DIE open access

weiter bilden
DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung

Heft: 3/2024

Bilden für die Demokratie

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

ISSN: 2568-9436
Seiten: 60
Erschienen: Oktober 2024
(Bielefeld: wbv Publikation)
Erschienen Open Access:
28. Oktober 2024 (Bonn: DIE)
Zeitschriftenausgabe
deutsch

Schlagwörter
Weiterbildung, Politische Bildung, Demokratie, Gesellschaft, Menschenrechte, Teilnehmer, Weiterbildungsangebot, Bildungsinteresse

Zitierempfehlung
Schrader, J. & Brandt, P. (Hrsg.). (2024). Bilden für die Demokratie.
[Themenheft]. *weiter bilden.*
DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung 31 (3).
http://www.die-bonn.de/id/42133

Lizenz
CC-Lizenz BY-SA 3.0/4.0 deutsch

Identifier
http://www.die-bonn.de/id/42133

Demokratien weltweit stehen unter Druck, allenthalben wird die Diagnose gesellschaftlicher Spaltung bemüht. Wie können außerschulische politische Bildung und Erwachsenen- und Weiterbildung dabei unterstützen, Menschen für die Demokratie zu gewinnen? weiter bilden blickt auf aktuelle Gesellschaftsdiagnosen und neuere Entwicklungen beim Bilden für die Demokratie.

Leibniz Gemeinschaft

weiterbilden

DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung

Politische Bildung in unübersichtlichen Zeiten

Neue Wege und Formate zur Demokratiestärkung in der Arbeitswelt

»Die Erosion des Politischen in der Mitte«

Linus Westheuser im Gespräch

Demokratie als Kompetenz

Kompetenzrahmen aus Sicht der politischen Bildung

AUSGABE 3 — 2024

Chancengerechtigkeit im Fokus

OECD (Hg.)

Bildung auf einen Blick 2024

OECD-Indikatoren

Die jährlich erscheinende Studie erfasst den Zustand von Bildungssystemen weltweit, von Kindergarten bis Hochschule. Auf Basis statistischer Daten gibt sie einen Überblick über Struktur, Leistungsfähigkeit und Bildungsausgaben im Ländervergleich.

wbv.de/bildungsforschung

2024, 510 S., 69,00 € (D)
ISBN 978-3-7639-7773-4
E-Book im Open Access

JAN ROHWERDER

leitender Redakteur

Liebe Leserinnen & Leser,

vor kurzem fand in Stuttgart eine »Lange Nacht der Demokratie« statt. Das unter anderem von der Stuttgarter Volkshochschule und dem Landesverband vhs Baden-Württemberg ausgerichtete Fest hat gezeigt, wie lebendig und vielfältig Demokratie sein kann. Ohnehin hätte dieses Jahr ein Festjahr für der Demokratie sein können: Die Massenproteste für Demokratie und Vielfalt in der ersten Jahreshälfte haben gezeigt, dass die Demokratie gelebt wird und viele Menschen bereit sind, für sie einzutreten. Und 75 Jahre Grundgesetz wollten gefeiert werden, das trotz des inzwischen ewigen Status unserer »Verfassung« als Provisorium eine demokratische Erfolgsgeschichte ist.

Doch gleichzeitig scheint sich unsere Gesellschaft in einer gegenläufigen Entwicklung von der Demokratie zu entfremden. Seit Jahren nimmt die Zustimmung zur Demokratie nachweislich ab – und zwar sowohl zur Demokratie als Staatsform im Allgemeinen als auch zur deutschen Demokratie im Besonderen. Zugleich erstarken die antidemokratischen Kräfte – weltweit, wo die Zahl der Demokratien in den vergangenen Jahren abgenommen hat; in Europa, wo rechte und rechtsextreme Parteien in mehreren Ländern regieren; und in Deutschland, wo die AfD in den drei letzten Landtagswahlen im Osten Deutschlands einmal stärkste und zweimal nur knapp nicht stärkste Kraft wurde. Wie schnell dann auch die demokratischen Institutionen unter Druck geraten können, haben die chaotischen Szenen während der konstituierenden Sitzung des Thüringer Landtags unter einem AfD-Alterspräsidenten bewiesen.

Wenn wir Oskar Negt und anderen darin folgen, dass die Demokratie eine Staatsform ist, die »erlernt« werden muss, dann muss man angesichts dieser Entwicklungen konstatieren, dass noch viel zu tun ist – oder vieles wieder getan werden muss. Doch nicht nur das Stuttgarter Fest offenbart, dass sich Bildung – und gerade auch Erwachsenenbildung – dieser Aufgabe mit Überzeugung annimmt: Auch die Beiträge in dieser Ausgabe zeugen von den vielen und vielfältigen Aktivitäten der politischen Bildung und der Erwachsenen- und Weiterbildung beim »Bilden für die Demokratie«. Dabei sind zwei Trends erkennbar: zum einen, dass die Sphäre der Wirtschaft und des Betriebs für demokratische Bildung relevant ist (s. das »Gespräch«, den Beitrag von *Robin Rosenwanger & Thomas Krüger* sowie die »Einblicke«); zum anderen, wie wichtig es ist, einen Raum für Begegnung, Diskussion und Debatte zu haben, und dass die Erwachsenenbildung diesen Raum bietet (s. die Beiträge von *Almut Büchsel* und *Johannes Sabel*). Dass dabei in der heutigen Zeit notwendiger Weise auch der digitale Raum mitgedacht werden muss, bekräftigt *Lisanne Heilmann* in der »Nachfrage«. Und *Nils-Eyk Zimmermann* gibt einen fundierten Überblick darüber, wie Kompetenzrahmen Demokratie abbilden.

All dies sind Beispiele, die einen optimistischen Blick auf das »Bilden für die Demokratie« erlauben. Denn ein solch optimistischer Blick ist nicht nur angebracht, sondern für jede Pädagogik notwendig, wie *Benedikt Widmaier* im »Stichwort« betont. In diesem Sinne wünsche ich Ihnen eine anregende Lektüre!

VORSÄTZE
3

TICKER
6—9

ANBLICK
10—11

STICHWORT
12—13
Demokratie und Bildung
BENEDIKT WIDMAIER

GESPRÄCH
14—18
»Die Erosion des Politischen in der Mitte ist eine Gefahr für die Demokratie.«
Im Gespräch mit LINUS WESTHEUSER

BEITRÄGE
19—22
Politische Bildung in unübersichtlichen Zeiten
Neue Wege und Formate zur Demokratiestärkung in der Arbeitswelt
ROBIN ROSENWANGER
THOMAS KRÜGER

23—25
Eine Bühne für Begegnung und Transformation
Erwachsenenbildungspraxis als Möglichkeitsraum
ALMUT BÜCHSEL

26—29
Laboratorien einer jungen Bundesrepublik
Die Rolle katholischer Akademien in der Bildung für Demokratie ab 1945
JOHANNES SABEL

TAFELBILD
30—31

BEITRAG
32—36
Demokratie als Kompetenz
Ein Überblick über europäischen Kompetenzrahmen aus Sicht der politischen Bildung
NILS-EYK ZIMMERMANN

EINBLICKE
37
Polizeischutz für die Demokratie
Eine Initiative zur Stärkung der demokratischen Resilienz in der Polizei
MICHAEL SCHMELKUS
CATHRIN BERGJOHANN

38
Mischt euch ein!
Demokratiebildung in beruflicher Bildung und im Betrieb
JAN ROHWERDER

39
Wenn Austausch Türen öffnet
Auslandsaufenthalte in der Erwachsenenbildung ermöglichen neue Perspektiven
MANFRED KASPER

NACHFRAGE
40
»Demokratielernen ohne digitale Räume reicht nicht mehr aus«
4 Fragen an LISANNE HEILMANN

LERNORT
41
Stasimuseum Berlin

TAGUNGSMAPPEN
42
Fachgespräch, 28.Juni 2024, online

43
9. Österreichische Berufsbildungsforschungs-konferenz

NEUE MEDIEN
44—47

KALENDER
48

#DIGITALISIERUNG
49—52
Geflüchtete beschäftigungsbegleitend qualifizieren
Empfehlungen für ein komplexes Unterfangen
KATHARINA BOCK
LAURA ROSER
OLEG PRONITSCHEW
TORSTEN KÜNZEL

53—56
Bildungsmanagement, Angebotsentwicklung oder Zielgruppenarbeit?
Gewinnung von Teilnehmenden als Herausforderung der Weiterbildungspraxis
EWELINA MANIA
SARAH JASMINE ERNST
FARINA WAGNER

FINGERÜBUNG
57
Tilman Seitz

FUNDSTÜCK
58
Wie können wir besser werden?

weiter bilden. DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung
31. Jahrgang • € 19,90 • www.weiter-bilden.de
Begründet 1993 als DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung von Prof. Dr. Ekkehard Nuissl.

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

HEFTHERAUSGEBER
PETER BRANDT • JAN ROHWERDER

REDAKTION
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
JAN ROHWERDER (JR), Redaktionsleiter
MICHAEL TOPP (MT)

REDAKTIONSGRUPPE
DR. MARIE BATZEL (VHS Köln)
PROF. DR. HELMUT BREMER (Universität Duisburg-Essen)
SONJA GRUNAU
DR. JOHANNES SABEL (Akademie Franz Hitze Haus Münster)
DR. SABINE SCHWARZ (Lernende Region – Netzwerk Köln e. V.)

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

BEZUGSBEDINGUNGEN
Abonnement (4 Ausgaben jährlich): € 54,–
ermäßigtes Abonnement für Studierende: € 40,–
(jew. zzgl. Versandkosten), bitte gültige Studienbescheinigung beilegen. Das Abonnement wird für 12 Monate geschlossen und verlängert sich danach stillschweigend auf unbestimmte Zeit, sofern dieses nicht mit einer Frist von 1 Monat zum Ablauf der zunächst vorgesehenen Vertragsdauer gekündigt wird. Um das Abonnement zu beenden, kann es ab dem 2. Jahr jederzeit mit einer Frist von einem Monat gekündigt werden.

