der Erwachsenen- und Weiterbildung (EB/WB) – wie etwa auf die Frage nach angemessenen didaktischen Mitteln, die das Lernen Erwachsener wahrscheinlicher machen, nach der pädagogischen Autonomie der Lehrenden oder nach ihrem Wissen, ihren berufsbezogenen (Wert-)Haltungen und Überzeugungen, die auf Seiten der Lehrperson Entscheidungen der Kursgestaltung und die Wahrnehmung der Teilnehmenden beeinflussen. Im Folgenden konzentrieren wir uns auf die zuletzt genannten (Wert-)Haltungen, insbesondere aber auf berufsbezogene Überzeugungen von Lehrenden als ein Aspekt ihrer pädagogischen Kompetenz. Frau D. stützt ihre Überzeugungen auf wissenschaftliche Konzepte, die sie (non-)formal erworben hat. Ihre Überzeugungen sind zudem reflexiv zugänglich und begründet, weshalb sie als *professionelle Überzeugungen* bezeichnet werden können. Dem gegenüber stehen so genannte *intuitive Überzeugungen,* die oftmals wenig reflektiert eher auf den subjektiven Erfahrungen der Lehrenden beruhen und daher wissenschaftlichem Wissen oder professionellen Standards widersprechen können. Auch wenn gerade beruflich erfahrene Lehrende in ihrer Lehrpraxis oftmals auf das Intuitive – verstanden als routinisiertes, habitualisiertes Handeln – zurückgreifen, können solche wenig reflektierten intuitiven Überzeugungen eine professionelle Kursgestaltung beeinträchtigen. Dies insbesondere dann, wenn sie sich nicht auf evidenzbasiertes Wissen oder Standards zurückführen lassen. Deshalb werden sie (derzeit allerdings noch primär im Schulkontext) auch zum Gegenstand von Fortbildungsmaßnahmen für Lehrende gemacht.

Mit Blick auf die fehlende Einbindung in ein Kollegium und die oftmals zwar hohen fachlichen, aber überwiegend nur geringen pädagogischen Qualifikationen von Lehrenden in der EB/WB (Autorengruppe wb-personalmonitor, 2016) ist anzunehmen, dass viele Lehrende bei pädagogischen Entscheidungsfragen eher isoliert und subjektiv erfahrungsbasiert vorgehen, also ohne regelmäßigen kollegialen Austausch auf ihre intuitiven Überzeugungen zurückgreifen. Vor diesem

Hintergrund rückt der Beitrag die Frage in den Mittelpunkt, ob und in welcher Art und Weise (intuitive) berufsbezogene Überzeugungen berufsbegleitend zu professionellen Überzeugungen (weiter-)entwickelt werden können. Bevor wir auf die Frage der Überzeugungsveränderung und das Konzept der professionellen Lerngemeinschaften als einen vielversprechenden kooperativen Fortbildungsansatz näher eingehen, skizzieren wir zunächst, was im Sinne der Bildungsforschung unter (Wert-)Haltungen und Überzeugungen zu verstehen ist.

(Wert-)Haltungen und Überzeugungen

(Wert-)Haltungen und Überzeugungen werden als ein Aspekt der professionellen Kompetenz von Lehrenden verstanden. Analytisch werden sie innerhalb der (Lehrer-)Bildungsforschung insofern voneinander unterschieden, als sich (Wert-)Haltungen primär in einem berufsethischen Sinne auf berufsmoralische Vorstellungen (wie etwa eine Verpflichtung auf Gerechtigkeit) beziehen (Baumert & Kunter, 2006). Überzeugungen sind demgegenüber konzeptionell vielfältiger gefasst; sie beinhalten Überzeugungen zum Selbst, zum Lehr-/Lernkontext, zum Bildungssystem und zur Gesellschaft. Darüber hinaus zeichnet Überzeugungen aus, dass sie

- sich je nach Person unterscheiden können,
- individuell für wahr gehalten werden,
- eng mit dem Wissen einer Person verbunden sind,
- gemeinsam mit anderen Überzeugungen das Überzeugungssystem einer Person formieren, das in sich durchaus widersprüchlich sein kann (z. B. Engagement für Lebenslanges Lernen und zugleich Skepsis gegenüber grundlegenden Veränderungen jenseits des jungen Erwachsenenalters),
- sich nur schwer verändern lassen (Wilde & Kunter, 2016).

In unserem Beitrag schließen wir an dieses Verständnis der (Lehrer-)Bildungsforschung an, das sich insofern von anderen Konzepten professioneller pädagogischer Haltung (s. bspw. den Beitrag von Schwer in diesem Heft) unterscheidet, als insbesondere den Überzeugungen zum Lehr-/Lernkontext eine konkretere Relevanz für das pädagogische Handeln zukommt. Bei diesen Überzeugungen zum Lehr-/Lernkontext, die auch als *lerntheoretische Überzeugungen* bezeichnet werden, handelt es sich zum einen um grundlegende Annahmen über das Wesen und die Struktur des zu vermittelnden (Fach-)Wissens und zum anderen um Vorstellungen darüber, wie Teilnehmenden dieses Wissen angemessen vermittelt werden kann. Obwohl Befunde der bisherigen (Lehrer-)Bildungsforschung zeigen, dass lerntheoretische Überzeugungen die Gestaltung des Lehr-/Lerngeschehens durch die Lehrenden beeinflussen (Dubberke et al., 2008), sind sie in der EB/WB bislang noch kaum systematisch untersucht worden (zu Werthaltungen von Lehrenden in der EB/WB: Schwendemann, 2018; zu Numeracy-Überzeugungen von Lehrenden in der EB/WB: Beeli-Zimmermann, 2019).

Mit Blick auf eine möglichst kontinuierliche, berufsbegleitende Kompetenzentwicklung bringt die große Widerstandskraft von Überzeugungen gegenüber Veränderungen allerdings auch besondere Herausforderungen mit sich. Denn Überzeugungen sind zwar, wie alle Teilaspekte professioneller Kompetenz, prinzipiell erlern- und veränderbar; ihre Veränderung bedarf aufgrund ihrer Beständigkeit jedoch eines hohen kognitiven, emotional-motivationalen und verhaltensbezogenen Engagements des Überzeugungsträgers. Eine solche Aktivierung wird wahrscheinlicher, wenn ein mit bestimmten Überzeugungen verknüpftes Thema von der Lehrperson als relevant empfunden wird, sie die reflexive Auseinandersetzung mit dem Thema als positive Herausforderung wahrnimmt und hierfür auch über genügend Ressourcen (Zeit, motivationale Orientierung etc.) verfügt (Wilde & Kunter, 2016). Hilfreich ist zudem ein regelmäßiger diskursiver Austausch mit anderen Lehrenden in einem geschützten Rahmen, der auch die Möglichkeit bietet, eigene Überzeugungen zur Sprache zu bringen, zu reflektieren und ihre Gültigkeit, angeregt durch die Diskussion mit anderen, auch kritisch zu hinterfragen (Schlax, 2016).

Vor diesem Hintergrund sind Fortbildungskonzepte für Lehrende, die auf die (Weiter-)Entwicklung von Überzeugungen abzielen, an besondere Bedingungen geknüpft und anspruchsvoll. Vielversprechend erscheinen insbesondere solche Fortbildungskonzepte, die arbeitsplatznah kooperatives Lernen und einen regelmäßigen reflexiven Dialog über die eigene Lehrpraxis unterstützen.

Professionelle Lerngemeinschaften zur (Weiter-) Entwicklung berufsbezogener Überzeugungen

Ein solches Konzept, das über das Potenzial verfügt, berufsbezogene Überzeugungen zu verändern, ist das der Professionellen Lerngemeinschaften (PLGen). PLGen haben mit dem Ziel der Unterrichts-, Professionalitäts- und Organisationsentwicklung in den vergangenen Jahren – bislang primär im Schulbereich – vermehrt Anwendung gefunden. Ganz allgemein handelt es sich bei PLGen um Zusammenschlüsse von drei bis zehn Lehrenden, die gemeinsam (pädagogische) Fragen und Probleme ihres beruflichen Alltags diskutieren und hierfür – auch unter Bezugnahme auf wissenschaftliche Erkenntnisse – Lösungen erarbeiten. Die Lehrenden führen gegenseitig Hospitationen durch, tauschen kollegiales Feedback und Lernmaterialien aus und entwickeln didaktische Konzepte (weiter) (Buhren, 2015).[1]

Erste empirische Studien zur Wirksamkeit von PLGen für die Kompetenzentwicklung von Lehrenden deuten darauf hin, dass sie die Entwicklung des fachdidaktischen Wissens, des Fachwissens und der Überzeugungen positiv beeinflussen.[2] Mit Blick auf die bisherigen Befunde der (Lehrer-)Bildungsforschung dürften insbesondere die gemeinsame Auseinandersetzung mit Herausforderungen der eigenen Lehrpraxis, die Aufforderung zu einem regelmäßigen reflexiven Dialog, der bisherige Überzeugungen auch zu irritieren vermag, und das gemeinsame Nachdenken über alternative Handlungsoptionen (auch unter Hinzunahme von wissenschaftlicher Literatur) die Entwicklung professioneller Überzeugungen unterstützen.

Genau diese Merkmale machen PLGen einerseits zu einem vergleichsweise ressourcenintensiven Fortbildungskonzept: Sie benötigen u. a. die Unterstützung durch die Einrichtungsleitung und hauptamtlichen pädagogischen Mitarbeitenden; zudem müssen die Lehrenden bereit sein, Zeit zu investieren; sie müssen Vertrauen in die Gruppe haben und benötigen die Bereitschaft, sich jenseits ihrer beruflichen Lehrtätigkeit auch selbst in die Rolle des Lernenden zu begeben. Andererseits verfügen sie nicht zuletzt aufgrund dieser Merkmale über ein enormes Potenzial für Lehrende der EB / WB, da sie im Vergleich zum Kontext Schule noch viel stärker von dem Phänomen »working in isolation« betroffen sein dürften und angesichts der kaum reglementierten beruflichen Anforderungen in ihrer professionellen (Weiter-)Entwicklung primär auf sich selbst verwiesen sind.

Ob und in welcher Art und Weise PLGen im Feld der EB / WB Akzeptanz und Implementationsinteresse finden, ist letztlich aber eine empirische Frage. Im Rahmen einer DIE-Nachwuchsgruppe untersuchen die Autorinnen derzeit Möglichkeiten der Implementierung von PLGen in das Feld der EB / WB[3]. Auch wenn die Datenauswertung noch nicht vollständig abgeschlossen ist, liefern die erhobenen Daten erste Hinweise auf ein grundsätzliches Interesse an PLGen, das exemplarisch in folgender Einschätzung einer Kursleitenden Ausdruck findet: »[...] jeder ist im Grunde genommen ziemlich allein. Und diese Fortbildungen, dazu als, sagen wir mal, Mittel zu nehmen, um die KURSLEITER zu vernetzen und den Austausch zu fördern. Und dadurch eben halt auch den Teilnehmern dadurch [...] besseren Unterricht, was immer das jetzt auch heißt, zukommen zu lassen. Die Idee finde ich sehr gut, ja«.

1 S.a. https://epale.ec.europa.eu/de/blog/professionelle-lerngemeinschaften-ein-innovatives-arbeitsplatznahes-personalentwicklungskonzept.

2 Allerdings ist die Befundlage nur eingeschränkt belastbar, da das PLG-Konzept in den Studien sehr unterschiedlich operationalisiert wird und ein Großteil der Wirksamkeitsbeurteilungen auf Selbsteinschätzungen der Lehrenden beruht.

3 Darüber hinaus beschäftigen sich die Autorinnen im Rahmen der Nachwuchsgruppe u. a. mit der Erfassung von lerntheoretischen Überzeugungen von Lehrenden der EB/WB; s. a. www.die-bonn.de/institut/wir-ueber-uns/nachwuchs/nachwuchsgruppe.aspx.

Autorengruppe wb-personalmonitor [Martin, A., Lencer, S., Schrader, J., Koscheck, S., Ohly, H., Elias, A. & Rosendahl, A.] (Hrsg.) (2016). *Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen, Qualifikationen, Einstellungen zu Arbeit und Beruf (DIE Survey – Daten und Berichte zur Weiterbildung).* Bielefeld. Verfügbar unter http://www.die-bonn.de/doks/2017-weiterbildner-01.pdf.

Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,* 9 (4), 469–520.

Beeli-Zimmermann, S. (2019). Extending belief research to adult basic education: An exploration of some adult educators‹ beliefs about numeracy and its teaching. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung,* 42 (3), 357–377.

Buhren, C. G. (2015). Personalentwicklung durch kollegiale Hospitation und Professionelle Lerngemeinschaften. In J. Berkemeyer, N. Berkemeyer & F. Meetz (Hrsg.), *Professionalisierung und Schulleitungshandeln. Wege und Strategien der Personalentwicklung an Schulen* (S. 160–184). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Dubberke, T., Kunter, M., McElvany, N., Brunner, M. & Baumert, J. (2008). Lerntheoretische Überzeugungen von Mathematiklehrkräften. Einflüsse auf die Unterrichtsgestaltung und den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie,* 22 (34), 193–206.

Schlax, J. (2016). *Überzeugungswandel bei Lehrkräften: Eine Überprüfung des Cognitive Affective Model of Conceptual Change am Thema des kooperativen Lernens.* Wiesbaden: Springer-Verlag.

Schwendemann, N. (2018). *Werthaltungen von Lehrkräften in der Erwachsenenbildung: Eine rekonstruktive Studie.* Wiesbaden: Springer VS.