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. WBDIE2403
ISSN 2568-9436, eISSN 2943-8764
DOI 10.3278/WBDIE2403W
Nachdruck nur mit Genehmigung durch den Verlag. Mit Namen gekennzeichnete Beiträge geben nicht unbedingt die Meinung der Redaktion wieder.

Diese Publikation ist frei verfügbar zum Download unter: wbv-open-access.de

Diese Publikation wird mit Ausnahme der Fotos/Abbildungen auf den Seiten 4, 10, 14 sowie der Autor*innenporträts unter der Lizenz Creative Commons Namensnennung – Weitergabe unter gleichen Bedingungen 3.0/4.0 International (CC BY-SA 3.0/4.0) veröffentlicht: creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de

Nachrichtenserie zur Demokratiebildung

Die Demokratie steckt in einer tiefen Krise, wie das andauernde Erstarken demokratiefeindlicher Bewegungen zeige. Daher hat das Erwachsenenbildungsinstitut CONEDU aus Graz, Österreich, am 24. September 2024 eine neue Nachrichtenserie zur Demokratiebildung gestartet. Sie beleuchtet, welche Rolle Demokratiebildung zum Schutz und bei der Gestaltung von Demokratie spielt und informiert über Neuigkeiten, Projekte und Publikationen. Zur Pressemitteilung:

→ HTTPS://T1P.DE/1QPJD

»Technik, Teamwork, Toleranz«

Siemens Ausbildung führt gemeinsam mit dem Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten e. V. (ADB) erstmals mit den rund 1.300 Auszubildenden des Einstelljahrgangs 2024 ein neues Konzept politischer Bildung durch: »Xplore« soll unter dem Motto »Technik, Teamwork, Toleranz« demokratische Werte und gesellschaftliches Engagement fördern. Für die Auszubildenden und Dual-Studierenden beinhaltet dies u. a. einen »Demokratietag« mit Themen wie Grundwerte, Gleichberechtigung sowie die Risiken von Populismus und Fake News. Das Unternehmen möchte nicht nur technologische und digitale Kompetenzen, sondern »zugleich verantwortungsbewusste und engagierte Bürgerinnen und Bürger ausbilden«, so Judith Wiese, Chief People and Sustainability Officer, Mitglied des Vorstands und Arbeitsdirektorin der Siemens AG. Der ADB hatte hierfür nach gemeinsamen Workshops und Erfahrungen aus der Praxis ein Konzept sowie Methoden und Arbeitsmaterial und ein Train-the-Trainer-Seminar für das Team von Siemens Ausbildung an 18 Standorten entwickelt. Der Fachverband für politische Bildung möchte mit dieser Form der Kooperation mit einem Unternehmen neue Zielgruppen erreichen. Zur Pressemitteilung des ADB:

→ HTTPS://T1P.DE/BMKBX

Senat beschließt Stiftung Grundbildung Berlin

Der Berliner Senat hat am 20. August 2024 die Errichtung der Stiftung Grundbildung Berlin auf den Weg gebracht. Mit der Stiftung soll möglichst ab 1. Januar 2025 die Arbeit des Grund-Bildungs-Zentrums Berlin (GBZ) verstetigt und die Finanzierung der Grundbildung in Berlin gesichert werden. Die Stiftung wäre damit bundesweit die erste öffentliche Einrichtung ihrer Art. Das Gesetz wurde am 12. September in erster Lesung diskutiert, ein Beschluss wird noch dieses Jahr erwartet. Seit zehn Jahren koordiniert das GBZ Grundbildungs- und Alphabetisierungsangebote für Erwachsene und berät Einrichtungen, Organisationen und Unternehmen, die die Teilhabechancen von Menschen mit Grundbildungsbedarf fördern. Zur Pressemitteilung des Senats:

→ HTTPS://T1P.DE/WCEYH

Protest gegen drastische Kürzungspläne bei Integrationskursen

Der Deutsche Volkshochschul-Verband (DVV) und ein breites Bündnis von Verbänden und Gewerkschaften haben bei der Bundesregierung eine realistische Finanzplanung für 2025 angemahnt. Der am 10. September vorgelegte Entwurf für das Haushaltsgesetz sieht für nächstes Jahr 53 Prozent weniger Mittel für Integrationskurse vor. Und das ausgehend von 326.400 bzw. rund 23 Prozent mehr erwarteten Deutschlernenden im Vergleich zu 2024. Die Direktorin des DVV Julia von Westerholt sieht allein darin ein Paradox und verlangt eine Korrektur. Zudem sei dies eine Abkehr von den Zusagen der Bundesregierung im Koalitionsvertrag und berücksichtige nicht den Erfolg von Kursen zur sprachlichen Integration. Denn noch 2022 übertraf Deutschland auch dank der Integrationskurse mit einer Erwerbstätigenquote von 70 Prozent der Eingewanderten die Quoten anderer EU-Vergleichsländer. Die Pressemitteilung des DVV ist zu finden unter:

→ HTTPS://T1P.DE/VKATD

Förderung demokratischer Bildung in Sachsen

Die außerschulische politische Bildung in Sachsen leidet unter einer unübersichtlichen und bü-

rokratischen Finanzierungs- und Förderstruktur. Hinzu kommen ein inhärenter Innovationszwang für die Projektträger*innen einerseits und politischer Rechtfertigungsdruck für Fördermittelgeber*innen andererseits, mit der Folge von divergierenden Erwartungen, Unsicherheiten und Misskommunikation. Das Ungleichgewicht zwischen Projektförderung und Daueraufgaben politischer Bildung sorge zudem für prekäre Arbeitsbedingungen und Fachkräftemangel. Eine im August 2024 veröffentlichte Studie der TU Dresden hat auf Basis leitfadengestützter Interviews und eines Forschung-Praxis-Dialogs mit Akteur*innen aus Politik, Verwaltung und Bildungsprojekten Lösungsansätze entwickelt, die die Finanzierungsstrategie für politisch-demokratische Bildung in Sachsen und darüber hinaus zukünftig nachhaltig, effizienter, transparenter und zugänglicher gestalten sollen.

→ HTTPS://T1P.DE/MNX4Y

Freiberuflichkeit: Call to Action an den Bund

In Folge des so genannten Herrenberg-Urteils haben der Rat der Weiterbildung (KAW) und seine Mitgliedsorganisationen im Juli 2024 vom Bundesgesetzgeber Rechtssicherheit sowie angepasste finanzielle und rechtliche Rahmenbedingungen für Träger und Lehrkräfte gefordert. Die Beschäftigung selbstständiger Lehrkräfte sei jeweils eine Einzelfallentscheidung, daher brauche es anstatt Rechtsprechung oder Verwaltungshandeln eine gesetzliche Grundlage. In der Weiterbildung als vierter Säule des deutschen Bildungssystems müsse es unabhängig vom Vertragsverhältnis neben einer auskömmlichen Bezahlung faire und vergleichbare Arbeitsbedingungen geben. Sozialversicherungsbeiträge sollten paritätisch von den Beschäftigten und ihren Auftraggebern getragen werden. Der KAW ruft zum offenen Dialog auf. Ihm gehören u. a. der Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten (ADB) und der Deutsche Volkshochschul-Verband (DVV) an. Das Forderungspapier ist hier abrufbar:

→ HTTPS://T1P.DE/Y3C68

Nachhaltige Testierung für Bildungsorganisationen

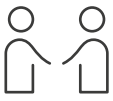
Die ARTSET Forschung Bildung Beratung GmbH aus Hannover bietet seit Juli 2024 das eigenständige Testierungsverfahren »BNEsolo« an. Damit können sich bundesweit Einrichtungen der non-formalen bzw. außerschulischen Bildung ihre Nachhaltigkeitsorientierung extern zertifizieren lassen. Dies ist unabhängig von ihrem Qualitätsmanagement-System bzw. einer noch nicht systematisch verfolgten Qualitätsentwicklung. Nach Nordrhein-Westfalen wird die Anerkennung in den anderen deutschen Bundesländern angestrebt. Bereits seit Oktober 2023 bietet ARTSET gemeinsam mit der Testierungsstelle CONIFLEX eine kombinierte Qualitäts- und Nachhaltigkeitstestierung an. Weitere Informationen finden Sie unter:

→ HTTPS://WWW.QUALITAETS-PORTAL.DE/DIE-EIGENSTAENDIGE-BNE-TESTIERUNG/

Neue Juniorprofessur in der Weiterbildungsforschung

Gemeinsam mit der Technischen Universität (TU) Dortmund hat das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) eine neue Juniorprofessur für Erwerbstätigkeit und Bildung im Alter eingerichtet. Besetzt wurde die Stelle Ende Juni 2024 mit Dr. Laura Naegele. Ihre Nachwuchsgruppe »Betriebliches Kompetenzmanagement älterer Beschäftigter in digitalisierten Lernumwelten (BeKomIng Digital)« forscht seit 2022 über das Lernen älterer Erwerbstätiger im digitalen Raum und über alternsgerechte Ausgestaltung digitaler Lernumwelten. »Die Alterung der Beschäftigten und die zunehmende Digitalisierung sind aktuelle Herausforderungen für unser berufliches Bildungssystem, und der Bedarf zur Weiterbildung wächst« so BIBB-Forschungsdirektor Prof. Dr. Hubert Ertl. Die Gruppe ist Teil des BIBB-Graduiertenförderungsprogramms und erhält finanzielle Fördermittel vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).

→ HTTPS://T1P.DE/0J347



Impulse für die Weiterbildungspolitik

Weiterbildungsverbünde sollen als Schnittstelle von Bedarfen und Angeboten eine wichtige Rolle in der Umsetzung der Nationalen

Weiterbildungsstrategie (NWS) einnehmen und die Zusammenführung der Qualifizierungserkenntnisse aus den Verbünden mit der geplanten Nationalen Onlineweiterbildungsplattform (NOW) intensiviert werden – so das Fazit der Fachtagung »Aufbau von Weiterbildungsverbünden« am 5. Juni 2024 in Berlin, ausgerichtet vom Koordinierungszentrum für Weiterbildungsverbünde (forum WBV) in Kooperation mit dem Deutschen Gewerkschaftsbund (DGB). Vertreter*innen aus Wirtschaft und Politik sowie der insgesamt 53 vom BMAS geförderten Weiterbildungsverbünde hatten zuvor über Gelingensbedingungen, Bedarfe und Instrumente und branchenspezifische Zukunftskompetenzen diskutiert. Rückblick zur Fachtagung:

→ HTTPS://T1P.DE/B70TM

Nationaler Bildungsbericht 2024: Deutschland hinter selbstgestecktem Ziel

Der am 19. Juni 2024 erschienene nationale Bildungsbericht »Bildung in Deutschland 2024« konstatiert bildungspolitischen Handlungsbedarf: Die Weiterbildungsbeteiligung lag 2022 bei den 25- bis unter 65-Jährigen hierzulande bei 54 Prozent und damit weit weg von der angestrebten Quote von 65 Prozent für 2030. Zwar sei der Bildungsbereich in den letzten Jahren durch Gesetzes- und Reforminitiativen wie die »Alpha-Dekade« oder die Nationale Weiterbildungsstrategie in den Fokus von Arbeitsmarkt- und Bildungspolitik gerückt. Die verstärkte Digitalisierung der Angebote in Weiterbildung und beruflicher Bildung hätte die Hürden für die Weiterbildungsbeteiligung jedoch erhöht; Betriebe förderten etwa ihre Beschäftigtengruppen sehr unterschiedlich. Hinzu kämen neue oder ungelöste Herausforderungen wie der Fachkräftemangel, die Nachwirkungen der Corona-Pandemie sowie der gestiegene Bedarf an Integrationskursen, insbesondere seit dem Beginn des Ukraine-Krieges. – »Der nationale Bildungsbericht bietet eine Fülle von Befunden und Diagnosen, die helfen können, bessere Möglichkeiten für das lebenslange Lernen aller zu schaffen. Die Frage, ob und unter welchen Bedingungen dies gelingt, sollte zukünftig mehr Beachtung finden«, so Prof. Dr. Josef Schrader, DIE-Direktor und Mitglied der Gruppe der Autorinnen und Autoren. Zum Bericht sowie zu den Pressemitteilungen des DIPF und des DIE:

→ WWW.BILDUNGSBERICHT.DE
→ HTTPS://T1P.DE/0P7HF
→ HTTPS://T1P.DE/XZLVZ

TÜV-Studie: NWS hakt bei der Umsetzung

Die TÜV-Weiterbildungsstudie vom März 2024 sieht große Schwierigkeiten bei der Umsetzung der Nationalen Weiterbildungsstrategie (NWS). Das ergab die Befragung von 500 Unternehmen mit mindestens 20 Mitarbeitenden. So erkennen einerseits fast alle Unternehmen ihre Verantwortung für die berufliche Weiterbildung an und haben hohen Fortbildungsbedarf. Andererseits nimmt laut Statistischem Bundesamt in Unternehmen mit mehr als zehn Beschäftigten nur etwa die Hälfte der Mitarbeitenden an einer Weiterbildung teil, und laut Studie haben zwei von drei Unternehmen keine schriftlich fixierte Weiterbildungsstrategie (68 %). Bezüglich neuer Arbeitsmethoden bietet bspw. nur jedes achte Unternehmen Fortbildungen zu Künstlicher Intelligenz (KI). Zugleich wird eine mangelnde Unterstützung durch die Politik beklagt. Mit der finanziellen Förderung durch Bund und Länder sind zwei von drei Unternehmen unzufrieden, drei von vier fühlen sich über Förderungsmöglichkeiten schlecht informiert. 94 Prozent fordern, dass vor allem kleine und mittlere Unternehmen (KMU) bei der Weiterbildung stärker finanziell unterstützt werden und dass die angekündigte Bildungsteilzeit eingeführt wird. CEO des TÜV-Verbands e. V. Dr. Joachim Bühler sieht die NWS als Schritt in die richtige Richtung und verlangt eine rasche Umsetzung und neue Impulse. Link zur Pressemitteilung:

→ HTTPS://T1P.DE/AV9H8

Personalia

RÜDIGER PAUS-BURKARD hat die Akademie Klausenhof in Hamminkeln nach neunjähriger Amtszeit als Direktor am 5. Juli 2024 verlassen. Nachfolgerin ist die bisherige stellvertretende Direktorin ASTRID VOGELL.

Konflikte

Gesellschaft und Politik demokratisch gestalten

Konflikte sind ein zentrales Element der Demokratie. Von der tiefgründigen Analyse gesellschaftlicher Konflikte bis hin zur Entwicklung demokratischer Lösungsansätze beleuchten Expert*innen in diesem Jahrbuch die vielschichtigen Facetten von Konflikten in der Schule, in der digitalen Welt und im intergenerationellen Dialog. Anhand von Praxisbeispielen wird deutlich, wie Konflikte zum Motor demokratischen Lernens werden können.

von hrsg. von Wolfgang Beutel und Markus Gloe
Jahrbuch Demokratiepädagogik & Demokratiebildung
ISBN 978-3-95414-211-8, 240 S., € 28,00
PDF: ISBN 978-3-95414-212-5, € 27,99

ISBN 978-3-7344-1675-0, 2 Bände

ISBN 978-3-7344-0951-6

ISBN 978-3-95414-185-2

Alle Titel zum Thema im Webshop – auch als PDF.

Freiheit und Zumutung

Bild: iStock, Studio Driehoek

Als »Freiheitsschock« beschreibt der Historiker Ilko Sascha Kowalczuk den Übergang vom autoritär geprägten politischen System der DDR zum demokratischen System des vereinigten Deutschland. Das Leben in der Demokratie kann als Zumutung empfunden werden: Man besitzt nicht nur die Freiheit, sein Leben selbst zu gestalten und am politischen Leben teilzuhaben, sondern ist ständig dazu gezwungen, Entscheidungen zu fällen, und jeder ist für die Folgen selbst verantwortlich.

Das bedeutet auch, dass das Leben in und die Teilhabe an Demokratie gelernt sein will. Dies ist eine lebenslange Aufgabe, die alle Bildungsbereiche einschließt und von der Vermittlung von Wissen über die Institutionen der Demokratie, über die Einübung demokratischer Kompetenzen bis zur Erfahrung von Selbstwirksamkeit (z. B. in Bildungszusammenhängen) geht. Denn dann versteht man die Freiheit, die Demokratie bietet, als Möglichkeitsraum – und nicht als bloße Zumutung. (JR)

Stichwort
Demokratie und Bildung

Bilden

BENEDIKT WIDMAIER

In demokratischen politischen Systemen gehen Demokratie und Bildung eine Schicksalsgemeinschaft ein. Die damit verbundene werteorientierte und auf freie Urteilsbildung zielende Pädagogik und Didaktik ist keineswegs selbstverständlich. Im Gegensatz dazu hat Bildung in autokratischen politischen Systemen stärker funktionale Aufgaben, vor allem die Stabilisierung von politischer Macht. Durch eine indoktrinierende Pädagogik steht das Urteil dort bereits fest.

Dass die eigentlich klare Zielrichtung von Bildung in der Demokratie in den vergangenen Jahren durch so viele pädagogische Demokratie-Komposita unterstrichen werden musste – etwa Demokratiebildung, Demokratielernen, Demokratieförderung u.a. mehr (Widmaier, 2018), ist ein Indiz dafür, dass demokratische Bildung keine Selbstverständlichkeit mehr ist. Gleichzeitig erschwert die neue Unübersichtlichkeit der Begriffe handlungsleitende Orientierungen für Theorie und Praxis von Bildung. Die nicht erst 2022 beginnende krisengeschüttelte Zeitenwende hat also auch in der Bildungsarbeit für Unsicherheit und Klärungsbedarf gesorgt.

Bis vor einigen Jahren gab es keinen Dissens darüber, dass Demokratiebildung in Deutschland nach 1945 eine zentrale Aufgabe aller Bildungsbereiche sein sollte. Bereits die Reeducation-Politik der westlichen Besatzungsmächte, insbesondere der Amerikaner, war angetrieben von der Idee, die Deutschen von Nazis zu Demokraten zu erziehen. Diese »Demokratisierung der Deutschen« (Schanetzky et al., 2020) nach 1945 gilt allgemein als Erfolgsgeschichte, ja sogar als »Demokratiewunder« (Bauerkämper, Jarausch & Payk, 2005). Aber seit den 2000er-Jahren hat ein Abgesang auf die Demokratie begonnen, der mit dem Stichwort »Postdemokratie« (Crouch, 2008) einen ersten Höhepunkt erlebte.

Hinsichtlich der Entwicklung der Demokratie hat sich der damals bereits spürbare Pessimismus weiter verstärkt. In der politikwissenschaftlichen Demokratietheorie wird aktuell etwa eine »Demokratiedämmerung« beschworen (Selk, 2023). Werte wie Freiheit, Frieden, Ökologie, Selbstverwirklichung, Partizipation, die vor allem in den 1970er-Jahren an Bedeutung gewonnen haben und seither eng mit dem Ziel einer partizipativen Demokratie verbunden waren,

BENEDIKT WIDMAIER

ist Experte in Praxis und Theorie der politischen Bildung mit langjährigem Engagement in Verbänden und Redaktionen. Bis 2022 war er Direktor des Haus am Maiberg.

benedikt.widmaier@t-online.de

für die Demokratie

gelten heute nicht mehr unumwunden. Ja sie werden offenbar unhaltbar, wie es Ingolfur Blühdorn in seinem aktuellen Buch mit dem Titel »Unhaltbarkeit« (2024) in dramatischer Art und Weise beschreibt.