Wilde, A. & Kunter, M. (2016). Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin: Ein Studienbuch* (utb Schulpädagogik, S. 229–653). Stuttgart: utb GmbH.

Foto: DIE/Rothbrust

XENIA KUHN (m.) UND EVA HAHNRATH (r.)

arbeiten als Doktorandinnen in der Nachwuchsgruppe »Professionelle Überzeugungen von Lehrenden der Weiterbildung« des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE).

kuhn@die-bonn.de, hahnrath@die-bonn.de

DR. DÖRTHE HERBRECHTER (l.)

leitet die Nachwuchsgruppe »Professionelle Überzeugungen von Lehrenden der Weiterbildung« am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE).

herbrechter@die-bonn.de

Geben als Teil einer Ethik der Anerkennung

Lehre als Gabe

WOLFGANG MÜLLER-COMMICHAU

Anstelle des alltäglichen Gebens und Nehmens als Teil pädagogischen Handelns sollte – so der Autor – das Lehren als Geben ohne Erwartung von Gegenleistung verstanden werden. Als Teil einer Ethik der Anerkennung führe eine solche Haltung dazu, utilitaristische Bildungsvorstellungen zu überwinden und Lernende wie Lehrende als eigenständige Subjekte anzuerkennen.

Die durchschnittliche Haltung der in der Erwachsenenbildung Lehrenden ist durch ein Geben und Nehmen gekennzeichnet: Da wird Wissen, Zuwendung, Aufmerksamkeit gegeben, wird Konzentration, Wachheit, auch Wertschätzung der Bemühungen erwartet. Zumal Letzteres versetzt die Lehrenden in die Rolle von Agierenden auf einer Bühne, die bei aller Souveränität und Expertise eine wie auch immer artikulierte Zustimmung beim jeweiligen Publikum benötigen.

Dieser Beitrag votiert für eine Lehre, die sich als Gabe begreift, sich zumindest sporadisch, dafür deutlich erkennbar, absetzt von der Vorstellung, dass es sich bei Wissen und Bildung um Waren handelt, die angeboten und verkauft werden, also einen Wert darstellen, für den die Kundschaft bereit sein muss, etwas zu zahlen. Dieses andere Herangehen an Lehr-/Lernsituationen beinhaltet auf Seiten der Lehrenden die Chance, sich vom Applaus Dritter unabhängig zu machen, somit, idealtypisch, freier »aufspielen« zu können auf der Klaviatur von Haltung und Handeln, lässt bei den Lernenden die Erfahrung zu, etwas Wichtiges angeboten, schließlich übertragen zu bekommen, für das erstaunlicherweise nichts als Gegenleistung erbracht werden muss. Übergreifend geht es um eine Ethik, die den anderen bejaht, auch wenn er (oder sie) einem selbst, in welcher Weise auch immer, nicht nützt, verbunden mit dem Wunsch, ihm (oder ihr) etwas geben zu wollen, was keine Gegengabe provoziert.

Als Beispiel für Gabe, die dem Begriff in letzter Konsequenz gerecht zu werden vermag, lässt sich eine bedingungslose Gastfreundschaft anführen, wie sie der französische Philosoph Jacques Derrida in einem seiner wichtigsten Texte diskutiert hat (Derrida, 1993). Bedingungslose Gastfreundschaft schließt im Eventualfall ein, andere bei sich aufzunehmen, ohne dass diese Offenheit mit einer wie auch immer akzentuierten Reziprozitätserwartung verknüpft wird, also etwas zu geben und dabei zu wissen, dass die nehmende Person wohl nie in der Lage sein wird, sich zu »revanchieren«.[1]

Bezogen auf erwachsenenpädagogische Haltung, auf erwachsenenpädagogische Handlungssituationen besteht die Möglichkeit, Menschen Lehr-/Lernprozesse erleben zu lassen, die einen Gegenentwurf zur utilitaristisch begründeten Tauschökonomie darstellen, einer Ökonomie, die im Grunde jeden einer ständigen Bewertungszumutung aussetzt, wonach der Wert des Menschen sich an seiner Brauchbarkeit orientiere. Das schließt auch ein Lieben, um geliebt zu werden, ein (Fromm, 2003), einen Emotions-Kapitalismus. In den Überlegungen dieses Beitrages aber geht es um Geben und Nehmen als je tendenziell zweckfreies Agieren, um eine Distanzierung von der penetranten Beherrschung durch einengende Um-zu-Relationen.

1 Schon das Wort »revanchieren« macht unruhig, weil in ihm etwas wie Rache mitklingt: sich rächen wollen dafür, dass jemand ohne Berechnung großzügig war – eine Assoziation, die in Bildungssituationen keinen Platz finden sollte.

Noch programmatischer formuliert, werden an dieser Stelle wiederkehrende Aktionen gegen den alltäglichen Warentausch in der Erwachsenenbildung vorgeschlagen, gegen das alles dominierende »Gebe ich dir, gibst du mir«: etwa Aufmerksamkeit gegen gute Noten, Empathie gegen Applaus. Dabei ist aber nicht, so sei unterstrichen, das große allumfassend Andere im Blick, eine Art erwachsenenpädagogischer Revolution, die Bewährtes aus den Angeln hebt. Eher geht es um die Ermöglichung feiner, kleiner Momente, die ein erkenntnisstiftendes »Aha, so geht es auch!« bei Lehrenden wie Lernenden auszulösen in der Lage sind. Andere Phasen im Zuge von Lehr-/Lernprozessen hingegen lassen es sehr wohl geboten erscheinen, im Sinne von Tauschhandlungen miteinander zu interagieren, etwa Wissensangebote zu machen und dafür mit Verstehens-Signalen rechnen zu können.

»Es geht um die Ermöglichung feiner, kleiner Momente, die ein erkenntnisstiftendes ›Aha, so geht es auch!‹ bei Lehrenden wie Lernenden auszulösen in der Lage sind.«

Die Verknüpfung von Gabe und Anerkennung

Immanentes Ziel der hier angestellten Überlegungen ist eine Verknüpfung von Gabe und Anerkennung, und zwar von Selbst- wie Fremdanerkennung. Erwartungsarmes Geben lässt sich so gestalten, dass es das Gegenüber in Form von Anerkennung wahrnimmt: eben Gabe als Anerkennung. Optionen bestehen zum einen darin, Lernende in ihrem bloßen Dasein anzuerkennen, drücken sich zum anderen in der lobenden Hervorhebung von deren inhaltlicher wie sozialer Kompetenz, ihrem So-Sein, aus. Das lehrende, also gebende Individuum vermag sich aber auch selbst anzuerkennen, indem es die Souveränität des erwartungsarmen Gebens in sich als Größe erlebt, sich selbst mit Respekt bedenkt angesichts der Zurückhaltung, die es den nehmenden Individuen gegenüber an den Tag legt.

Der bereits zitierte Jacques Derrida (Därmann, 2010) hat argumentiert, eben hier lägen die Grenzen eines Gebens, das keine Gegengabe erwartet: Allein schon das Erleben von Selbstanerkennung sei dem jeweiligen Gegenüber zu verdanken, da es ermöglicht, ihm mit scheinbarer Selbstlosigkeit zu begegnen. Derrida geht noch einen Schritt weiter, indem er vor dem Hintergrund solcher Überlegungen konstatiert, die Realisierung einer Ethik der Gabe sei schlichtweg unmöglich, weil jedes Geben mit einem Nehmen-Wollen verknüpft sei, wenn auch oft zeitlich verschoben und in seiner Natur als Teil eines Tauschprozesses nicht ohne weiteres erkennbar. Dabei geht es selbstverständlich keinesfalls ausschließlich um Gebrauchs- oder Wertgegenstände, sondern auch um vielerlei Varianten von Immaterialität: Gefühle, Aufmerksamkeit, Anerkennung und Ähnliches mehr.

Der vernichtenden Radikalität von Derridas Urteil lässt sich entgegenhalten, dass zumal dann, wenn Interaktionen in einem Pendeln zwischen Nähe und Distanz stattfinden – einmal emotional nahe dran am jeweils anderen, dann wieder distanziert, mehr auf sachliche Analyse und Information bedacht –, solch eine Ethik der Gabe sehr wohl mit Leben gefüllt werden kann, solange sie nicht den Anspruch hat, puristisch daherzukommen. Mit einem anderen französischen Philosophen, nämlich Paul Ricoeur (Hénaff, 2014; Ricoeur, 2006), kann argumentiert werden, dass Gabe einen Modus der Beziehung zu schaffen vermag, der von den Beteiligten als ein *soziales* Band erlebt wird. Dieses soziale Band kann die Interagierenden öffnen, sie frei machen von dem Druck, nur dann nehmen zu dürfen, wenn sie über kurz oder lang bereit bzw. in der Lage sind, dafür etwas zu geben.

Anerkennung als Grundbedürfnis

Für Lernende in der Erwachsenenbildung ist es zumal dann von besonderer Bedeutung, in Seminaren und Kursen Anerkennung als Gabe zu erleben, wenn Anerkennung an anderen Lebensorten, etwa am Arbeitsplatz oder in der Partnerschaft, nicht oder zu wenig erfahren wird – aus welchen Gründen auch immer. In diesem Zusammenhang erscheint es angemessen, sich in Erinnerung zu rufen, dass Menschen in aller Regel bemüht sind, drei als archetypisch zu kennzeichnende Grundbedürfnisse in unterschiedlicher Ausprägung lebenslang zu befriedigen, die auch das Miteinander in Bildungsveranstaltungen mehr oder weniger deutlich tangieren:

1. *Das Bedürfnis nach Zugehörigkeit* – die Sicherheit, Teil einer benennbaren (das heißt auch begrenzbaren bzw. sich abgrenzenden) sozialen Gruppe zu sein, die diese Zugehörigkeit immer wieder durch entsprechende symbolische Akte bestätigt, zum Beispiel Feiern oder vergleichbare Ri-

tuale, die einem bestimmten Personenkreis vorbehalten sind. Als hilfreich für die Stabilisierung eines Wir-Gefühls erweist sich eine Bereitschaft der Gruppenmitglieder, die Regeln der Gruppe, etwa die jeweiligen Bekleidungs- bzw. Essensempfehlungen, einzuhalten (man denke an das Kopftuchgebot für Frauen in Teilen des Islam oder die Bevorzugung koscheren Essens in orthodoxen Segmenten des Judentums).

2. *Der zumindest latente Wunsch nach Mythen,* allgemeiner formuliert, nach Narrativen, die auf das Individuum sinnstiftend wirken. Es kann sich dabei um Religionen handeln, um diverse Formen der versprachlichten Spiritualität, aber auch um Deutungsmuster, die das Verhältnis von Ursache und Wirkung bei der Betrachtung unterschiedlichster Phänomene plausibel zu erklären vermögen und eine Tendenz haben, zu Alltags-Ideologien zu gerinnen. Diese Narrative reduzieren verunsichernde Komplexität von Beobachtbarem in der Natur oder der sozialen Welt, rekurrieren dafür oft auf Erzählungen der frühen Kindheit, und zwar sowohl auf jene von Bezugspersonen vorgetragenen als auch auf die in »Tagträumen« selbst ersonnenen: Kinder, so ist erinnerbar, schaffen sich eigene Welten, die aus einer Reihe von visionierten Ursache-Wirkung-Relationen bestehen – Bezüge, denen gelegentlich etwas ausgesprochen Mystisch-Irrationales anhaftet, etwa: »Wenn ich jetzt ganz schnell zum Briefkasten laufe, muss der Großvater nicht sterben.« Solcherlei Tagtraum-Weltdeutungen sind keineswegs im Erwachsenenalter »erledigt«, weil irrational, sondern wirken lange nach, werden spätestens dann (bewusst oder unbewusst) reaktiviert, wenn sich das Individuum in einer biografischen Krisensituation befindet.

3. *Last but not least: der Wunsch nach Anerkennung.* Möglichst regelmäßig soll sie spürbar werden, in wiederkehrenden, dadurch in ihrer Aussage identifizierbaren Formen. Dennoch ist ein Interesse an Varianten wahrscheinlich, fokussiert auf »Anerkennungs-Spender«, die als Persönlichkeiten in der Bewertung des Anerkennungs-Nehmers über eine besondere Reputation verfügen. Das heißt, es ist nicht gleichgültig, von wem die Anerkennung ausgeht: Jene einer verehrten Kursleiterin dürfte in vielen Fällen höher bewertet werden als die der Mutter, die ohnehin immer lobt.

Bildungsanbieter im erwachsenenpädagogischen Feld können diese Grundbedürfnisse in ihre mikrodidaktischen Überlegungen einbeziehen, ohne sie ständig befriedigen zu wollen. Sie können ein psychosoziales Ambiente bereithalten, das die Menschen als Lehr-/Lernlabor erleben. Dafür braucht es vorrangig ein förderliches, den Einzelnen bejahendes, damit auch angstreduziertes Klima. Für dieses Klima, diese einladende Atmosphäre, tragen vorrangig die Lehrenden Verantwortung, sie benötigen eine besondere Sensibilität, die sie in die Lage versetzt, Stimmungen aufzugreifen, die in einer Lerngruppe wahrnehmbar werden, sie benötigen eine Haltung, die dies ermöglicht.

»Lehre äußert sich dann glaubhaft als Gabe, wenn sie nicht unter der Hand als Belehrung in Erscheinung tritt.«

Für Handeln wie Haltung der solchermaßen Lehrenden ist es sinnvoll, und damit schließt sich der Argumentationskreis, eine *Ethik* der Gabe als Rahmung auszuprobieren; eine Ethik, als deren Konsequenz Pädagoginnen und Pädagogen nicht in Reiz-Reaktions-Mustern denken und handeln, damit hin zu festgelegten Lernzielen *trainieren,* sondern Lernenden signalisieren, besser noch in Handeln und Haltung vormachen, dass es möglich ist, Relevantes zu geben, ohne dafür so schnell wie möglich eine Gegengabe zu erwarten.

Lehre äußert sich dann glaubhaft als Gabe, wenn sie nicht unter der Hand als Belehrung in Erscheinung tritt. Bezogen auf die Arbeit mit Einzelpersonen, etwa in einem Coaching, das sich als Erwachsenenbildungs-Veranstaltung versteht, ist ein »Erzähl mir von dir!« (bzw. das Höflichkeits-Pendant »Erzählen Sie mir von sich!«) als Gabe in Form eines narrativen Impulses und insofern als latente Lehre zu verstehen: Zuhören als Gabe, und zwar in einer Offenheit, bei der nicht auf eine bestimmte Frage eine vorprogrammierte Antwort gegeben werden soll, sondern die angesprochene Person eingeladen wird, selbst die Strukturen ihres Erzählens zu bestimmen, und sie davon ausgehen kann, dass ihr Gegenüber aufmerksam zuhört.

Lehre als Gabe kann aber auch dann in Erscheinung treten, wenn man einer Gruppe von Lernenden signalisiert, dass ihre Lebenswelt, ihr alltäglicher Bezug zu Beruf, Familie, Nachbarschaft, als Teil des gemeinsamen Lehr-/Lernprozesses angesehen wird.

Dem »Erzähl mir von dir, erzählt mir von eurer Lebenswelt!« kommt *dann* eine aufregend-inspirierende Faszination zu, wenn sich die den Impuls aussprechende Person tatsächlich für Inhalt und Form dessen interessiert, was dann erzählt wird, und damit nicht nur eine didaktische Technik anwendet, die konstruktive Stimmung erzeugen soll.

Grenzen einer Ethik der Gabe

Zu einer Ethik der Gabe zählt allerdings auch die Beachtung einer besonderen Schutzbedürftigkeit des potenziellen Gabe-Nehmers. Vor diesem Hintergrund sollte berücksichtigt werden, dass manche Lernende zumindest temporär gar kein Interesse an einer Gabe ohne Gegengabe haben bzw. sich bei deren Empfang besonders intensiv zu einer Gegengabe verpflichtet sehen. Manchem ist es gar peinlich, selbstlos mit einer Gabe bedacht zu werden: »Wirke ich denn so bedürftig?!« könnte die zumindest gedachte Antwort lauten. In dem Falle kann Gabe eine spezifische Form der Asymmetrie zwischen den Interaktionspartnern hervorrufen und im negativsten Fall zementieren. Sie vermag, Scham auszulösen, die paralysierend wirken kann.

Lehrende, die etwas Derartiges bemerken, sind gut beraten, wenn sie ihre Wahrnehmungen in vorsichtiger Weise auf einer Metaebene zu thematisieren versuchen, das heißt, über das Sprechen sprechen, dabei ein »Kann es vielleicht sein, dass ...?« als Formulierung nutzen und nicht ein vermeintliches Faktum konstatieren. Denn Letzteres steht in der Gefahr, die Asymmetrie zwischen Lehrenden und Lernenden noch zu verstärken. Daraus ergibt sich als generelle Empfehlung ein Agieren in selbstbewusster Bescheidenheit, mehr noch, ein gelegentliches »Tun des Nichtstuns« (Buber, 1994), das den mit Gabe Bedachten immer neu die Chance lässt, mit den Angeboten in einer ihnen gemäßen Weise umzugehen, sie anzunehmen oder auch dankend abzulehnen.

Lehre als Gabe zu praktizieren, so lässt sich abschließend resümieren, heißt, mit Vagheiten zu leben. Nicht zuletzt in dieser Bejahung von Vagheit aber drückt sich ein hohes Maß an konstruktiv-pädagogischer Haltung, an pädagogischer Professionalität aus.

Haltung und Handeln stellen, so verstanden, Elemente einer Ethik der Gabe dar. Diese Ethik als überpersönliches Konstrukt macht Haltungen wahrscheinlich, die sich im Handeln niederschlagen – einem Handeln, das nicht zu ritualisiertem Tun »verkommt«, sondern immer wieder auch Innovationen im Miteinander wagt und darüber neue Akzente in der eigenen Haltung setzen kann – ein dialektischer Prozess.

Buber, M. (1994). *Das dialogische Prinzip.* Gerlingen: Lambert Schneider.

Därmann, I. (2010). *Theorien der Gabe.* Hamburg: Junius.

Derrida, J. (1993). *Falschgeld.* München: Fink.

Fromm, E. (2003). *Die Kunst des Liebens.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Hénaff, M. (2014). *Die Gabe der Philosophen.* Bielefeld: transcript.

Ricoeur, P. (2006). *Wege der Anerkennung.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

In einem YouTube-Vortrag erläutert Prof. Dr. Wolfgang Müller-Commichau die »Fünf Säulen einer Erwachsenenpädagogik der Anerkennung«:

→ WWW.YOUTUBE.COM/WATCH?V=8319W9XYLY0

DR. WOLFGANG MÜLLER-COMMICHAU

ist Honorarprofessor an der Hochschule RheinMain, Wiesbaden.

mueller-commichau1@web.de

Bildung braucht Freiheit!

Auch der edelste Gesinnungskorridor verhindert emanzipatorisches Lernen

JOACHIM TWISSELMANN

Zur 68er-Generation gehöre ich nicht mehr. Aber den befreienden Aufbruch der 1960er und 1970er Jahre habe ich persönlich existenziell gebraucht und umfassend genossen. Das waren die Jahre meiner Kindheit und Jugend im ländlich geprägten Schleswig-Holstein. Die intellektuelle und seelische Befreiung aus unaufgeklärt bindenden Traditionen und autoritär bevormundenden Herrschaftsstrukturen habe ich als inspirierendes Glück erfahren. Zumal für mich als Pfarrerssohn damit auch eine Emanzipation aus strengen und übermächtigen protestantischen Glaubensbindungen verbunden war.

Andererseits entfaltete sich dieser geistige Befreiungsprozess gerade in Bildungsangeboten der Evangelischen Jugend. Hier kam ich in intensiven Kontakt mit der radikalen Aufbruchstimmung jener Jahre. Und die vorbehaltlose geistige Neugier und Offenheit, die wir damals leben konnten, begeistert mich bis heute. Wertvolle Freundschaften und kollegiale Beziehungen entstanden, die bis heute in meinem Leben sehr wichtig sind. Auch meine Berufswahl hat hier ihre Wurzeln: Ich studierte Politikwissenschaften und Pädagogik mit dem Ziel, solche intensiven Befreiungserfahrungen auch anderen Menschen zu ermöglichen.

Nun arbeite ich seit 30 Jahren in einer ländlichen evangelischen Bildungsstätte im Norden Bayerns. Und ich bin sehr froh, hier nicht nur mit bildungsbürgerlichen Gruppen zu tun zu haben. Ich darf täglich mit Menschen aus dem ländlichen Raum arbeiten, die wir ansonsten eher nicht mit den Angeboten der Politischen Bildung erreichen. Das betrachte ich als einen großen Vertrauensbeweis.

Aber ich gestehe, dass ich auch immer wieder irritiert und manchmal regelrecht verstört bin: Nicht wenige dieser freundlichen und oftmals kirchlich sehr engagierten Leute vertreten im Gespräch rechtspopulistische oder sogar rechtsextreme Positionen. Das ist schwer auszuhalten. Oft möchte ich energisch widersprechen, zurechtweisen oder sogar das Gespräch abbrechen. Aber dann versuche ich, mich zu besinnen auf eine hilfreiche Haltung, die neues Lernen in Freiheit ermöglicht.

Das heißt für mich zunächst, die Leute so zu respektieren, wie sie sind. Mich aufrichtig darüber zu freuen, dass sie sich überhaupt trauen, in der Gruppe auch solche Meinungen zu vertreten, die dem Seminarleiter und dem Gruppenkonsens erkennbar widersprechen. Erst damit setzen sie sich ja auch den kritischen Nachfragen der anderen aus, müssen ihre Überzeugungen in der Diskussion vertreten und vielleicht dann auch korrigieren. Wenn neue und bessere Einsichten in Freiheit möglich werden sollen, dann braucht emanzipatorische Bildungsarbeit diese Schritte. Wir verraten ihre Ziele, wenn wir nur Meinungsäußerungen im von uns definierten Gesinnungskorridor zulassen. Und uns vielleicht sogar ganz naiv darüber freuen, dass Menschen in unseren Gruppen wünschenswerte Einsichten und Haltungen präsentieren, einfach damit sie bei uns und beim Gruppenkonsens gut ankommen.

Dieses kritisch nachfragende Gespräch zu gestalten, ist freilich auch eine starke fachliche und menschliche Herausforderung. Ich erlebe in meiner Arbeit sehr viel existenzielle Angst dieser »einfachen Leute vom Land«. Zumeist beherrschen sie keine Fremdsprachen, fühlen sich fremd und überfordert in der digitalen Welt und beobachten kopfschüttelnd und resigniert die kulturellen Entwicklungen und Herausforderungen der modernen Gesellschaften. Im kirchlichen Kontext kommt dann oft noch ein religiös unterfütterter Furor hinzu, der hoch moralisch ex cathedra seine neuesten Einsichten über gelingendes Leben verkündigt.

In der AfD und anderen rechtspopulistischen Gruppierungen finden diese Leute dann möglicherweise die Aufmerksamkeit und Achtung, die sie sich ersehnen. Wie umfassend diese Sorge auch für ganz viele Ostdeutsche gilt, zeigt Petra Köpping in ihrer aktuellen »Streitschrift für den Osten«. Ihr Aufruf formuliert auch für unsere Politische Bildung eine klare Aufgabe: »Integriert doch erst mal uns!«

DR. JOACHIM TWISSELMANN ist stellv. Leiter des Evangelischen Bildungs- und Tagungszentrums Bad Alexandersbad.

Alles eine Frage der Haltung

Sind Entwicklungsprozesse zu inklusiver Bildung ohne Offenheit möglich?

LARS MEYER

Eine den Menschenrechten und der freiheitlich-demokratischen Grundordnung verpflichtete Pädagogik ist inklusiv. Gleichzeitig ist Inklusion – in Abgrenzung zu Exklusion – ohne Partizipation nicht denkbar. Wie lässt sich Offenheit für Inklusion in der Erwachsenenbildung und politischen Bildung mit und in ihren sozialen Handlungsfeldern so umsetzen, dass sowohl auf der Ebene der Beziehungen, der Methodik-Didaktik als auch der Strukturen ein offener, an Inklusion orientierter Prozess initiiert und begleitet werden kann, der für alle Beteiligten entsprechende Selbstwirksamkeit und damit praktische Relevanz ermöglicht?

Dies soll an der Praxis der Qualifizierung zur »InklusionsProzessbegleiter*in« gezeigt werden. In dieser Qualifizierung, die sich als Konstruktivistische Werkstattarbeit (Meyer, 2019) auf der Basis des Konzeptes der Montag Stiftung (Montag Stiftung, 2015) versteht, durchlaufen die Teilnehmenden 6–12 Module. Das Qualifizierungskonzept baut auf thematischen Perspektiven auf (hier im Text kursiv gesetzt), die in einem erfahrungsorientierten und reflexiven Ansatz gebündelt sind: *Inklusion ist werteorientiert,* beinhaltet die demokratische Auseinandersetzung und orientiert sich an demokratisch zu entwickelnden Zielen. Der/die Begleiter*in ist mit seinen/ihren Werten in dem *inklusiven Entwicklungsprozess* Impulsgeber*in, Berater*in und Begleiter*in *mit fragender Haltung* zugleich. In der Qualifizierung wird eine möglichst vielfältige Differenzierung des *pädagogischen Selbstkonzeptes* und den damit einhergehenden entsprechenden *Rollen* in Selbst- und Fremdbild konstruiert. Dabei sind die *Ziele* auf der Ebene der Inhalte die *begrüßenswerte Multiperspektivität und Heterogenität,* auf der Ebene der Beziehungen die Orientierung an *Toleranz, Anerkennung* und einer *Feedbackkultur,* und auf einer strukturellen Ebene die *Transformation zu lernenden Organisationen.* In diesem stehen Spiel- und Entwicklungsräume sowohl für den Einzelnen als auch das *System* mit den jeweiligen *Ressourcen* im Fokus, die in der Qualifizierung durch eine ausführliche Reflexion und Analyse der in der Praxis vorhandenen *Strukturen* und Machtverhältnisse unter einer *systemischen Perspektive* erarbeitet werden.

Ziel der Qualifizierung ist die Herausbildung einer offenen Haltung aller Beteiligten im Prozess inklusiver Bildung, die dazu befähigt, transformatorische Prozesse als »Lernen als Wachstum und Demokratie für alle« zu initiieren und zu begleiten. Der Prozess hängt immer auch von der inneren Verfasstheit des/der Intervenierenden ab. Neugier und eine fragende Grundhaltung sind gefordert, um in einem inklusiven Entwicklungsprozess die Verantwortung für denselben in die Mitte der Verständigungsgemeinschaft legen zu können. Somit ist die Titelfrage mit Nein zu beantworten: Es bedarf einer grundsätzlichen Offenheit für Inklusion. Inklusion im System zu generieren, muss aber gleichzeitig getragen sein von Vertrauen ins System und von Mut – Wandel beginnt aber mit dem Handeln jedes Einzelnen.