Auf Theorie und Praxis der Weiterbildung hatte der postmaterialistische Wertewandel der 1970er Jahre großen Einfluss. Die enge Kooperation der Jugend- und Erwachsenenbildung mit den Neuen Sozialen Bewegungen dieser Zeit, etwa mit der Friedens-, der Frauen- und der Umweltbewegung, hat die Bildungsarbeit maßgeblich geprägt. Und bis heute sind diese Werte Kern einer auf Emanzipation und mündige Bürgerschaft hin orientierten Bildung. Deshalb, so Blühdorn, könnten seine Thesen von der »Unhaltbarkeit« demokratischer Werte insbesondere auf die Akteure einer emanzipatorischen politischen Bildung eine traumatisierende Wirkung haben (ebd., 346ff.).

Dass sich die Krise der Demokratie also keineswegs nur auf das politische System, sondern auch auf die politische Kultur insgesamt und auf einzelne Politikfeder wie Bildungspolitik und Förderpolitik auswirkt, ist nicht erstaunlich. Das lässt sich beispielsweise an den umfangreichen Programmen zur Prävention von Extremismus im Bund und in den Ländern ablesen, die inzwischen besser ausgestattet sind als viele Programme der allgemeinen politischen Bildung (Widmaier, 2024). Im Rahmen der heute propagierten »Wehrhaften Demokratie« sollen Angriffe auf die Demokratie auch mit Bildung und nicht nur mit sicherheitspolitischen Maßnahmen »abgewehrt« werden (Bundesregierung, 2024). Die Perspektive einer Demokratisierung der Demokratie, die für Bildung lange von zentraler Bedeutung war, tritt dahinter offensichtlich zurück.

Mit solchen Entwicklungen verändert sich auch das Bild der Lernenden. Der für Bildung wichtige anthropologische Optimismus weicht einem Pessimismus und einem misstrauischen Blick auf die Teilnehmenden. Sie werden dann nicht mehr als demokratiefähige Subjekte, sondern als Objekte betrachtet, die ein potenziell abweichendes, antidemokratisches, ja extremistisches Verhalten entwickeln könnten, das pädagogisch und präventiv bearbeitet werden muss. Die einst von Oskar Negt geforderte Utopiekompetenz als Ziel von Bildungsarbeit bliebe damit auf der Strecke – und der in meinen Augen für jede Pädagogik unumgängliche anthropologische Optimismus auch.

Bauerkämper, A., Jarausch, K. H. & Payk, M. M. (Hrsg.) (2005). *Demokratiewunder. Transatlantische Mittler und die kulturelle Öffnung Westdeutschlands 1945–1970.* Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Blühdorn, I. (2024). *Unhaltbarkeit. Auf dem Weg in eine andere Moderne.* Berlin: Suhrkamp.

Bundesregierung (2024). *Gemeinsam für Demokratie und gegen Extremismus. Strategie der Bundesregierung für eine starke wehrhafte Demokratie und eine offene und vielfältige Gesellschaft.* www.bmi.bund.de/SharedDocs/downloads/DE/publikationen/themen/ministerium/BMI24021.pdf;jsessionid=8AB0E1BEA3D5909336AD2F3E8AD57EC4.live892?__blob=publicationFile&v=8

Crouch, C. (2008). *Postdemokratie.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Schanetzky, T., Steinbacher, S., Freimüller, T., Süß, D., Weinke, A. & Meyer, K. (Hrsg.) (2020). *Demokratisierung der Deutschen. Errungenschaften und Anfechtungen eines Projekts.* Göttingen: Wallstein.

Selk, V. (2023). *Demokratiedämmerung. Eine Kritik der Demokratietheorie.* Berlin: Suhrkamp.

Widmaier, B. (2018). Demokratiebildung, Demokratieförderung, Demokratiepädagogik, Demokratieerziehung, Demokratiedidaktik, Demokratielernen, Demokratieentwicklung … wie jetzt? Die neue Unübersichtlichkeit in der politischen Bildung. *Hessische Blätter für Volksbildung 68* (3), 258–266.

Widmaier, B. (2024). Förderpolitische Steuerung in der non-formalen politischen Bildung. In M. Rodrian-Pfennig, H. Oppenhäuser, G. Gläser & U. Dannemann (Hrsg.), *Dirty Capitalism. Politische Ökonomie (in) der politischen Bildung* (S. 203–221). Münster: Westfälisches Dampfboot.

»Die Erosion des Politischen in der Mitte ist eine Gefahr für die Demokratie.«

WEITER BILDEN spricht mit Linus Westheuser

Jüngste Wahlerfolge für die Ränder des politischen Spektrums lassen eine stärker werdende Polarisierung der Gesellschaft vermuten. Viele Menschen halten dies für eine Krise der Demokratie. Dr. Linus Westheuser, Mitautor der »Triggerpunkte«-Studie, plädiert dafür, den Blick auf die Mitte der Gesellschaft zu richten. Redakteur Jan Rohwerder sprach mit ihm über politische (Selbst-)Exklusion und warum Streit für eine Demokratie wichtig ist.

Foto: iStock, johnwoodcock

WEITER BILDEN: Gemeinsam mit Steffen Mau und Thomas Lux haben Sie vergangenes Jahr das Buch »Triggerpunkte. Konsens und Konflikt in der Gegenwartsgesellschaft« veröffentlicht, das seitdem große mediale Aufmerksamkeit erfahren hat. Deshalb möchte ich mit einer Gegenwartsdiagnose anfangen: Wie ist der Zustand der Gesellschaft, in der wir uns gerade befinden?

LINUS WESTHEUSER: (lacht) Das ist eine ganz schön große Frage für einen Soziologen.

Dann vielleicht konkreter: In Ihrer Studie untersuchen Sie vier so genannte »Ungleichheitsarenen«, in denen die vier zentralen sozialen Konfliktlinien in unserer Gesellschaft verlaufen – Sie nennen sie »Oben-Unten-Ungleichheiten«, »Innen-Außen-Ungleichheiten«, »Wir-Sie-Ungleichheiten« und »Heute-Morgen-Ungleichheiten«. Wie ist es um diese Konfliktlinien in unserer Gesellschaft bestellt, der ja oft nachgesagt wird, dass sie sich immer weiter polarisiert?

Auch das ist eine schwierige Frage, weil ich das Gefühl habe, dass seit Veröffentlichung des Buches eine eigene Dynamik eingesetzt hat, die ein bisschen anders ist als die, die wir im Buch beobachten. Aber ich glaube, die grundsätzlichen Erkenntnisse unserer Studie sind weiterhin gültig. Was wir dort beobachten ist, dass sich die Mehrheit der Befragten nicht an den klar entschiedenen Rändern von einem Meinungsspektrum positionieren, sondern in der Mitte. Und das beobachten wir nicht allein, das ist eine Art offenes Geheimnis der Public-Opinion-Forschung, dass bei den Antworten auf die meisten Fragen eine Glockennormalverteilung stattfindet und sich die große Mehrheit in der Mitte positioniert. Oft wird dann geschaut, wer an den Polen steht, welche Gruppen sich da finden, welches soziale Profil sie haben und wie bspw. deren Wahlverhalten ist. Und darüber werden die Konfliktlinien rekonstruiert, die eine Gesellschaft bestimmen. Das ist sehr relevant, und es gibt zahlreiche interessante Studien darüber. Auch wir können in unserer Studie feststellen, dass Deutschland keine besonders stark polarisierte oder gar gespaltene Gesellschaft ist. Aber was ich eigentlich fast noch interessanter finde und was wir in dem Buch sehr in den Fokus nehmen, ist diese Mitte, die oft nicht genau untersucht wird.

»Diese Sphäre ist weit weg, und deshalb nimmt man sich selbst aus dem Spiel.«

Warum finden Sie die so interessant?

Weil die Mitte oft einen positiven Beiklang hat, als wären dort die aufgeklärten, liberalen Zentristen versammelt, die sich nicht zu vorschnellen Urteilen hinreißen lassen, die immer differenzieren. »Mitte« als Begriff hat ganz viele positive Assoziationen. Was aber eher dahintersteht, ist eigentlich eine Entpolitisierung und Entideologisierung der Gesellschaft, die nicht nur positiv ist.

Wie meinen Sie das?

Diese Positionierung in der Mitte kann bedeuten, dass Menschen sich nicht für befugt halten, eine politische Meinung zu bilden und auszudrücken. Politik wird als professionalisierte Sphäre wahrgenommen, die von Berufspolitikerinnen und -politikern und von Expertinnen und Experten bevölkert wird, zu denen man selbst nicht gehört. Diese Sphäre ist weit weg, und deshalb nimmt man sich selbst aus dem Spiel. Bourdieu bezeichnet dies als Ausschluss, der mit Selbstausschluss beantwortet wird – eine sich selbst verstärkende Form der politischen Exklusion. Und diese Exklusion ist sehr klassenspezifisch: Je weiter unten man in der sozialen Hierarchie steht, desto stärker ist sie ausgeprägt.

Worin drückt sich das aus?