Eine Mitarbeiterin in der Gemeinwesenarbeit formulierte es einmal so: »Die Qualifizierung hat mir die Augen geöffnet, wie wichtig meine eigene Rolle ist, wenn es um die Einbindung z. B. des Jugendtreffs in das Quartier geht. Gleichzeitig schärfte es mein moderatives Rollenverständnis in meiner Netzwerktätigkeit. Ich lernte, mich zurückzunehmen, was Ideen freisetzte.«

Praxisbeispiel

Im Rahmen einer inklusiven Prozessbegleitung wurde in Krefeld mit diesen hier beschriebenen Grundannahmen das »Skript des lernenden Stadtteils« als Brücke innerhalb heterogener Nachbarschaften mit dem Ziel gemeinsamer Visionen fürs Gemeinwesen umgesetzt und Teilhabe und Partizipationsstrukturen im Quartier mit den Menschen vor Ort entwickelt, die nachhaltiges Engagement freisetzen.

Meyer L. (2020a). Der lernende Stadtteil – Demokratie im Quartier. Wie aufsuchende inklusive politische Bildung gelingen kann. *Journal für Politische Bildung* 2-2020, 4–7.

Meyer, L. (2020b). *Sozialraumorientierte Aufsuchende Politische Bildung – Inklusionsprozesse und deren Steuerung im Sozialraum als erlebbare »Demokratieräume«.* http://werkstatt-meyer.de/wp-content/uploads/2020/06/PPT-Aufsuchende-Politische-Bildung-Prozess-vsm-2020-1.pdf

Literatur

Meyer, L. (2019). *Zukunft gestalten in demokratisch-solidarischer Verständigung (Praxisleitfaden für nachhaltige Demokratisierung und eine inklusiv-partizipative Prozesskompetenz in der Bildungsarbeit).* https://kups.ub.uni-koeln.de/9476/ 2019

Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft (2015), *Inklusion auf dem Weg Das Trainingshandbuchzur Prozessbegleitung* Bonn: Lambertus.

DR. LARS MEYER ist Moderator, Berater und Prozessbegleiter und gibt Lehraufträge an der Universität zu Köln. www.werkstatt-meyer.de

4 Fragen an …
Marianne Jensen & Arno Hermer

Wie sieht »artgerechte Haltung« in der Bildung aus?

»Artgerecht« ist ein Zusammentreffen von Lehrenden und Lernenden auf Augenhöhe. Der Lehrende mit seiner Expertise ist nicht hierarchisch, also vertikal angeordnet, er hat bestenfalls einen Zeitvorsprung in einem bestimmten Feld. Und: Was ich als Lehrender zu geben habe, muss ankommen beim Lernenden, und wenn es das nicht tut, ist das eine kostbare Information für mich. Dann kann ich lernen. Es gibt ein Motto im Aikido, das heißt: Ein schlechter Schüler ist der beste Lehrer.

Was benötigt man für eine solche Haltung?

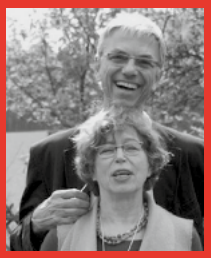
Man benötigt ein »Wahrnehmungsdreieck«: Ich nehme mich wahr, ich nehme mein Gegenüber wahr, und ich nehme das Thema wahr. Dazu gehört Reflexion, die wir noch ergänzen würden um das Gespür für das Gegenüber und für mich selbst. Humor und Freundlichkeit sich selbst und dem anderen gegenüber gehören auch dazu. Und es geht darum, dass es mir als Lehrendem dabei gut geht. Denn wenn es dem Lehrenden nicht gut geht, kann er seinen Gegenstand auch nicht gut vermitteln. Somit geht es auch um *Selbsterhaltung*. Es gibt sehr viele Lehrende, die das nicht berücksichtigen, bei denen das Lehren eher in Richtung Selbstaufgabe geht.

Brauche ich also eine gewisse Distanz den Lernenden gegenüber?

Ja, man benötigt eine »mitfühlende Halbdistanz«. Wir arbeiten oft mit dem so genannten »Umraum«. Mein Raum endet nicht an meiner Hautgrenze, sondern es gehört ein »Umraum« dazu. Wenn ich diesen Raum wahre – bei mir und beim anderen –, dann entsteht so etwas wie »Würde«. Wenn eine Gruppe diesen Raum bewusst einnimmt, dann entsteht eine Atmosphäre, die viel mit Erwachsensein und mit Würde zu tun hat. Als Lehrender kann es bedeuten, dass man nicht alles an sich heranlässt: Ich wahre den Raum und erhalte deshalb Würde, z. B. kann ich kritische Anmerkungen an einer Grenze überprüfen oder abfallen lassen. Ein ganz wesentliches Element in unserer Arbeit ist deshalb die Trennung zwischen professionell und privat. In einer professionellen Begegnung gehört der Auftrag, also der Grund, warum wir uns überhaupt begegnen, immer mit dazu. Ich bin nie alleine unterwegs, wenn ich einem Lernenden begegne, denn ich habe einen Auftrag, den ich mitbringe. Deswegen muss ich auch Fragen, Angriffe oder Kritik nie persönlich nehmen, weil es immer eine Frage an, ein Angriff auf, eine Information für den Auftrag ist. Das ist die Halbdistanz.

Und welche Haltung brauchen Lernende?

Es ist wichtig, Verantwortung zurückzugeben. Die Lernenden dürfen sich der Veranstaltung und dem Lernprozess nicht verschließen – es geht auch um ihre Haltung. Aber der Begriff Haltung ist so starr. Vielleicht kann man es sich als Tanz vorstellen, damit auch der Körper mitgedacht wird: Wir tanzen, wir stolpern, wir haben zu viel oder zu wenig Abstand, einer ist im falschen Rhythmus … Aber die Freude, wenn es gelingt, im gleichen Schritt zu sein, ist groß. Wir geben uns der Musik hin, die uns in Bewegung bringt – das sind die Inhalte –, und dann tanzen wir miteinander. Wenn man Haltung als Tanz denkt, geht es immer um den nächsten Schritt, es geht um Weichheit, Biegsamkeit, Flexibilität, um ein Mitgehen – wie ein Bambus und nicht wie eine Kiefer.



MARIANNE JENSEN ist Coach und Künstlerin, ARNO HERMER ist Autor, Schauspieler, Regisseur, Coach und Theaterpädagoge. Gemeinsam ermutigen sie seit über 30 Jahren »zum selbstverantwortlichen Auftreten, zur selbstbewussten Gestaltung des Authentischen«. 2018 haben sie einen Aufsatz zur »artgerechten Haltung in der Bildung« veröffentlicht.

www.herjeh.de

Foto: © Oliver Killig

Zinzendorfhaus

Zinzendorfplatz 3, 99192 Neudietendorf

Im Jahr 1742 siedelte um eine alte Hofanlage am linken Ufer der Apfelstädt eine Gruppe von Familien, die der Herrnhuter Brüdergemeine angehörten, und benannte die entstandene Siedlung »Gnadenthal«. Mit dieser Namensgebung war das Konsistorium der Region jedoch nicht einverstanden; er war zu fromm. Deshalb durfte er nicht beibehalten werden, und stattdessen etablierte sich der Name Neudietendorf für die Ansammlung von Häusern, die bis heute im thüringischen Landkreis Gotha existiert.

Gute vierzig Jahre später wurde in der Mitte des florierenden Örtchens das Schwesternhaus der Brüdergemeine errichtet, das entsprechend der Herrnhuter Tradition Teil eines Gebäudeensembles mit zentralem Platz und Brunnen war. Dieses Schwesternhaus wurde nach dem Begründer der Herrnhuter Brüdergemeine, Graf Nikolaus Ludwig von Zinzendorf, benannt. Neben der traditionellen Anlage des gesamten Gebäudeensembles ist auch die helle, durchgehende Fassade sowie die schlichte Freitreppe des Hauses bis heute erhalten.

Nachdem die Schwestern das Haus im 19. Jahrhundert nicht mehr bewohnten, wurde das Zinzendorfhaus unterschiedlich genutzt: als Mädcheninternat, »wirtschaftliche Frauenschule« und schließlich ab 1949 als Tagungs- und Begegnungsstätte der Evangelisch-Lutherischen Kirche in Thüringen.

Seit 1991 hat die Evangelische Akademie Thüringen hier ihren Sitz. Nachdem die Akademie zu DDR-Zeiten unter politischem Druck immer weiter aus der öffentlichen Wahrnehmung verschwand, erfolgte nun eine Wiederbelebung der Institution. Seitdem versteht sich die Akademie als ein Ort der sozialen und persönlichen Neuorientierung, an dem im Diskurs mit Menschen gleich welchen Alters und welcher Kultur Demokratie und individuelle Freiheit gelebt und gepflegt werden. (JL)

»Erwachsenen- und Weiterbildung aus der Krise begleiten«

Ein Angebot von Partnern von *wb-web* für Lehrende der Erwachsenen- und Weiterbildung zum Digitaltag

LARS KILIAN (DIE)

Am 19. Juni fand der Digitaltag 2020 statt. Mit dieser jährlichen Aktion will die Initiative »Digital für alle« unterschiedliche Aspekte der Digitalisierung vorstellen und zur Diskussion anregen. Ziel ist es, alle in die Lage zu versetzen, »sich souverän und sicher, selbstbewusst und selbstbestimmt in der digitalen Welt zu bewegen«, wie auf der Webseite der Initiative (→ https://digitaltag.eu) nachzulesen ist. Die diesjährigen Aktionen reichten von digitalen Schnitzeljagden über Gesprächsrunden zur Familienbildung bis hin zur Vorstellung neuer Produkte aus der virtuellen Welt und KI.

Auch *wb-web*, das Portal für Lehrende der Erwachsenen- und Weiterbildung des DIE, beteiligte sich am Digitaltag. Gemeinsam mit Partnereinrichtungen des Unterstützerkreises wurde eine netzbasierte Informationsveranstaltung mit dem Titel »Herausforderungen – Lösungen – Erfahrungen: Erwachsenen- und Weiterbildung aus der Krise führen« angeboten. Die Partner und das Team von *wb-web* sowie des EULE-Projekts stellten ausgewählte Angebote vor, die Lehrende hinsichtlich der Veränderung im Arbeitsleben aufgrund der Corona-Pandemie unterstützen sollten.

Zum Ende der Informationsveranstaltung gab es eine kleine Teilnehmendenbefragung (N=28, Mehrfachnennung möglich). Da das Angebot zum Digitaltag auf die Unterstützung von Lehrenden in (und nach) Zeiten der Corona-Pandemie ausgerichtet war, stellte sich die Frage, wie sich die Lehrenden in den letzten Wochen nötige Informationen zur (Neu-)Ausrichtung ihres Angebots aneigneten. Es zeigte sich, dass der Austausch mit Kolleg*innen (15 Nennungen), das »learning-by-doing« (14 Nennungen) sowie Online-Fortbildungen (14 Nennungen) an erster Stelle standen. Fachliche Online-Portale sowie Vorgesetzte oder Supporteinrichtungen bei den Bildungseinrichtungen unterstützten die Befragten mittelmäßig häufig (mit 9, 7 und 5 Nennungen). Eine untergeordnete Rolle für die Unterstützung spielten soziale Netzwerke und Printwerke (4 bzw. 3 Nennungen).

Und welche Bereiche waren durch die Corona-Krise bei den Befragten betroffen? Allen voran die durch den Lock-down veränderte Organisation der Arbeit (10 Nennungen). Daran anschließend waren es technische Bereiche (7 Nennungen), aber auch die inhaltliche und pädagogische Arbeit (6 Nennungen). Rechtliche Aspekte betrafen nur einen Teilnehmenden, was überrascht, da durch Digitalisierung und E-Learning durchaus viele rechtliche Aspekte betroffen sein können (z. B. Lizenzrecht an Lehrmaterial, Datenschutz, Arbeitsrecht usw.).

Abschließend wurden die Teilnehmenden um eine persönliche Einschätzung gebeten, wie sich ihr Berufsfeld wohl zukünftig entwickeln wird. Die Mehrheit (22) stimmte der Aussage zu, dass digitale Prozesse in Zukunft stärker zum Tragen kommen werden. Eine vollkommene Veränderung sahen vier Personen, und zwei meinten, es werde mittelfristig einen Rückfall in die alten Routinen geben.

Insgesamt zeichnet der Digitaltag ein positives Bild: Er trägt zur Teilhabe und Auseinandersetzung verschiedenster Bevölkerungsgruppen mit unterschiedlichen Themen der Digitalisierung bei. Und auch für *wb-web* war es eine gute Gelegenheit, über das Unterstützungsangebot zu informieren, um Lehrende auf den Wegen aus der Krise zu helfen. Wenn Sie die Aktion von *wb-web* und den Partner verpasst haben, können Sie sich über die Aufzeichnung der Veranstaltung auch im Nachhinein informieren unter

→ WWW.WB-WEB.DE/AKTUELLES/AUFZEICHNUNG-DIGITALTAG-2020.HTML

Mehr Bildung, mehr Beteiligung?