Am sichtbarsten in der Wahlenthaltung. Aber es geht auch noch tiefer um die Frage, ob man überhaupt willens ist, eine Meinung auszudrücken, sich zu positionieren – inklusive in Umfragen. Und da ist, glaube ich, eine Erosion von Demokratie dort angelegt, wo man sie eigentlich am wenigsten erwartet, nämlich in der Mitte. Normalerweise nimmt man die Gefahr für die Demokratie eher an den Rändern wahr – was natürlich im Falle des Rechtsradikalismus auch stimmt, der eine wachsende Bedrohung darstellt. Aber diese Erosion des Politischen in der Mitte ist eben auch eine Gefahr für die Demokratie, vor allem in der sozialen Form, die sie jetzt annimmt, dass es vor allem die gesellschaftlich beherrschten Klassen und Gruppen sind, die sich am weitesten entfernt sehen von der Politik. Vor allem, weil es der Frage, über was im Politischen gestritten wird, vorgelagert ist: Viele Menschen nehmen in ihrem alltäglichen Leben gar nicht teil an der Sphäre des gesellschaftlichen Diskurses, oder vielleicht punktuell. Das Politische ist kein besonders relevanter Teil ihres Lebens oder ihrer Identität. Da wird vielleicht im Pausenraum kurz darüber geredet, dass jetzt die Preise steigen, dass viele Geflüchtete gekommen sind usw. Aber es gibt keine

Vehikel, die den Meinungen, die man da entwickelt, Wirkung in der politischen Sphäre verschaffen würden. Und diese fehlende Vermittlung führt dann zu Passivität.

Sind diese Menschen für die von Ihnen untersuchten »Trigger« besonders empfänglich?

Ich glaube, alle lassen sich triggern. Triggerpunkte werden ausgelöst, wenn Ungleichbehandlungen oder Normalitätsverstöße wahrgenommen werden, wenn etwas als Verhaltenszumutung empfunden wird oder Entgrenzungen befürchtet werden. Sie kommen also zum Tragen, wenn normative Hintergrunderwartungen verletzt werden. Auch sehr gebildete, politisch sehr gut informierte Leute haben bestimmte Punkte, die sie wahnsinnig triggern. Man hat zum Beispiel im Kontext des russischen Angriffskriegs auf die Ukraine oder des Kriegs in Gaza sehen können, dass es auch innerhalb von hochgebildeten Gruppen zu wahnsinnig aufgeladenen Konflikten kam. Aber wenn man fern ist von jedem politischen Geschehen und keine kollektive Handlungsfähigkeit erlebt, dann sind diese Trigger das Einzige, was bleibt. Nehmen wir den Kleinstadtrechtsanwalt, der im Lions Club ist oder in der lokalen Industrie- und Handelskammer eine Rolle spielt: Der ist durch die Einbindung in diese Art von Institutionen viel näher dran an irgendeiner Art von Wirkung, die er entfalten kann. Vielleicht auch allein deshalb, weil er eine kleine, aber doch existente diskursive, symbolische Macht innehat, die jemand, der überhaupt nicht in solche Strukturen eingebettet ist, nicht besitzt. Und für diese Menschen sind diese Trigger dann oft das Einzige, was sie mit der politischen Sphäre verbindet. Besonders problematisch daran ist, dass es der Politik oft nicht darum geht, diese Menschen zu befähigen, Teil des demokratischen Prozesses zu werden, sondern sie in ein Reiz-Reaktionsschema hineinzudrängen, bei dem sie auf irgendeinen Slogan anspringen, der gerade lanciert wird. Das kann man aktuell in den Migrationsdebatten verfolgen: Es wird Angst geschürt und dann gleichzeitig ein politisches Angebot gegeben, das diese Angst lindern soll. Aber dabei handelt es sich um ein manipulatives Verhältnis.

© Kimi Palme

DR. LINUS WESTHEUSER

ist wissenschaftlicher Mitarbeiter im Lehrbereich Makrosoziologie an der Humboldt-Universität zu Berlin.

linus.westheuser@hu-berlin.de

Bedeutet das, dass Polarisierungen, wenn sie auftreten, nicht dauerhaft sind, sondern eher affektgesteuert?

Ja und nein. Was wir sehen, ist, dass die ideologischen Polarisierungen in der deutschen Gesellschaft nicht sehr ausgeprägt sind. Ob es sich jedoch um affektive Polarisierungen handelt, ist aber auch eine offene Frage. Das wird in der Politikwissenschaft intensiv erforscht. Wenn man die klassischen Messwerte nimmt, z. B., wie sehr man die politischen Gegner hasst, einfach nur, weil sie politische Gegner sind, dann sieht man, dass affektive Polarisierung in Deutschland nicht sehr ausgeprägt ist, gerade auch im Vergleich zu Ländern wie den USA oder auch Italien.

Werden nicht die Grünen in letzter Zeit zu einer Art »Hassgegner« aufgebaut?

Hier kann man tatsächlich beobachten, dass nicht mehr klar unterschieden wird zwischen dem Handeln der Partei oder ihrer Repräsentanten in der Regierung und ihren Anhängern. Da werden die Grünen als gesellschaftliche Gruppe Gegenstand des Hasses, und das ist ein Phänomen der affektiven Polarisierung, die, vielleicht kann man es so ausdrücken, dort gerade ausprobiert wird. Und man bekommt das Gefühl, dass es in bestimmten Kreisen sehr gut zieht. Offen ist, ob das das neue Modell wird, Politik zu machen, d. h. auch inhaltliche Themen, wie zum Beispiel Klimaschutz, Gleichstellung oder Migration, so zu verhandeln. Dass es also weniger um konkrete Inhalte geht als darum, die gegnerischen Positionen einer verhassten Gruppe zuzuschreiben. Das wäre ein Signum von der affektiven Polarisierung der Politik.

Werden damit – wenn man mehr über das Setzen eines Gendersterns als über Gleichstellungsfragen redet oder mehr über Geflüchtete beim Zahnarzt als über die weiter auseinanderklaffende Schere zwischen arm und reich – andere, vielleicht die »echten« Konflikte dethematisiert oder verschleiert?

Darauf muss ich zwei Antworten geben. Das eine ist, dass natürlich auch symbolische Konflikte reale Konflikte sind. Rund um das Gendersternchen werden auch reale Machtverhältnisse verhandelt. Es ist nur insofern auch ein Scheinkonflikt, als dass die große Mehrheit der Bevölkerung eigentlich gerne einen entspannten Umgang damit hätte und deshalb diese Gegnerschaft eigentlich konstruiert ist. Aber das Gendern ist ein Triggerpunkt, und als solcher wird er genutzt.

Es geht darum, dass mir vermeintlich jemand sagt, was ich in meiner privaten Sphäre zu tun oder zu lassen habe.

Wenn mein Chef mir auf der Arbeit sagt, was ich zu tun habe, dann ist das kein Triggerpunkt. Wenn ein Polizist mir sagt, was ich zu tun habe, dann ist auch das kein Triggerpunkt. Aber wenn mir in meiner Privatsphäre jemand reinredet, wo es darum geht, wie ich lebe, wie ich rede, wie ich esse, wie ich mich fortbewege und so weiter, ist das ein Verstoß gegen eine normative Grunderwartung der privaten Autonomie, die sehr stark verankert ist. Dabei ist die Vorstellung von Autonomieverlust größer bei denen, die ohnehin wenig Autonomie besitzen, also sozioökonomisch schlechter gestellt sind.

Es geht also um eine gefühlte Einschränkung der eigenen Handlungsfähigkeit?

Ja, deshalb thematisieren und skandalisieren bestimmte Akteure, wie beispielsweise Christoph Ploß, das Gendern immer wieder, weil sie wissen, dass es eine Reaktanz in den Leuten anspricht, also eine instinktive Ablehnung: »Lass mich in Ruhe, ich will leben, wie ich will!« Eine solche Reaktion ist auch erstmal weder gut noch schlecht, sie ist nachvollziehbar und menschlich. Problematisch ist, dass es so dargestellt wird, als sei das Setzen von Gendersternchen der entscheidende politische Konflikt. Und der ist es nicht, denn eigentlich geht es um die Frage, wie die Verhältnisse zwischen gesellschaftlichen Gruppen sind, also Geschlechtern oder auch sexuellen Minderheiten und Mehrheiten, ethnischen Minderheiten und Mehrheiten und so weiter. Wie ist es um die Verhältnisse bestellt, wie wird um sie gerungen? Was für Gleichheitsforderungen werden gestellt von Minderheiten, die historisch oder auch heute noch marginalisiert sind und die jetzt verlangen, auch mit am Tisch zu sitzen? Und was gibt es da für einen Widerstand von den etablierten Gruppen, die sich ihre Vorrechte nicht nehmen lassen wollen? Das sind die eigentlichen Konflikte, und es gibt auch Wege, solche Fragen auszuhandeln – bzw. es könnte sie geben, wenn nicht die ganze Zeit diese Politik der Triggerpunkte gemacht würde.

Auch wenn die Antwort offensichtlich scheint, muss ich dennoch fragen: Warum wird diese Politik gemacht?

Weil sie wahnsinnig effektiv ist. Diese Triggerpunkte ziehen, das haben wir auch in unseren Fokusgruppen für die Studie sehr deutlich gemerkt. Wenn jemand das Wort »Genderstern« sagt, dann zucken alle zusammen und werden ganz aufgeregt und fangen an, ganz schnell und laut zu reden. Das ist natürlich ein gefundenes Fressen für politische Unternehmer. Aber es ist ein hohles Politikmodell, weil es nicht darum geht, Probleme wirklich zu lösen. Denn wenn das Gendern verboten ist, dann kommt das Nächste: Dann geht es darum, dass man nur noch Insekten essen darf und kein echtes Fleisch mehr. Es gibt immer irgendeine imaginäre Bedrohung, die erfunden wird, wenn man einmal in diesem Politikmodell drin ist. Das macht es zu einer verlogenen Form.