»Zum Einfluss der politischen Bildung an Volkshochschulen auf die Wahlbeteiligung«

ABB. 1 Durchschnittlicher Einfluss der politischen Bildung an VHS auf die allgemeine Wahlbeteiligung

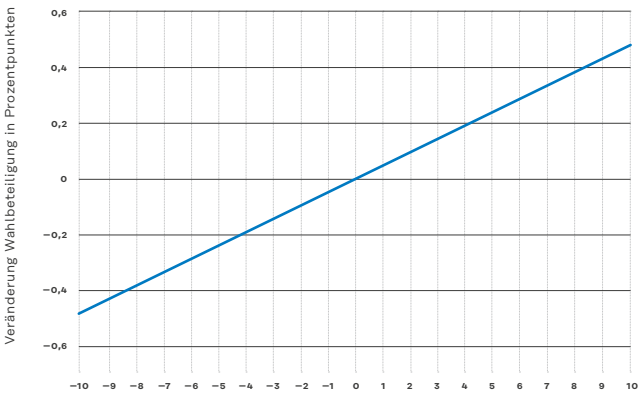
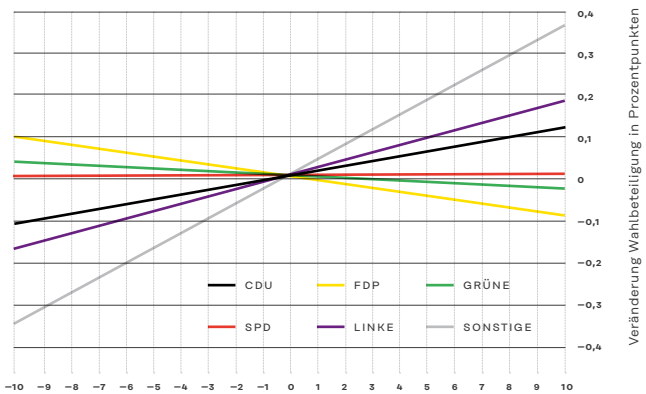


ABB. 2 Durchschnittlicher Einfluss der politischen Bildung an VHS auf die parteispezifische Wahlbeteiligung



Politische Bildung soll Menschen befähigen, am politischen Leben teilzuhaben. Mündigkeit und Selbstbestimmung sind ihre Prinzipien, ihre Verbindung zur Demokratie in unserer Gesellschaft ist fraglos – so Klaus-Peter Hufer im Jahr 2009 in seiner Einführung zur Erwachsenenbildung. Doch welchen Effekt hat politische Bildung? Gerade hier sei eine Wirkung nicht genau messbar, gehe es doch, so Hufer, »nicht nur um Informationen, sondern auch um subjektive Meinungen, Wertungen und Einstellungen.«

Dass sich aber durchaus konkrete Effekte politischer Bildung aufzeigen lassen, legen Andreas Martin und Elisabeth Reichart in ihrem Artikel »Zum Einfluss der politischen Bildung an Volkshochschulen auf die Wahlbeteiligung« dar. Sie setzten die Wahlbeteiligung und die Zweitstimmenanteile der Parteien auf Gemeindeebene bei den Bundestagswahlen 2009 und 2013 ins Verhältnis zu den Belegungen von Veranstaltungen an Volkshochschulen, die zur politischen Bildung gezählt werden können (in den Jahren 2006–2008 für die Bundestagswahl 2009 und 2010–2012 für die Bundestagswahl 2013).

Mithilfe statistischer Modelle konnten sie nicht nur belegen, dass mehr politische Bildung zu höherer Wahlbeteiligung führt, sondern dies auch quantifizieren: Mit jedem Prozent mehr an politischer Bildung wachse die Wahlbeteiligung um 0,05 Prozent – ein kleiner, aber signifikanter Effekt (→ ABB. 1). Die Untersuchung der Zweitstimmenanteile zeigt auch, dass die höhere Wahlbeteiligung nicht allen Parteien im gleichen Anteil zugute kommt – gerade kleinere Parteien (in → ABB. 2 unter »Sonstige« zusammengefasst) profitieren.

So lässt sich der Beitrag als Plädoyer für (mehr) politische Bildung lesen, zeigt er doch, dass sie wirkt. Das ist in Zeiten, in denen wir über Parteienverdrossenheit klagen und die Aushöhlung der Demokratie befürchten, ein ermutigender Befund. (JR)

Martin, A. & Reichart, E. (2020). Zum Einfluss der politischen Bildung an Volkshochschulen auf die Wahlbeteiligung. In J. Schrader, A. Ioannidou & H.-P. Blossfeld (Hrsg.), *Erträge der Weiterbildung: monetäre und nicht monetäre Wirkungen* (Edition ZfE, Bd. 7) (S. 175–211). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

(Weiter-)Bildungsbeteiligung steigt weiter

Ergebnisse des Nationalen Bildungsberichts 2020

GESA MÜNCHHAUSEN (BIBB)

Der Nationale Bildungsbericht nimmt seit 2006 alle zwei Jahre eine Betrachtung der Bildungsbereiche von der frühkindlichen Bildung bis hin zur Weiterbildung Erwachsener vor. Zusammen mit dem Datenreport des BIBB zum Berufsbildungsbericht ist er zentrale Grundlage einer evidenzbasierten Bildungsberichterstattung und damit für bildungspolitische Entscheidungen. Ziel ist es, fundierte Aussagen zur Leistungsfähigkeit, zu Stärken und Schwächen des Bildungssystems zu erhalten.

Der vorliegende 8. Nationale Bildungsbericht »Bildung in Deutschland« widmet sich in neun Kapiteln den verschiedenen Bereichen der Bildung. Davon greifen zwei die veränderten Rahmenbedingungen (demografische und wirtschaftliche Entwicklung, Erwerbstätigkeit sowie Lebensformen der auf über 83 Millionen gestiegenen Bevölkerungszahl) und die Grundinformationen zu Bildungseinrichtungen, Personal, Ausgaben sowie dem Bildungsstand der Bevölkerung auf. Das aktuelle Schwerpunktthema Digitalisierung zeigt, dass digitale Medien durchaus zum Lernen oder zu Bildungszwecken im alltäglichen Leben genutzt werden. Allerdings kommen digitale Medien innerhalb des Bildungssystems selten zum Einsatz, und nur wenige Lehrende sind in der Lage, digitale Kompetenzen zu vermitteln.

Kernergebnisse in Kürze: Die Bildungsbeteiligung ist stark vom Bildungsstand der Eltern abhängig. Soziale Disparitäten zeigen sich in den allgemeinbildenden Schulen und in non-formalen Lernwelten, besonders beim Übergang von Grundschulen auf weiterführende Schulen. Die Zahlen in der dualen Ausbildung und im Schulberufssystem sind stabil, Neuzugänge im Übergangssektor rückläufig. Allerdings gibt es noch immer große Passungsprobleme im dualen Ausbildungssystem, also unversorgte Jugendliche bei gleichzeitig unbesetzten Ausbildungsplätzen. In Bezug auf die Hochschullandschaft und das Studienangebot ist festzustellen, dass diese vielfältiger werden (mehr private Hochschulen, mehr diverse, auch berufsbegleitende Studiengänge). Der Bericht endet mit zentralen Herausforderungen wie dem Aus- und Umbau der Bildungsinstitutionen, der kontinuierlichen Förderung und Unterstützung des pädagogischen Personals und ganz aktuell den Auswirkungen der Corona-Pandemie.

Zur Weiterbildung und zum Lernen Erwachsener werden Angaben über Angebot, Teilnahme und Personal der Weiterbildung geboten. Auch werden detaillierte Informationen über verschiedene Lernformen dargestellt und gezeigt, wie sich z. B. Teilnehmende informeller, non-formaler und formaler Lernaktivitäten unterscheiden. Mit der Neukonzeption dieses Kapitels, die v. a. durch die Beteiligung des DIE zustande kam, wird der Vielfalt dieses Bildungsbereichs besonders Rechnung getragen. Es lassen sich zunehmende Teilnahmequoten verzeichnen, was insbesondere auf die steigende Bedeutung der beruflichen Weiterbildung zurückzuführen ist: Der Anteil der Weiterbildungsaktivitäten von betrieblichen Anbietern ist am höchsten. Der Bericht macht aber auch deutlich, dass die Weiterbildungsmöglichkeiten ungleich verteilt sind: Gerade Beschäftigte in kleinen Unternehmen oder in weiterbildungsfernen Branchen (z. B. Gastronomie und Beherbergung) bekommen weniger betriebliche Weiterbildungsmöglichkeiten geboten. Hier soll die Nationale Weiterbildungsstrategie (NWS) der Bundesregierung ansetzen, die u. a. insbesondere die Weiterbildungsaktivität mittelständischer Unternehmen fördern und die Beteiligung von bildungsfernen Gruppen erhöhen soll.

Fazit: Der Bericht bietet fundierte Analysen für das gesamte Bildungssystem. Es ist ein sehr übersichtliches und grafisch gut aufbereitetes Nachschlagewerk für alle Akteure des Bildungswesens, die sich einen aktuellen, evidenzbasierten Überblick über die Entwicklungsbedarfe des Bildungssystems verschaffen wollen. Und für die politischen Akteure offenbaren sich wichtige Handlungsfelder, an denen sie sich in ihren Weichenstellungen zur Verbesserung des Systems orientieren sollten.

Der Nationale Bildungsbericht ist bei wbv Publikation erschienen und kann hier heruntergeladen werden:

→ WWW.BILDUNGSBERICHT.DE/DE/NATIONALER-BILDUNGSBERICHT

Bildung rockt

Dieses Buch geht der Frage nach, wie man die Zielgruppe der 25- bis 40-Jährigen erreichen und für Weiterbildung interessieren kann. Basierend auf Ergebnissen des Projekts »Bildung Rocks« der Evangelischen Erwachsenen- und Familienbildung in Baden-Württemberg stellt der Projektleiter und Autor des Buches den pädagogischen Einsatz verschiedener Methoden und deren Wirkung auf die Zielgruppe vor.

Streppel, O. (2019). *Bildung Rocks: Wie wird Weiterbildung für jüngere Erwachsene interessanter?* Hamburg: tredition.

Arbeitsorientierte Grundbildung und Alphabetisierung

Im Sammelband werden Grundfragen zu Institutionalisierung, Professionalisierung und Kompetenzentwicklung der Teilnehmenden an arbeitsplatzorientierter Grundbildung diskutiert. Grundlage des Bandes sind aktuelle Forschungsergebnisse aus dem Projekt Arbeitsplatzbezogene Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener (ABAG²). Die Autorinnen und Autoren befassen sich mit dem Grundbildungsverständnis ebenso wie mit Konzepten zur Erweiterung von Schlüsselqualifikationen, dem Ausbau von Kompetenzen bei Lehrenden der Weiterbildung, pädagogischen Handlungskompetenzen und Effekten der Teilnahme.

Koller, J., Klinkhammer, D. & Schemmann, M. (Hrsg.) (2020). *Arbeitsorientierte Grundbildung und Alphabetisierung. Institutionalisierung, Professionalisierung und Effekte der Teilnahme.* Bielefeld: wbv Publikation.

Open Access:
→ WW.WBV.DE/ARTIKEL/6004734W

Handbuch Bildungstechnologie

Das Handbuch liefert eine Übersicht über die wichtigsten Erkenntnisse zum Lernen mit Bildungstechnologien. Empirisch und theoretisch begründete Modelle zur Gestaltung von E-Learning-Umgebungen werden vorgestellt und Hilfestellungen bei der Ausarbeitung von Lehr-Lern-Settings mit Bildungstechnologien angeboten. Damit richtet sich das Buch sowohl an Interessierte aus Wissenschaft und Praxis als auch an Menschen aus der Personalentwicklung und aus der technischen Entwicklung neuer Bildungsformate.

Niegemann, H. & Weinberger, A. (Hrsg.) (2020). *Handbuch Bildungstechnologie: Konzeption und Einsatz digitaler Lernumgebungen.* Berlin: Springer.

Mehr als Qualifikation

In dieser Abhandlung setzt sich der jüngst verstorbene Autor mit den Arbeiten Rolf Arnolds auseinander und entwickelt daran die These, dass berufliches und politisches Lernen stärker verschränkt werden und sich ergänzen müssen – und dass letztlich Erwachsenenbildung mehr ist als Qualifikation.

Ahlheim, K. (2020). *Mehr als Qualifikation. Über betriebliche und politische Erwachsenenbildung.* Ulm: Klemm + Oelschläger.

Artikelarchiv Bildung und Innovation

Der Deutsche Bildungsserver bietet ein Artikelarchiv seines Online-Magazins »Bildung + Innovation« an, das Informationen zum Thema Innovation und Qualitätsentwicklung im Bildungsbereich zusammenstellt. Das Archiv ist thematisch sortiert und entlang der Innovationsbereiche des Innovationsportals gegliedert. Auf diese Weise lassen sich die erschienenen Beiträge nicht nur chronologisch wiederfinden.

→ WWW.BILDUNGSSERVER.DE/INNOVATIONSPORTAL/BILDUNGPLUSARTIKEL.HTML?ARTID=ARCHIV

Fachreader Migration

Der kostenlos zugängliche Reader bringt die Themen Migration und Gleichstellung zusammen und liefert Ansätze, wie Angebote in Bildung und Beratung entwickelt und umgesetzt werden können. Er soll dazu beitragen, diskriminierende Bildung und Stereotype bei Fachkräften und Teilnehmenden in den Blick zu nehmen und diese Themen im Unterricht zu beleuchten. Neben Berichten, Reflexionen, Handhabungen und Interviews liefert der Reader auch einen Blick auf eine zukünftige geschlechtersensible Bildungsarbeit.

→ WWW.VNB.DE/WP-CONTENT/UPLOADS/2020/06/VNB-FACHREADER-06-2020-INTERAKTIV.PDF

Plötzlich online

Die Sonderausgabe des FNMA-Magazins (Forum Neue Medien in der Lehre Austria) widmet sich den Schwierigkeiten der (österreichischen) Hochschulen, im Zuge der Corona-Pandemie auf Online-Lehre umsteigen zu müssen. Das Heft versammelt Beiträge mit Fallbeispielen, Erfahrungsberichten und Umfragen zur »neuen« Lehre in der Krise. Es steht zum kostenlosen Download auf der Magazin-Seite zur Verfügung.

→ WWW.FNMA.AT/PUBLIKATIONEN/MAGAZIN

Toolbox anti-rassistische Bildungsarbeit

Die ReferentInnenakademie des Verbands Österreichischer Gewerkschaftlicher Bildung (VÖGB) hat eine Toolbox zusammengestellt, die Trainerinnen und Trainer bzw. Referenten und Referentinnen dabei unterstützen soll, Teilnehmende für rassistische Äußerungen und Vorurteile zu sensibilisieren. Es werden Übungen, Literatur, Links und Materialien vorgestellt, mit denen Rassismus thematisiert und eine antirassistische Haltung vermittelt werden kann. Die Toolbox richtet sich an Referenten und Referentinnen, die bereits einige Erfahrungen auf diesem Gebiet sammeln konnten.

→ HTTPS://BLOG.REFAK.AT/TOOLBOX-ANTI-RASSISTISCHE-BILDUNGSARBEIT/

29—30 SEPTEMBER 2020

online

DINI-Jahrestagung

Die diesjährige Jahrestagung der Deutschen Initiative für Netzwerkinformation e. V. wird online stattfinden und sich um Fragen der User Experience drehen. Der Fokus soll dabei auf Erfahrungen liegen, die in der Umstellung auf Online-Lehre während der Corona-Krise gewonnen wurden. Die Tagung richtet sich an Studierende und Lehrende sowie Mitarbeitende in Bibliotheken, Medien- und Rechenzentren und der Verwaltung.

→ HTTPS://DINI.DE/VERANSTALTUNGEN/JAHRESTAGUNGEN/21-DINI-JAHRESTAGUNG-2020

12 NOVEMBER 2020

Frankfurt a. M.

Good Leadership

Das Forschungsprojekt »Durch Kulturelle Bildung zu Good Leadership« und die Akademie Mixed Leadership laden zu einer Fachtagung mit dem Thema »Führung anders denken« an der Frankfurt University of Applied Sciences ein. Es werden die Forschungsergebnisse des Projekts vorgestellt und in Workshops gemeinsam mit Vertreterinnen und Vertretern aus Wissenschaft, Wirtschaft und Kunst Fragen zu »Good Leadership« diskutiert.

→ HTTPS://BIT.LY/3HSVBKI

2—3 NOVEMBER 2020

online

Digitale Veranstaltungen statt Fachforum

Forum DistancE-Learning, der Fachverband für Fernlernen und Lernmedien e. V. veranstaltet anstelle der geplanten Fachkonferenz im gleichen Zeitraum verschiedene Online-Events, die sich mit dem Thema »Fernunterricht und Fernstudium« beschäftigen. Das diesjährige Fachforum wurde vom Veranstalter aufgrund der Corona-Pandemie abgesagt.

→ WWW.FORUM-DISTANCE-LEARNING.DE/NEWS/8417

2—4 DEZEMBER 2020

Berlin

Online Educa

Auf der jährlich stattfindenden Online Educa Berlin (OEB) werden international und branchenübergreifend die Trends zu technologiegestütztem Lernen und Training vorgestellt. Das Thema der diesjährigen Veranstaltung lautet: »Making Learning Meaning« und fragt danach, was wir zukünftig vom Lernen erwarten und wie Technologie dabei helfen kann, diese Erwartungen umzusetzen. Dabei soll es nicht nur um den Prozess des Lernens gehen, sondern ebenso um die Frage, was wir unter Lernen verstehen wollen.

→ HTTPS://OEB.GLOBAL

DIE-Forum 2020
Im Gespräch mit der Digitalisierungs-Avantgarde

Das »DIE-Forum Weiterbildung 2020« findet in diesem Jahr am 1. Dezember 2020 in Fusion mit dem *dialog digitalisierung* als Online-Veranstaltung statt und bringt »traditionelle« Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner mit E-Learning-Anbietern und Start-ups der Digitalisierungsszene zusammen. Hier treffen zwei Welten aufeinander, die bisher wenige Berührungspunkte hatten und in denen die Konzepte von »Qualität« und »Professionalität« vermutlich unterschiedlich definiert werden. In dieser Form von »Blending« liegt Potenzial für produktiven Austausch. Wir sprechen über Tools und Themen wie z. B. virtuelle 3D-Räume, Augmented Reality und Serious Games. Aber nicht die technischen Lösungen stehen im Mittelpunkt, sondern die Fragen, welche Professionalität ihr Einsatz erfordert und welche Konsequenzen sich für Lehrende in der Erwachsenenbildung daraus ergeben. Dabei stehen vier Teilfelder des Bildungsbereichs im Fokus: kulturelle, politische, beruflich/betriebliche und allgemeine Erwachsenenbildung. Weitere Informationen und Anmeldung unter www.die-forum.de.

TAEPS: Lehrkräfte der Erwachsenen- und Weiterbildung im Blick
Neues Projekt »Teachers in Adult Education – a Panel Study« gestartet

Das Personal in der Weiterbildung ist der wichtigste Faktor dafür, dass in der Erwachsenen- und Weiterbildung gute Bildung vermittelt werden kann und Teilnehmende, Einrichtungen und Auftraggeber ihre Ziele erreichen. Die Datengrundlage über diejenigen, die in der Weiterbildung arbeiten, ist allerdings immer noch lückenhaft. Das soll sich nun ändern: Das Projekt »Teachers in Adult Education – a Panel Study« (TAEPS) wird das Personal der Weiterbildung in den Blick nehmen. TAEPS wird im DIE koordiniert und gemeinsam mit dem Leibniz-Institut für Bildungsverläufe (LIFBI) durchgeführt. Die Studie wird vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert. TAEPS wird eine nachhaltige Datengrundlage zu den Qualifikationen, Beschäftigungsbedingungen, Kompetenzen sowie den Weiterbildungsvorstellungen und -aktivitäten des Personals der Weiterbildung bereitstellen. Bundesweit sollen mehrere tausend Beschäftigte in allen Kontexten der Weiterbildung – von den Volkshochschulen über gemeinschaftsorientierte und kommerzielle Einrichtungen bis hin zu Betrieben – repräsentativ ausgewählt und über einen Zeitraum von zunächst fünf Jahren begleitet werden. In standardisierten Befragungen werden wichtige sozioökonomische Merkmale zur Erwerbsbiografie sowie Einstellungen zur Weiterbildung im Zeitverlauf erfasst. Darüber hinaus werden Fortbildungen für zufällig ausgewählte Lehrkräfte durchgeführt, z. B. zur Nutzung digitaler Medien. So sollen die Wirkungen auf die individuelle Kompetenzentwicklung, die Qualität der Lehr-/Lernprozesse oder die Beschäftigungsbedingungen abgeschätzt werden. Die erhobenen Längsschnittdaten werden vom LIFBI als Scientific-Use-File aufbereitet und der Wissenschaft dauerhaft für Forschungszwecke zugänglich gemacht.

Leitungskräfte bei Integrationsfragen unterstützen
Frei verfügbares Online-Lernangebot

Fragen im Zusammenhang mit Migration und Integration haben für die Erwachsenen- und Weiterbildung in den letzten Jahren an Bedeutung gewonnen. Nicht nur steigen die globalen Flüchtlingszahlen, auch die Bedeutung von Deutschland als Zielland von Migrationsbewegungen nimmt zu. Damit gehen vielfältige Anforderungen an die Weiterbildungslandschaft einher, die gesellschaftlichen Entwicklungen durch ihre Angebote mitzugestalten.

Vor diesem Hintergrund widmete sich das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderte und im Juni 2020 erfolgreich abgeschlossene Projekt »Manage2Inte-

grate« der Entwicklung und Erprobung eines trägerübergreifenden, transferfähigen beruflichen Fortbildungsmoduls sowie eines Online-Lernangebots für Leitungskräfte in der Weiterbildung: »Management integrationsfördernder pädagogischer Dienstleistungen für Migrantinnen und Migranten in Deutschland«.

Das vom DIE und den Projektpartnern Landesarbeitsgemeinschaft für eine andere Weiterbildung Nordrhein-Westfalen e. V. und Supportstelle Weiterbildung der QUA-LIS NRW entwickelte Fortbildungsangebot unterstützt Leitungskräfte darin, ihr Wissen und ihre Kompetenzen eigenständig und individuell angepasst zu erweitern. Es zielt darauf, dass Leitungskräfte in ihren Einrichtungen Lösungen für einen bedarfsangemessenen Ausbau bestehender und die Entwicklung neuer Angebote zur Integrationsförderung von Menschen mit Migrationserfahrung erfolgreich voranbringen.

Das Angebot umfasst eine Online-Lernplattform, auf der Interessierten umfangreiche Lernmaterialien zum autonomen Selbststudium zur Verfügung stehen. Die Materialien ermöglichen es den Nutzerinnen und Nutzern, ihr fachliches Wissen durch vielfältige Inputs – Texte, Podcasts, Videos, aber auch Praxishilfen und Best-Practice-Beispiele – zu erweitern. Durch gezielte Fragestellungen regen sie zu Reflexions- und Transferprozessen im eigenen Praxiskontext an. Zudem besteht die Möglichkeit, zum Abschluss jeder der insgesamt vier Themeneinheiten eine automatisiert generierbare Teilnahmebescheinigung zu erhalten.

Darüber hinaus richtet sich das Angebot auch an Verbände, Träger, Einrichtungen sowie Trainerinnen, Trainer und Lehrende. Sie sind eingeladen, das Online-Angebot in ihr eigenes Angebotsportfolio zu übernehmen, und können es ggf. auch adaptieren. Didaktische und methodische Hinweise dazu, wie das Angebot in ein Blended-Learning-Setting eingebunden werden kann und welche technischen Voraussetzungen erforderlich sind, werden in einer methodisch-didaktischen Handreichung erklärt. Überdies unterstützen weitere Begleitdokumente interessierte Anbieter: ein Fortbildungscurriculum sowie eine Kompetenzmatrix, die Anforderungen definiert, die an Leitungskräfte im Zusammenhang mit dem Management integrationsfördernder pädagogischer Dienstleistungen für Migrantinnen und Migranten gestellt werden.

Die Lernmaterialien sowie die Begleitdokumente sind überwiegend frei lizenziert und stehen nach Registrierung auf der Online-Plattform zum kostenlosen Download bereit unter

→ HTTPS://M2I-ONLINE.LAAW.NRW

Neue Abteilung: »Organisation und Programmplanung«

Das DIE hat seinen Forschungsbereich reorganisiert und die bisherigen Abteilungen »Organisation und Management« und »Programme und Beteiligung« zusammengelegt. Die Reorganisation erfolgte auf eine Empfehlung der Zwischenevaluierung des DIE durch den Wissenschaftlichen Beirat und wurde einvernehmlich mit Gremien, Vorstand, Leitungskräften und Mitarbeitenden umgesetzt. Die Programm- und Organisationsforschung wird fortgeführt und durch Arbeiten an ihrer Schnittmenge – der Handlungskoordination von planendem und leitendem Personal – ergänzt. Gemeinsam mit der Universität zu Köln wird noch im Sommersemester eine Kooperationsprofessur für die Leitung der neu gegründeten Abteilung ausgeschrieben.

EULE: Online-Befragung

Die fortlaufende Professionalisierung und der Kompetenzerwerb von Lehrenden in der Erwachsenenbildung sind ein wichtiges Anliegen der Arbeit des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung. Vor diesem Hintergrund wurde mit EULE ein Online-Lernbereich für Lehrende, Kursleitende, Dozenten oder Trainerinnen in der Erwachsenen- und Weiterbildung entwickelt. Um Erkenntnisse zur Wahrnehmung des Lernbereichs bei der Zielgruppe zu gewinnen, führt das DIE derzeit eine Online-Befragung durch. Sie richtet sich an Personen, die lehrend im Bereich Erwachsenenbildung/Weiterbildung tätig sind, und nimmt ca. 30 Minuten Zeit in Anspruch. Unter den Teilnehmenden werden Sachpreise verlost. Wir freuen uns über Ihre Teilnahme!

→ HTTPS://BIT.LY/EULE-STUDIE

Checkliste Weiterbildung

Für alle, die sich für eine Weiterbildung interessieren: Die neu aufgelegte Checkliste des DIE hilft, die eigenen Ziele zu bestimmen und das passende Angebot zu finden. Online findet sich die Checkliste unter

→ WWW.DIE-BONN.DE/ID/37370

Printexemplare können Sie bestellen über info@die-bonn.de.

Annual Report

Das DIE treibt seine internationale Ausrichtung voran. Nicht nur für unsere internationalen Partnerinnen und Partner gibt es den DIE-Jahresbericht nun auch in englischer Sprache. Den »Short Annual Report« können Sie hier herunterladen unter

→ WWW.DIE-BONN.DE/JAHRESBERICHTE

oder als Printexemplar bestellen via: info@die-bonn.de.