Und es lenkt – um auf die Frage von eben zurückzukommen – von eigentlichen Konflikten ab. Wie schon gesagt, auch immaterielle Anerkennungskonflikte sind real. Aber ich glaube, dass der Alltag der allermeisten Menschen am Stärksten strukturiert ist von dem, was wir Oben-Unten-Ungleichheiten nennen, von materiellen Fragen, von der Verfügung über Ressourcen, aber auch sozialen Rechten, die man im Alltag hat. Es geht darum, ob man einen Kita-Platz bekommt, sich Elternzeit nehmen kann, ob man am Ende des Monats noch Geld auf dem Konto hat. Das sind alles soziale Fragen, und es sind Verteilungsfragen, weil es immer darum geht, wer sich das gesellschaftliche Mehrprodukt aneignet. Sind es die Reichen? Sind es die Reichen und die Mittelschicht? Sind es alle? Und für die Verhandlung dieser Fragen oder Konflikte gibt es unterschiedliche Mechanismen, die von den Arbeitskämpfen am Arbeitsplatz bis zu gesellschaftlichen Institutionen der Umverteilung und der sozialen Absicherung reichen. Und um die wird gerungen in diesen Oben-Unten-Konflikten. Die meisten Probleme, die den Menschen das Leben schwer machen, sind in dieser Arena angesiedelt, und ich bin überzeugt, dass die Lösung für die allermeisten Alltagsprobleme der Menschen hier liegt. Es ist aber gleichzeitig die Arena, die am stärksten depolitisiert wird und über die nur ganz peripher gesprochen wird – und wenn, dann oft mit Triggerpunkten: Statt um wirkliche Umverteilung geht es um Arbeitsverweigerer im Bürgergeld – dabei handelt es hier im Vergleich zu den Profiten der Unternehmen um Pfennigbeträge.

Wenn es Verwerfungen, Polarisierungen in der deutschen Gesellschaft gibt, lassen sich diese am sozioökonomischen Status festmachen?

Ja, Klasse und Bildungshintergrund sind die beiden strukturellen Aspekte, bei denen wir die größten Unterschiede wahrnehmen und die die größten Auswirkungen haben, mehr als beispielsweise der Unterschied zwischen Stadt und Land. Diese Ungleichheiten zu adressieren, ist eine schwierige gesamtgesellschaftliche Aufgabe. Ungleichheit schafft Pfadabhängigkeiten, die dazu tendieren, sich immer weiter zu verstärken.

Das zeigt sich auch in der Erwachsenenbildung: Je höher der Bildungsgrad, desto größer die Wahrscheinlichkeit, an Weiterbildung teilzunehmen.

Das finde ich nicht überraschend. Viele Menschen haben kaum Zeit, Energie und Ressourcen – sie kommen ausgelaugt von der Arbeit und wollen dann nicht auch noch eine Fortbildung oder einen Volkshochschulkurs besuchen. Auch da führt das eine dann zum anderen. Aber vielleicht wäre das ein Punkt, über den

man nochmal nachdenken könnte: Auch der Arbeitsplatz selbst könnte weiter demokratisiert werden und ein Ort der Deliberation sein. Ende vergangenen Jahres ist bei der Otto-Brenner-Stiftung eine Studie zu »Arbeitswelt und Demokratie in Ostdeutschland« erschienen, die zeigt, dass Menschen, die kollektive Handlungsfähigkeit am Arbeitsplatz erleben, deutlich geringere rechtsextreme Neigung aufweisen. Das weist darauf hin, dass kollektive Handlungsfähigkeit ein Gegengift ist gegen Ressentiments. Und da ist der Arbeitsplatz auch deshalb so zentral, weil die Menschen dort den Großteil ihrer Zeit verbringen und sie dort oft in heterogeneren Settings unterwegs sind – anders als in ihrer Freizeit, wo sie oft nur in ihrem Milieu verbleiben, in dem die politischen Meinungen relativ ähnlich sind. Der Arbeitsplatz wäre eigentlich ein spannender Ort für demokratische Bildung.

Dieses Argument äußern auch Robin Rosenwanger und Thomas Krüger von der Bundeszentrale für politische Bildung in einem Beitrag in diesem Heft. Warum ist der Arbeitsplatz so wichtig?

Axel Honneth hat ein wichtiges Buch dazu geschrieben, »Der arbeitende Souverän«. Er wehrt sich gegen die Vorstellung, dass man erst nach Feierabend zum demokratischen Subjekt wird, und drängt zu einer holistischen, integrierten Betrachtung: Die Bürgerinnen und Bürger sind auch Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer, und so muss man sie sich auch vorstellen.

Wenn ich Sie aber richtig verstehe, geht es beim Lernort Arbeitsplatz in Ihren Augen nicht nur um die Vermittlung von Wissen, sondern um das Erfahren von Wirksamkeit.

Ja. Auf der Ebene der Inhalte könnte man sich schon etwas vorstellen, das in Richtung »Wie gehe ich mit Triggerpunkten um?« geht. Eminent wichtig ist aber, dass Veranstaltungen die Interessen der Lernenden berühren, im Arbeitskontext durchaus auch die materiellen Interessen. Zum Beispiel war es Teil des Wahlprogramms der Labour-Partei in Großbritannien im Jahr 2017, Teile des Unternehmensbesitzes an die Beschäftigten zu übertragen. Bei der Hauptversammlung sind sie dann Teil der Eigentümer und müssen – bestenfalls deliberativ – eine Haltung entwickeln, was und wie im Unternehmen produziert werden soll, in welche Richtung sich das Unternehmen entwickeln soll. Man übernimmt Verantwortung, und dabei werden ganz viele Lernprozesse angestoßen, auch im Sinne des Lernens für die Demokratie.

Die Erwachsenenbildung betont immer wieder, dass sie Räume bietet, in denen Menschen zusammenkommen und sich austauschen können, und dass allein dies eine wichtige, auch demokratische Funktion darstellt: sich mit anderen auseinandersetzen zu können.

Absolut! Ich war in den vergangenen Monaten auf sehr vielen Veranstaltungen mit dem Buch. Zwar bin ich da auch auf ein sehr selektives Publikum gestoßen, sehr viel höher gebildet als der Durchschnitt der Bevölkerung. Aber ich habe bemerkt, wie viel diskutiert wurde und wie wichtig es den Menschen war, eine solche Gelegenheit zur Diskussion zu haben, zu sprechen über die Konflikte, die wir in dem Buch zugänglich machen. Denn oft ist es so, dass man entweder in Konflikte gerät, die sich verselbstständigen und in die man sich verbeißt, oder aber, dass man gar nicht erst dahin kommt, wirklich zu diskutieren, gerade wenn es irgendwie um Politik geht. Viel zu oft lässt man sich nicht auf eine Diskussion ein, weil man nicht streiten möchte. Das ist auf der einen Seite zwar nachvollziehbar, auf der anderen aber problematisch, weil es in einer Demokratie doch genau darum geht: sich über Themen und Sachverhalte verständigen, Positionen beziehen und – ja – auch um diese Positionen streiten. Diese Fähigkeit müssen wir – wieder? – erlernen. Und dabei geht es meiner Meinung nach nicht nur um sachliche Expertise, sondern auch um eine emotionale oder normativ-moralische Haltung zu politischen Fragen. Und eine solche Haltung entwickelt man nur im Austausch.

Sehen Sie die Demokratie zurzeit in Gefahr?

Wenn man Demokratie minimalistisch versteht im Sinne eines rechtsstaatlichen Rahmens und regelmäßig stattfindenden Wahlen mit anschließend friedlicher Übergabe der Macht, dann zurzeit nicht. Obwohl man auch bei diesem minimalistischen Verständnis die Entwicklung rund um eine mögliche Regierungsbeteiligung der AfD und die damit auftretenden Möglichkeiten, die rechtsstaatlichen und demokratischen Institutionen zu verändern bzw. auszuhöhlen, genau beobachten muss – wenn man in andere Länder blickt, kann man sehen, dass eine solche Gefahr real ist. Wenn man aber Demokratie nicht nur minimalistisch, sondern expansiver versteht, als Lebensform der Ermächtigung gerade von den Teilen der Bevölkerung, die eben nicht qua Besitz schon eine Macht ausüben, und damit als eine Art institutionalisierte Gegenmacht, sehe ich die Demokratie akut in einer Krise. Am deutlichsten sieht man das bei Fragen der Ungleichheit. In allen Umfragen wird bestätigt, dass den Menschen soziale Absicherung und soziale Ungerechtigkeit extrem wichtig sind, aber diese Themen bestimmen die politischen Debatten überhaupt nicht. Und das hat sicherlich auch damit zu tun, dass das politische System selektiv die Interessen der wohlhabenderen Teile der Gesellschaft prämiert und hervorgehoben behandelt.

Ich danke Ihnen sehr für das Gespräch!

Neue Wege und Formate zur Demokratiestärkung in der Arbeitswelt

Politische Bildung in unübersichtlichen Zeiten

ROBIN ROSENWANGER • THOMAS KRÜGER

Demokratische Gesellschaften und auch die Demokratie selbst stehen zunehmend vor Herausforderungen. Die Autoren zeigen auf, warum der Arbeitsplatz als Sozialraum und Lernort für die politische Bildung an Bedeutung gewinnt, welche Chancen sich bieten und über welche Fragen diskutiert werden muss.

Der politische Diskurs der vergangenen Jahre ist gekennzeichnet von deutlichen Zuspitzungen. Im Angesicht eruptiver Ereignisse und komplexer Transformationsprozesse geht es um existenzielle wie richtungweisende Fragen. Die jahrzehntelang gewohnte Integration der Bevölkerung in größere politische Einheiten ist in kleinere Entitäten zersplittert. Dies führt dazu, dass Aushandlungsprozesse sichtbar und anspruchsvoller geführt werden müssen. Dabei sind der Bewältigung politischer Problemstellungen intensive demokratiepolitische Konflikte über die Art und Weise der Auseinandersetzung vorgelagert. Bevor es um Inhalte geht, werden häufig zunächst Rahmenbedingungen und Verfahren diskutiert und infrage gestellt.