Ergebnisse der wbmonitor-Umfrage 2019 erschienen

Der Themenschwerpunkt des diesjährigen wbmonitors ist »Digitalisierung«. Im Fokus steht dabei vor allem der digitale Technikeinsatz in den Einrichtungen, wobei besonderes Augenmerk auf das Lehr-/Lerngeschehen gerichtet wird. Neben der Ausstattung mit digitaler Hardware und dem Einsatz digitaler Medien und Formate werden auch die Kompetenzen des Lehrpersonals in den Blick genommen. Darüber hinaus werden die Nutzung digitaler Technik auf Organisationsebene sowie das thematische Angebot im Bereich Digitalisierung betrachtet. Wie jedes Jahr informiert der Bericht über die wirtschaftliche Stimmungslage der Weiterbildungsbranche und deren Teilsegmente. Die ergänzenden Strukturinformationen fokussieren diesmal auf die Ausrichtung des Angebots nach beruflicher und allgemeiner Weiterbildung sowie Finanzierungs- und Personalstrukturen.

Christ, J., Koscheck, S., Martin, A., Ohly, H. & Widany, S. (2020). *Digitalisierung – Ergebnisse der wbmonitor-Umfrage 2019.* Bonn: BBB.

→ WWW.BIBB.DE/VEROEFFENTLICHUNGEN/DE/PUBLICATION/SHOW/16685

Neue Abteilungsleiterin »Forschungsinfrastrukturen«

Foto: DIE / Rothbrust

DR. KERSTIN HOENIG hat zum 1. Juni die Leitung der Abteilung Forschungsinfrastrukturen übernommen. Die Sozialwissenschaftlerin hat in Mannheim und an der Johns Hopkins University studiert und 2017 an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg promoviert. Sie forscht seit 2008 in unterschiedlichen Positionen im Nationalen Bildungspanel NEPS (National Education Panel Study) und leitete bis vor Kurzem den Arbeitsbereich »Soziale Ungleichheit und Bildungsentscheidungen im Lebenslauf« des Leibniz-Instituts für Bildungsverläufe (LIFBI) in Bamberg. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Bildungssoziologie, Bildungsungleichheit im Lebensverlauf, soziales Kapital und quantitative Methoden mit Schwerpunkt auf Längsschnitt- und Kausalanalyse.

Personalia intern

STEPHANIE FREIDE und DR. INA RÜBER haben das Institut zum 31. Juli verlassen.

Professionalisierung des hauptberuflichen pädagogischen Personals

Intermediäre im digitalen Wandel der Weiterbildung?

MATTHIAS ALKE • MARIKA RAUBER

Welche Rolle übernehmen Programmplanende, Fachbereichs- und Einrichtungsleitungen im gegenwärtigen digitalen Wandel der organisierten Weiterbildung? Auf der Basis von Ergebnissen der Evaluationsstudie zu einer Qualifizierungsreihe diskutieren der Autor und die Autorin deren spezifische Funktion und die Bedarfe, die sich für die zukünftige Professionalisierung abzeichnen.

Der gegenwärtige digitale Transformationsprozess berührt sämtliche Handlungsebenen der organisierten Weiterbildung und erfordert vielfältige Gestaltungsnotwendigkeiten (Überblick: Haberzeth & Sgier, 2019). Mit Blick auf das pädagogische Personal zeichnen sich dabei veränderte und neue Anforderungen für ihr professionelles Handeln ab. Betont wird die Bedeutung medienpädagogischer Handlungskompetenzen, auf die vor allem Lehrende angewiesen sind, um digitale Lernarrangements mikrodidaktisch zu planen (Schmidt-Hertha et al., 2017). Gleichwohl liegt es auf der Hand, dass auch Leitungskräfte und hauptberuflich pädagogische Mitarbeitende medienpädagogische Kompetenz sowohl für die Gestaltung von Programmstrukturen in den Einrichtungen als auch für die konkrete Angebotsentwicklung benötigen, die auf den aktuellen digitalen Gesellschaftswandel Bezug nehmen. Einerseits ist hier an Angebote zu denken, die sich auf den Erwerb von Medienkompetenz und den Umgang mit digitalen Technologien beziehen; andererseits aber auch an Bildungsangebote, die eine kritisch-konstruktive Auseinandersetzung mit digitalen Technologien und den gesellschaftlichen Folgen ermöglichen (von Hippel, 2007).

Daneben kristallisiert sich digitale Kompetenz auch mit Bezug auf weitere Verantwortungs- und Aufgabenbereiche des hauptberuflichen Personals als zentrale Anforderung im Zuge des digitalen Transformationsprozesses heraus. So konnte z. B. eine in Nordrhein-Westfalen im Jahr 2017 durchgeführte Befragung von öffentlich geförderten Weiterbildungseinrichtungen zeigen, dass digitale Technologien für Organisation und Verwaltung, für Bildungsmarketing und Öffentlichkeitsarbeit sowie teils im Kontext von Bildungsangeboten genutzt werden (Supportstelle Weiterbildung et al., 2017, S. 5–8). Auch andere Anbieterbefragungen verweisen darauf, dass in diesen Bereichen digitale Technologien zum Einsatz kommen und dass entsprechende digitale Kompetenz nicht nur für Lehre und Kursleitung, sondern gleichermaßen für Einrichtungsleitung, Programm- und Angebotsplanung als wichtig oder sehr wichtig eingeschätzt werden (Sgier et al., 2018, S. 25).

Strategieentwicklung in den Einrichtungen

Im Zuge des digitalen Wandels gewinnen für Weiterbildungseinrichtungen auch neue Akteure an Relevanz (z. B. Plattformbetreiber, Onlineanbieter von Weiterbildung), die möglicherweise die bisherigen Geschäftsmodelle beeinflussen und dadurch strategische Anpassungen erfordern (Rohs, 2019, S. 125).

Vor diesem Hintergrund werden auch die organisationalen Rahmenbedingungen und Anforderungen an die Strategieentwicklung in den Weiterbildungseinrichtungen diskutiert. Vor allem werden Leitungskräfte mit dieser Aufgabe adressiert. Mit Blick auf konkrete Prozesse der Organisations- und Professionalitätsentwicklung in den Einrichtungen wird in diesem Zusammenhang auch die Rolle von Fach- und Programmbereichsleitungen als Innovator*innen betont. Da vor allem sie im Austausch mit den Lehrenden sind, wird ihnen eine intermediäre Funktion zugeschrieben, um Digitalisierungsstrategien in den Einrichtungen konkret umzusetzen und Innovationen voranzutreiben (Bernhard-Skala, 2019).

Ein ähnliches Bild zeichnet sich in einer aktuellen Längsschnittanalyse von Stellenanzeigen aus dem Volkshochschulbereich ab: So wird vom hauptberuflich pädagogischen Personal zunehmend mehr Medienkompetenz, ein sicherer Umgang mit digitalen Technologien oder die Affinität zu Social Media verlangt. Als Aufgaben werden dabei u. a. die mesodidaktische Entwicklung und Konzeption digitaler Bildungsformate oder die Beratung und Fortbildung von Lehrenden in diesem Bereich benannt. Demgegenüber wird für Einrichtungsleitungen die Entwicklung einer Digitalisierungsstrategie für die gesamte Organisation als exponierte Aufgabe formuliert. Teils werden auch neue hauptberufliche Stellenprofile für die konzeptionell-strategische Ausrichtung der Einrichtung auf die Digitalisierung kreiert (Alke & Uhl, i. V.).

Nicht nur diese Befunde, auch die Ergebnisse aus den oben skizzierten Anbieterbefragungen lassen offenbar werden, dass in den Einrichtungen ein hoher Bedarf an Professionalitäts- und Organisationsentwicklung besteht, deren Initiierung und Umsetzung in der Verantwortung des hauptberuflichen Personals liegt. Somit überrascht es nicht, dass seit geraumer Zeit Verbände, Trägerorganisationen und weitere Akteure Qualifizierungs- und Fortbildungsmaßnahmen auf den Weg gebracht haben, um das pädagogische Personal in der Weiterbildung auf den digitalen Transformationsprozess vorzubereiten.

Qualifizierungsreihe »Werkstatt Digitale Formate«

Die Supportstelle Weiterbildung in der Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule (QUA-LIS NRW) konzipierte in Kooperation mit Partner*innen aus Wissenschaft und Praxis auf Basis der 2017 durchgeführten Einrichtungsbefragung und der Erfahrungen aus einer ersten Pilotveranstaltung die Qualifizierungsreihe »Werkstatt Digitale Formate«. Die Reihe zielt als landesweite und trägerübergreifende Maßnahme darauf ab, pädagogisches Personal der gemeinwohlorientierten Weiterbildungseinrichtungen in Nordrhein-Westfalen – vor allem hauptberuflich pädagogische Mitarbeitende, Fach-, Programm- und Einrichtungsleitungen – in ihrer mediendidaktischen Kompetenz zu stärken und für Digitalisierungsthemen auf den unterschiedlichen organisationalen Handlungsebenen zu sensibilisieren.

Neben einer mehrwöchigen Blended-Learning-Veranstaltung besteht die Qualifizierungsreihe aus drei eintägigen Workshops zu mediendidaktischen Grundlagen, zum Einsatz digitaler Medien und zur Gestaltung digitaler Lernsettings in der Weiterbildung. Die unterschiedlichen Formate sind konzeptionell aufeinander bezogen, können jedoch unabhängig voneinander besucht werden. Seit diesem Jahr werden die bisherigen Präsenzveranstaltungen auch als Online- und Selbstlernkurse angeboten.

> »Die Initiierung und Umsetzung von Professionalitäts- und Organisationsentwicklung liegt in der Verantwortung des hauptberuflichen Personals.«

Eine Besonderheit der Konzeption der Qualifizierungsreihe liegt darin, dass die Teilnehmenden in ihrer hauptberuflichen Funktion als Multiplikator*innen in ihren Einrichtungen adressiert werden, um hier Innovations- und Veränderungsprozesse im digitalen Wandel zu initiieren sowie im Austausch mit Lehrkräften und anderen Mitarbeitenden zu gestalten. So wird in den Veranstaltungen z. B. thematisiert, wie das erworbene mediendidaktische Wissen an Lehrende und Kolleg*innen in den Einrichtungen weitergegeben werden kann und wie digitale Bildungsformate forciert werden können.

Die erste Durchführung der Qualifizierungsreihe im Jahr 2019 wurde von der Juniorprofessur Erwachsenenbildung der Humboldt-Universität zu Berlin wissenschaftlich begleitet und evaluiert. Mit der Evaluierung war das Ziel verbunden, sowohl die Durchführungsqualität zu bewerten als auch konkrete Handlungsempfehlungen für die inhaltliche, didaktische und organisatorische Weiterentwicklung der Qualifizierungsreihe abzuleiten. Eine Besonderheit des Evaluationsauftrags bestand darin, die 67 Teilnehmenden mehrere Wochen nach Abschluss der Einzelveranstaltungen zu ihren Einschätzungen zum Praxistransfer sowie zu Nutzen und Er-

trägen der Teilnahme für ihre Berufspraxis zu befragen (Überblick: Alke & Fischer, 2020).

In der Auswertung zeigte sich, dass viele Teilnehmenden die Qualifizierungsreihe als Einstieg betrachteten, um sich mit dem Thema Digitalisierung intensiver zu beschäftigen und Impulse für die anstehenden Herausforderungen zu erhalten. Zudem boten die Veranstaltungen ein niedrigschwelliges Forum, um sich mit anderen Hauptberuflichen und den spezifischen Anforderungen an ihre Rolle auseinanderzusetzen. Erwähnenswert ist, dass das Kompetenzniveau der Teilnehmenden sehr heterogen war: So verwiesen die im Rahmen der Evaluierung befragten Dozierenden der Einzelveranstaltungen darauf, dass einige Teilnehmende fundierte Medienkompetenz mitbrachten, bei anderen hingegen der Erwerb medienbezogener Grundkompetenzen im Vordergrund stand. Hier ist zu fragen, inwieweit eine intermediäre Funktion innerhalb der Einrichtungen übernommen werden kann und ob nicht zunächst die eigene Kompetenzentwicklung stärker im Vordergrund steht.

Praxistransfer als zentrale Herausforderung

Darüber hinaus gaben die meisten Befragten an, dass sich der Transfer der vermittelten Kenntnisse und Ansätze für die Konzeption digitaler Bildungsformate in die eigene Berufspraxis als schwierig erwies. Oftmals fehlte es an ausreichenden Zeitressourcen im Berufsalltag, vor allem aber zeigte sich, dass nicht alle Teilnehmenden bei der Umsetzung von Qualifizierungsinhalten von ihren Vorgesetzten unterstützt wurden. So gaben mehr als die Hälfte der Befragten an, nur teilweise oder gar keine Unterstützung zu erfahren. Hierhin spiegelt sich wider, dass der Rückhalt von Vorgesetzen nicht durchweg gegeben ist, und dies lässt vermuten, dass ein strategisch angeleiteter Umgang mit dem digitalen Wandel (noch) nicht in allen Einrichtungen stattfindet. Angesichts der pandemiebedingten Einschränkungen, von denen die Weiterbildungseinrichtungen in den letzten Monaten betroffen waren, lässt sich allerdings annehmen, dass sich für viele die Aufmerksamkeit radikal verschoben hat – hin zu einer digitalen Ausrichtung der pädagogischen Angebote. Insofern hat sich der Unterstützungsbedarf bei der Entwicklung einrichtungsspezifischer Digitalisierungsstrategien, den fast alle befragten Teilnehmenden als zentral erachteten, mit hoher Wahrscheinlichkeit noch verstärkt – auch mit Blick auf zukünftige Qualifizierungsangebote für das hauptberufliche Personal. Weitere Bedarfe liegen im Umgang mit technischen Herausforderungen oder in der Anwendung von digitalen Tools.

In Bezug auf die in der Qualifizierungsreihe konzeptionell angedachte Multiplikator*innen-Funktion der Teilnehmenden offenbarte sich ein differentes Bild: Während ein Austausch mit den hauptamtlichen Kolleg*innen in den Einrichtungen überwiegend stattfand, gab nur ein knappes Drittel der Befragten an, Inhalte aus der Qualifizierung an neben- und freiberufliche Lehrende in der Einrichtung vermittelt zu haben. Diese Befunde deuten nicht nur auf die Unterschiede in der Kommunikation zwischen Hauptberuflichen und Neben- bzw. Freiberuflichen hin, sie lassen auch sichtbar werden, dass die anvisierte Multiplikator*innen-Funktion (noch) nicht ausgefüllt wird.

Ausblick

Somit zeichnet sich die Notwendigkeit ab, die Rolle als Multiplikator*in und die damit verbundene intermediäre Funktion des hauptberuflichen Personals im Zuge des gegenwärtigen digitalen Transformationsprozesses konzeptionell noch stärker zu präzisieren. Angesichts der Tatsache, dass bei einigen Leitungskräften, Fach- und Programmbereichsleitungen selbst noch Professionalisierungsbedarfe bestehen und sich in dieser Gruppe ein sehr heterogenes Kompetenzniveau zeigt, ist zu fragen, welche Funktion sie in Innovationsprozessen übernehmen und wie sie ihre Rolle konkret ausgestalten.

Einige Studien verweisen darauf, dass in der Weiterbildung vor allem Einzelpersonen – insbesondere neben- und freiberufliche Lehrende – über eine hohe Affinität zu digitalen Medien oder medienpädagogische Erfahrungen verfügen (Burchert & Grobe, 2017; Rohs, 2019). Somit bestünde die Aufgabe des hauptberuflichen Personals nicht nur darin, sich selbst (weiter) zu qualifizieren und eine Multiplikator*innenrolle im Prozess der Digitalisierung einzunehmen. Vielmehr ginge es auch darum, das in den Einrichtungen schon vorhandene Innovationspotenzial zu heben, die organisationskulturellen Voraussetzungen für Austausch und Kooperation zu schaffen sowie strategisch eingebettete Prozesse der Organisations- und Professionalitätsentwicklung anzustoßen. Neben der strategischen Dimension rücken für das hauptberufliche Personal somit seismografische und moderierende Funktionen in den Vordergrund, die in einigen aktuellen Fortbildungen im Weiterbildungsbereich, z. B. zum »Digitalisierungsbeauftragten« oder »Digital Coach« (Supportstelle Weiterbildung 2020; Karl-Arnold-Stiftung 2020), bereits aufgegriffen werden.

Anknüpfend an die vorgestellten Befunde und mit Blick auf den rasanten digitalen Wandel ist davon auszugehen, dass das hauptberufliche Personal auch zukünftig mit der herausfordernden Gleichzeitigkeit konfrontiert sein wird, die eigene digitale Kompetenz kontinuierlich zu entwickeln und zugleich notwendige Professionalitäts- und Organisationsentwicklungsprozesse in den Einrichtungen anzustoßen. In dieser Situation sind die hauptberuflichen Mitarbeitenden auf das Commitment und die Unterstützung von Leitungskräften

und Lehrkräften sowie gleichermaßen von übergeordneten Instanzen und Verantwortlichen in Trägerorganisationen angewiesen. Die skizzieren Befunde lassen erahnen, dass dieses Commitment und die konkrete Unterstützung nicht in allen Weiterbildungseinrichtungen durchweg vorhanden sind. In dieser Hinsicht zeichnen sich Forschungs-, Beratungs- und Fortbildungsbedarfe ab: Wie können institutionelle Rahmenbedingungen und organisationale Voraussetzungen angesichts des digitalen Wandels gestaltet werden, um die Entwicklung und Umsetzung digitaler Bildungsformate zu unterstützen?

DR. MATTHIAS ALKE

ist Juniorprofessor für Erwachsenenbildung an der Humboldt-Universität zu Berlin

Matthias.Alke@hu-berlin.de

MARIKA RAUBER

ist Referentin der Supportstelle Weiterbildung in der QUA-LiS NRW mit dem Schwerpunkt Digitalisierung in der Weiterbildung.

marika.rauber@qua-lis.nrw.de

Alke, M. & Fischer, M. (2020). *Abschlussbericht zur Evaluierung »Werkstatt Digitale Formate« – Qualifizierungsreihe zur Digitalisierung in der Weiterbildung* (unveröffentlichtes Dokument).

Alke, M. & Uhl, L. (i.V.). ›Digitalisierung‹ als Bezugspunkt neuer Funktions- und Fachbereichsprofile an Volkshochschulen – Ergebnisse einer Stellenanzeigenanalyse. In C. Bernhard-Skala, R. Bolten, J. Koller, M. Rohs & J. Wahl (Hrsg.), *Perspektiven erwachsenenpädagogischer Digitalisierungsforschung.* Bielefeld: wbv Publikation.

Bernhard-Skala, C. (2019). Organisational perspectives on the digital transformation of adult and continuing education: a literature review from a German-speaking perspective. *Journal of Adult and Continuing Education,* 25(2), 178–197.

Burchert, J. & Grobe, R. (2017). Herausforderungen bei der Implementierung digital gestützter beruflicher Weiterbildung. Die Sicht von WeiterbildnerInnen und BildungsmanagerInnen auf Strukturen, kulturelle Praktiken und Agency. *Magazin erwachsenenbildung.at,* Ausgabe 30, 2–8.

Haberzeth, E. & Sgier, I. (2019). Betrachtungsebenen der Digitalisierung in der Erwachsenenbildung – zur Einführung in den Band. In E. Haberzeth & I. Sgier (Hrsg.), *Digitalisierung und Lernen. Gestaltungsperspektiven für das professionelle Handeln in der Erwachsenbildung und Weiterbildung* (S. 9–20). Bern: hep verlag.

Karl-Arnold-Stiftung (2020). *»Digital Coach politische Bildung«.* https://www.karl-arnold-stiftung.de/ueber-uns/die-stiftung/digital-coach.html

Rohs, M. (2019). Medienpädagogische Professionalisierung des Weiterbildungspersonals. In E. Haberzeth & I. Sgier (Hrsg.), *Digitalisierung und Lernen. Gestaltungsperspektiven für das professionelle Handeln in der Erwachsenbildung und Weiterbildung* (S. 119–136). Bern: hep verlag.

Schmidt-Hertha, B., Rohs, M., Rott, K. J. & Bolten, R. (2017). Medienpädagogische Kompetenzanforderungen an Erwachsenenbildner/innen: Fit für die digitale (Lern-)Welt? *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung,* 24(3), 35–37.

Sgier, I., Haberzeth, E. & Schlüepp, P. (2018). *Digitalisierung in der Weiterbildung. Ergebnisse der jährlichen Umfrage bei Weiterbildungsanbietern (Weiterbildungsstudie 2017/2018).* Zürich: SVEB & PHZH.

Supportstelle Weiterbildung in der Qualitäts- und Unterstützungs Agentur – Landesinstitut für Schule NRW in Kooperation mit dem Gesprächskreis der Landesorganisationen der Weiterbildung in NRW und dem Gütesiegelverbund Weiterbildung e. V. (2017). *Umgang der Einrichtungen der gemeinwohlorientierten Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen mit dem Thema Digitalisierung.* Soest. https://www.supportstelle-weiterbildung.nrw.de/cms/upload/Bilder/Broschuere_Onlinebefragung_Digitalisierung.pdf

Supportstelle Weiterbildung (2020). *#DIBE. Qualifizierung von Digitalbeauftragten zur einrichtungsinternen Unterstützung der Entwicklung einer Digitalisierungsstrategie.* https://www.supportstelle-weiterbildung.nrw.de/cms/upload/PDF/digital_flyer_DIBE.pdf

von Hippel, A. (2007). *Medienpädagogische Erwachsenenbildung. Eine Analyse von pädagogischem Auftrag, gesellschaftlichem Bedarf und Teilnehmendeninteressen.* Saarbrücken: Landesmedienanstalt Saarland.

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

Gute Bildung ist ...

den Ausgang aus „altem" Wissen mit „neuem" Wissen zu vermitteln und somit Neugierde zu wecken

Wenn ich Bildungsministerin wäre, ...

würde ich darauf achten in unseren Schulsystem, unseren Lehrplänen aktuelle Wissensgebiete aufzunehmen
z.B. was ist mit Kryptowährungen? Grundwissen zu Geld... Versicherungen etc.

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

wie wichtig Motivation, Stärkung des persönlichen Selbstwert der TN für deren dauerhaften Lernerfolg ist

Mein berufliches Steckenpferd ...

mit Humor zu vermitteln, dass Zahlen Spaß machen

Ich bin die geborene Dozentin für ...

alles was mit Zahlen zu tun hat ☺ und leicht offen zu werden
Buchhaltung, Kalkulation, Finanzen, Controlling

KARIN KOEHLER ist Finanz- und Businesscoach für Unternehmer.

Nachruf
Prof. Dr. Klaus Ahlheim

Am 17. Juni 2020 ist Klaus Ahlheim, emeritierter Professor für politische Erwachsenenbildung, in Berlin verstorben, jener Stadt, die wie keine andere für die Verwerfungen der deutschen Geschichte des 20. Jahrhunderts steht und die er mit Beginn des Ruhestands gemeinsam mit seiner Frau und seiner Tochter zur Wahlheimat machte. Dort wurde er nun auf dem Französischen Friedhof begraben.

Klaus Ahlheim studierte evangelische Theologie in Marburg, Berlin und Mainz. Nach dem Ersten Theologischen Examen beginnt er 1968 ein Studium der Soziologie, Politikwissenschaft und Geschichte in Marburg. Es folgen ab 1971 ein Vikariat in Ingelheim, die Promotion in München mit einer Studie zu Webers Religionssoziologie und die Arbeit als Studentenpfarrer in Frankfurt. Dort erwirbt er 1976 das Diplom in Erziehungswissenschaft und 1981 die Habilitation mit einer Studie zur protestantischen Erwachsenenbildung in der Weimarer Zeit. Kurz darauf wird er auf die Professur für Erwachsenenbildung und Außerschulische Jugendbildung in Marburg berufen. 1994 wechselt er an die Universität Essen, wo er bis 2007 eine Professur mit dem Schwerpunkt politische Erwachsenenbildung innehat.

Klaus Ahlheim hat die bundesdeutsche politische Erwachsenenbildung wie nur wenige geprägt. Als ein »Professioneller« im Wortsinn verband er seine wissenschaftlichen Analysen mit einem öffentlichen Bekenntnis für die Sache: für eine politische Bildung in der Tradition der Aufklärung, die sich gegen Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit stemmt. Wie viele seiner Generation entwickelte er seine professionelle Identität in der Auseinandersetzung mit dem Faschismus, angeregt durch Arbeiten der Frankfurter Schule. Insbesondere Adornos Studien zum autoritären Charakter bestätigten ihn in der Überzeugung, dass eine Erziehung zur Mündigkeit nicht nur eine Frage der Einsicht ist, sondern immer auch »Mut« erfordert. Seine Bereitschaft, mit Ambivalenzen, ja Widersprüchen zu leben, zeigte sich nicht nur im Habitus eines protestantischen Theologen von katholisch-barocker Lebenslust, sondern auch im kollegialen und persönlichen Umgang: Er suchte Anerkennung, indem er kritisierte, und er bot Anteilnahme jenen, mit denen er stritt. Er war unbeugsam und schätzte den klugen Einwand, ein Meister der Sprache, der auch dem Stammtisch zu begegnen wusste. Eine »akademische Schule« hinterließ er nicht, das wäre ihm höchst suspekt gewesen. Bis kurz vor seinem Tod arbeitete er an der zweiten Auflage des Handlexikons »Rechter Radikalismus«, herausgegeben gemeinsam mit Christoph Kopke. Verabschiedet hat er sich mit Martinus von Biberach:

Ich leb und waiß nit wie lang,
ich stirb und waiß nit wann,
ich far und waiß nit wahin,
mich wundert das ich frölich bin.

Josef Schrader, Ulrich Klemm

Unsere nächsten Themenschwerpunkte

AUSGABE 4 — 2020 (erscheint im Dezember)

Krise und Chance
Bildung kann dabei helfen, Krisensituationen zu überstehen, Krisen bringen Menschen dazu, Bildungsprozesse aufzunehmen. Zugleich kann Bildung selbst »in der Krise« stecken oder von gesellschaftlichen Krisen betroffen sein. WEITER BILDEN untersucht die vielfältigen Zusammenhänge von Krise und Bildung und wagt einen ersten Blick auf die Auswirkungen der Corona-Krise auf die Erwachsenen- und Weiterbildung.

AUSGABE 1 — 2021 (erscheint im März)

Freude
Lange Zeit vernachlässigt, lässt sich in den vergangenen Jahren eine Hinwendung zur Frage der Emotionen in der Bildung erkennen. WEITER BILDEN nimmt dies zum Anlass, sich der Grundemotion Freude zu widmen. Wie sieht der Zusammenhang zwischen Lernen, Bildung und Freude aus? Kann Freude am Lernen erlernt werden? Wann macht Erwachsenenbildung denjenigen Freude, die dies zu ihrem Beruf gemacht haben?

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

Das Reden über »Haltung« kommt wieder in Mode. Doch was bedeutet es im erwachsenenpädagogischen Kontext, eine Haltung zu haben, Haltung zu zeigen? Was sind die Grundlagen einer professionellen pädagogischen Haltung? Wie kann Haltung entwickelt werden? WEITER BILDEN blickt auf die unterschiedlichen Facetten von Haltungen.

HALTUNGEN

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung
Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen

wbv