Dieser Mehrebenendiskurs tendiert zu Unübersichtlichkeit und verlangt zunehmend nach Räumen, die Gelegenheit bieten, einen Schritt zurückzutreten. Mit gewonnenem Abstand kann es gelingen, Hintergründe, Widersprüche und ambige Positionen aus anderer Perspektive zu betrachten und darüber zu reflektieren. Ein solcher Raum kann politische Bildung sein. Doch trotz dieser wachsenden Anforderungen muss die politische Bildung mit stark begrenzten Mitteln agieren. Während sie bereits in Schulen einen doch eher marginalisierten Status hat, werden ihre Bedingungen auch in der Erwachsenenbildung nicht vorteilhafter. Im Gegenteil: Insbesondere diejenigen, die zwischen Schulabschluss und Renteneintritt stehen und dort stark durch Pflichten des Alltags wie der Erwerbs- und Care-Arbeit gebunden sind, gelten als schwer erreichbar für Angebote politischer Bildung (Hufer, 2016, S. 67ff.). Vor allem die Ressource Zeit ist in dieser Lebensphase oftmals limitiert und stellt die etablierten Formate des »Komm-Prinzips« der politischen Erwachsenenbildung auf die Probe.

Angesichts all dieser Herausforderungen brauchen wir grundlegende Analysen und innovative Konzeptionen neuer Bildungsformen und -formate. Analog zum demokratiepolitischen Ringen um die Grundlagen politischer Aushandlungsprozesse rücken dabei fundamentale Fragen in den Fokus. So greift Axel Honneth in seinem 2023 veröffentlichten, viel und durchaus kontrovers diskutierten Buch »Der arbeitende Souverän« die gegenwärtigen Bedingungen und Auswirkungen von Arbeit auf und argumentiert demokratiepolitisch, es müsse für Arbeitsverhältnisse gesorgt werden, »die mindestens gut genug eingerichtet sind, um den Beschäftigten eine unbeschränkte Teilnahme an den öffentlichen Prozessen der demokratischen Willensbildung zu ermöglichen« (Honneth, 2023, S. 78). Neben der zeitlichen Dimension hinderten wirtschaftliche Nöte sowie soziale, psychologische und mentale Facetten Erwerbstätige daran, (1) sich Informationen zu beschaffen und ggf. durch Fortbildung von Kompetenzen zur Teilnahme am Diskurs zu befähigen, (2) im Austausch mit anderen Inhalte diskursiv

Demokratiestärkung in der Arbeitswelt: Praxisbeispiele

Das von der Bundeszentrale für politische Bildung (BPB) und der Robert Bosch Stiftung geförderte europäische Qualifizierungs- und Weiterbildungsprogramm »Civic Scouts at Work – Lernen. Teilnehmen. Anwenden.« zielt darauf ab, Beschäftigte als Civic Scouts auszubilden und sie für soziale und ökonomische Herausforderungen in einer komplexen Arbeitswelt zu qualifizieren. Durch Lernangebote und Weiterbildungsformate zu sozioökonomischen Themen sowie zu methodischen Kompetenzen – beispielsweise Kommunikationsstrategien und Konfliktmanagement – sollen Erwerbstätige innerbetrieblich gestärkt und für gesellschaftliche Themen wie Diversität, Nachhaltigkeit, Polarisierung und Soziale Medien sensibilisiert werden.

Das Programm, das in Deutschland, Ungarn, Kroatien und Bulgarien aufgelegt wurde, bezieht unterschiedliche länderspezifische Rahmen- und Ausgangsbedingungen mit ein. Über be-darfsorientierte Angebote werden Handlungs- und Medienkompetenzen, kritische Urteilsbildung, individuelle Selbstwirksamkeitspotenziale sowie Orientierungswissen über Inhalte gesellschaftlicher Transformation vermittelt. Die genaue Ausgestaltung geschieht partizipativ: Themen, Angebote und Formate werden gemeinsam mit den Erwerbstätigen abgestimmt, so dass ihre Bedarfe in die Modulkonzipierung mit einfließen.

→ HTTPS://THECIVICS.EU/CIVIC-SCOUTS-GERMANY/

Zudem hat die BPB im vergangenen Jahr ein Förderprogramm zur politischen Bildung für Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer aufgelegt. Aus Mitteln des Aktionsplans Rechtsextremismus der Bundesregierung werden acht Modellprojekte (Laufzeit April 2023 bis November 2024) finanziert, die niedrigschwellige und aufsuchende Angebote der politischen Bildung für Berufstätige entwickeln und erproben. Ausgangspunkt ist, dass politische Bildung berufsaktive Zielgruppen in ihrer Breite bislang nur unzureichend erreicht und gesellschaftspolitische Fragen in der beruflichen Bildungslandschaft eine untergeordnete Rolle spielen. Die geförderten Projekte nehmen sich dieser Herausforderung mit innovativen Konzepten an und entwickeln passgenaue, nachhaltige Angebote, die bislang wenig bearbeitete Themen am Arbeitsplatz einbringen. Durch niedrigschwellige, aufsuchende Bildungsarbeit, die sich an den örtlichen oder regionalen Lebenswelten orientiert, sollen die Potenziale des Sozialraums Arbeitsplatz für die Auseinandersetzung mit politischen Fragen genutzt werden.

→ WWW.BPB.DE/DIE-BPB/FOERDERUNG/FOERDERMOEGLICHKEITEN/521673/POLITISCHE-BILDUNG-FUER-DIE-ARBEITSWELT/

→ WWW.BPB.DE/DIE-BPB/FOERDERUNG/FOERDERMOEGLICHKEITEN/521675/DIE-MODELLPROJEKTE/

zu verarbeiten und den (Selbst-)Wert eigener begründeter Auffassungen zu erfahren sowie (3) sich im öffentlichen Raum zu äußern und multiperspektivisch zu diskutieren (Honneth 2023: 92 ff.). Vielleicht braucht es diese Provokation Honneths zu diesem Zeitpunkt, um erneut und umso drängender über die einschränkenden Rahmenbedingungen auch für die politische Erwachsenenbildung zu verhandeln. Denn nicht zuletzt stützen auch die vorliegenden Erkenntnisse über soziale Selektivität und Ungleichheit in demokratischen Teilhabechancen (Bremer & Trumann, 2019, S. 281ff.) diese Argumentation.

»Angesichts all dieser Herausforderungen brauchen wir grundlegende Analysen und innovative Konzeptionen neuer Bildungsformen und -formate.«

Partizipation und der Sozialraum »Arbeitswelt«

Aus dieser Lage heraus versucht die politische Bildung seit einigen Jahren, neue Formate der arbeitsweltbezogenen politischen Bildung zu erproben, die häufig dem Ansatz der aufsuchenden politischen Bildung folgen und die Wirksamkeit von politischen Bildungsanlässen im Berufskontext unterstreichen (s. auch Bremer et al., 2015, S. 244ff.). Einige Modellprojekte werden gegenwärtig vonseiten der Bundeszentrale für politische Bildung/BPB mittels einer Förderrichtlinie unterstützt. Eine wissenschaftliche Begleitstudie hat positive Effekte für Demokratiestärkung, gesellschaftliche Teilhabe und gesellschaftlichen Zusammenhalt bestätigt (Trumann, 2022). Zukünftig wird die BPB auch eigene Formate entwickeln, welche bisherige Erfahrungen aufgreifen und fortentwickeln sollen, um politische Bildnerinnen und Bildner in aufsuchenden Formaten in der Arbeitswelt zu unterstützen. Während gewerkschaftliche politische Bildung in den Bildungsstrukturen sowie in der Förderlandschaft traditionell verankert ist, gilt das

explizite Engagement der Arbeitgeberseite als ein noch nicht ausgelotetes Terrain.

Ob in Interviews oder Zeitungsannoncen – gegenwärtig positionieren sich immer mehr kleine Betriebe oder große Unternehmen öffentlich für die Stärkung der Demokratie. Das ist erfreulich. Dennoch sind zur Realisierung demokratiefördernder Maßnahmen einige Fragen zu beantworten – Fragen nach geeigneten Räumen, nach Partizipation aller Beteiligten und nicht zuletzt nach Effekten, die das Verhältnis von Arbeit und Demokratie zeitigt, wenn auf der Ebene der unmittelbaren (Macht-)Beziehungen zwischen Arbeitnehmenden und Arbeitgebenden Bildungsprozesse organisiert werden sollen. Um es konkret zu machen: Politische Erwachsenenbildung geht davon aus, dass die Entscheidung, sich auf einen Bildungsprozess einzulassen, freiwillig erfolgt. Wenn das Bildungsformat und die Abhängigkeit in Arbeitsverhältnissen aber aufeinander bezogen sind, wird dieser Grundsatz tendenziell prekär. Die Subjektorientierung gilt als zentraler gemeinsamer didaktischer Nenner der politischen Erwachsenenbildung (Zeuner, 2010, S. 308). Damit von außen initiierte Bildungsprozesse gelingen, müssen sich diese an den spezifischen Interessen, Voraussetzungen und Bedürfnissen ihrer Teilnehmenden orientieren – ohne dabei jedoch in eine Beliebigkeit abzuweichen.

Ungeachtet der spezifischen Zielgruppe(n) sollte die Partizipationsfähigkeit als eines der zentralen Ziele der politischen Bildung bereits in der Konzeptionsphase neuer Formate und Materialien mehr Berücksichtigung finden. Es gilt, die Rezipientinnen und Rezipienten von Beginn an in den Entwicklungsprozess von Bildungsformaten einzubinden. Dies erhöht die Chance, intrinsische Motivation für die Auseinandersetzung mit einem inhaltlichen Gegenstand zu schaffen bzw. zu steigern, während gleichzeitig die Akzeptanz für den Bildungsanlass insgesamt steigt.

In einer partizipativ angelegten Konzeption kann gleichermaßen das Lernsetting etwa hinsichtlich der Methoden und des Medieneinsatzes, aber auch in Bezug auf die Sozialformen und die Verteilung von Rollen im Lernprozess individuell organisiert und gestaltet werden. Für Formate politischer Bildung ist dies von herausragender Relevanz, da eingeübte Partizipation und erfahrene Selbstwirksamkeit zur Stärkung demokratischer Kompetenzen beitragen. Es ist ferner gemeinsam abzuwägen, inwiefern eine räumliche Veränderung und der damit einhergehende Abstand zum Alltag (Zeuner & Schudoma, 2024, S. 346) im jeweiligen Einzelfall tatsächlich für den Bildungsprozess zweckmäßig ist. Denn Erfahrungen aus aufsuchenden politischen Bildungsformaten zeigen, dass erst die Verbindungen zum Alltag – und hier zum Arbeitsalltag – es ermöglichen, besonders nah an die Themen und Konflikte der Lebenswelt anzuknüpfen. Die Teilnehmenden erfahren zudem die Wertschätzung, dass der Lernprozess in ihrem unmittelbaren Sozialraum stattfindet (Trumann, 2022, S. 16f.).

Für Interventionen bedarf es der Ressourcen

In jeder Variante ist für einen Diskurs, für die Vertiefung und Reflexion sowohl der Inhalte als auch für Erkenntnisgewinne ausreichend Zeit unerlässlich (Zeuner & Schudoma, 2024, S. 346). Die Adressatinnen und Adressaten verfügen in der Regel über eine mehr- oder langjährige (politische) Biografie und Sozialisation (Hufer, 2022, S. 172), die ebenso gefestigte Vorstellungs- und Meinungsbilder beinhalten und innerhalb von Lerngruppen stark divergieren kann. Damit umzugehen ist für Lehrende in der Erwachsenenbildung umso fordernder, als die Interaktionsspanne durchweg stark limitiert ist. Tatsächlich sind ca. 65 Prozent aller Angebote zu gesellschaftspolitischen Themen Einzelveranstaltungen (Hufer, 2022, S. 169). Daraus lässt sich die Konsequenz ableiten, im Sinne der Nachhaltigkeit und Wirksamkeit von Bildungsprozessen mehrmalige, wiederkehrende oder kontinuierliche Interventionen zu initiieren. So kann die Möglichkeit zur zwischenzeitlichen Eigenbeobachtung oder Reflexion ebenso gewährleistet werden wie der sukzessive Aufbau einer Vertrauensbasis.

»Tatsächlich sind ca. 65 Prozent aller Angebote zu gesellschaftspolitischen Themen Einzelveranstaltungen.«

Berufliches Handeln findet innerhalb eines politisch verantworteten und durch Gesetze geregelten Rahmens statt. Dieser erfährt durch wechselnde Mehrheiten und Repräsentation immer wieder neue Ausrichtungen. Insbesondere in Transformationsregionen und -sektoren werden politische Entscheidungen wahrgenommen und führen zu gesellschaftlichen Aushandlungsprozessen am Arbeitsplatz. Implizite Kompromisse und der Anspruch, Themen fachbezogen zu bearbeiten, ihre zunehmende Komplexität, manifestierte Widersprüche und Ambiguitäten oder auch bestehender Konformitätszwang erfordern einen speziellen Raum und Rahmen der Auseinandersetzung.

Für die politische Bildung stellt dies eine Herausforderung und eine Chance zugleich dar. Ihr müssen die nötigen Ressourcen zur Verfügung stehen, um aufsuchende, unkonventionelle, pragmatische Formate im Rahmen der Weiterbildung in lebensnahen Sozialräumen zu konzipieren, zu erproben und zu etablieren. Die politische Bildung kann und sollte nicht den Anspruch verfolgen, etwaige politische Fehlentscheidungen zu kompensieren. Doch sie muss ihrem Leitgedanken folgen, immer wieder durch Interventionen wie moderierte Gesprächs- und Bildungsanlässe dazu beizutragen, vermiedene oder verrohte Diskurse zurück in das Spielfeld demokratischer Grundsätze zu holen.

Um grundlegende Fragen der politischen Verhältnisse und des individuellen Verhältnisses zum Politischen in der Praxis thematisieren zu können, bedarf es nicht nur für die Landschaft der politischen Bildung hinreichender Ressourcen. Ebenso sind es – um Axel Honneth zu folgen – die Beschäftigten selbst, die über ausreichend Kapazitäten verfügen müssen. Nicht zuletzt würden sich dadurch auch weitere Synergieeffekte ergeben können. Persönliche wie fachliche Kompetenzen, die zur individuellen und gesellschaftlichen Mündigkeit sowie zu demokratischer Resilienz beitragen, sind letztlich auch für den Arbeitsplatz von nicht zu unterschätzendem Wert.

Bremer, H., Faulstich, P., Teiwes-Kügler, C. & Vehse. J. (2015). *Gesellschaftsbild und Weiterbildung. Auswirkungen von Bildungsmoratorien auf Habitus, Lernen und Gesellschaftsvorstellungen.* Baden-Baden: Nomos.

Bremer, H. & Trumann, J. (2019). Das Unbehagen im Politischen und dessen Bedeutung für die politische Erwachsenenbildung. *Bildung und Erziehung 72*(3), 277–292.

Honneth, A. (2023). *Der arbeitende Souverän. Eine normative Theorie der Arbeit.* Berlin: Suhrkamp.

Hufer, K.-P. (2016). *Politische Erwachsenenbildung. Plädoyer für eine vernachlässigte Disziplin.* Bielefeld; W. Bertelsmann.

Hufer, K.-P. (2022). Politische Bildung in der Erwachsenenbildung. In W. Sander & K. Pohl (Hrsg.), *Handbuch politische Bildung* (S. 168–175). Frankfurt a. M.: Wochenschau

Krüger, T. (2019). Neue Formen und Formate der politischen Erwachsenenbildung. *Hessische Blätter für Volksbildung 69*(3), 234–241.

Krüger, T. & Becker, H. (2018). Weiterbildung und Politik. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 913–930). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Trumann, J. (2022). *Trägernetzwerk Politische Bildung in der Arbeitswelt. Ergebnisse einer qualitativen Untersuchung zu aufsuchenden politischen Bildungsaktivitäten in der Arbeitswelt.* Düsseldorf: DGB-Bildungswerk.

Zeuner, C. (2010). Politische Erwachsenenbildung: Zielsetzungen, Aufgaben und Perspektiven. *Hessische Blätter für Volksbildung 60*(4), 305–314.

Zeuner, C. & L. Schudoma (2024). Politische Erwachsenenbildung. Entwicklungen, kritische Positionierungen und Bildungsformate. In Y. Chehata et al. (Hrsg.), *Handbuch kritische politische Bildung* (S. 340–349). Frankfurt a. M.: Wochenschau

ROBIN ROSENWANGER

ist Referent im Fachbereich »Zielgruppenspezifische Angebote« bei der Bundeszentrale für politische Bildung (bpb).

Robin.Rosenwanger@bpb.de

THOMAS KRÜGER

ist Präsident der Bundeszentrale für politische Bildung (bpb).

Erwachsenenbildungspraxis als Möglichkeitsraum

Eine Bühne für Begegnung und Transformation

ALMUT BÜCHSEL

Welche demokratiebildenden Kräfte kann Erwachsenenbildung außerhalb von Formaten dezidiert politischer Bildung freisetzen und welche Voraussetzungen braucht sie dafür? Die Autorin plädiert für Freiräume in der Erwachsenenbildungspraxis die Begegnungen schaffen und Zugehörigkeitserfahrungen ermöglichen können.

Es sind kleine Momente, in denen sich der Beitrag offenbart, den die Erwachsenenbildungspraxis ganz konkret und mit dem notwendigen Spielraum dazu leisten kann, gesellschaftlichen »Zusammenhalt« als Grundbedingung einer funktionierenden Demokratie zu fördern und vielleicht sogar herzustellen:

Im Dezember 2023 stehen sieben Teilnehmer*innen aus Deutschkursen für Geflüchtete zum ersten Mal in ihrem Leben in der Berliner Philharmonie, wo sie, ebenfalls für die meisten zum ersten Mal, im Rahmen des Projekts »Kulturelle Teilhabe« der Volkshochschule Berlin Mitte und dank einer Kooperation mit dem Deutschen Symphonie-Orchester Berlin ein europäisches, klassisches Konzert besuchen. In ihren Herkunftsländern waren sie teilweise regelmäßige Konzertgänger, in Deutschland blieben ihnen diese Räume bis jetzt verschlossen – nicht, weil sie kein Interesse an ihnen hätten. Letzteres hat die VHS Berlin Mitte im Vorfeld partizipativ erhoben: 62 Prozent der befragten Teilnehmer*innen in Deutschkursen für Geflüchtete äußerten ein eindeutiges Interesse daran, ein klassisches Konzert zu besuchen, 29 Prozent wollten es vielleicht einmal ausprobieren, und mehr als ein Drittel war schon mit klassischer Musik vertraut. Dass sie der Philharmonie und vielen anderen Räumen, die selbst bürgernäher in ihren Kulturangeboten werden wollen, bis jetzt fern blieben, liegt mit großer Wahrscheinlichkeit daran, dass sie zu dem guten Drittel der Berliner*innen gehören, die der Aussage zustimmen, dass »die meisten klassischen Kulturangebote sich nicht an Menschen wie sie richten« (Allmannritter et al., 2024, S. 23).

Im Juni des Folgejahres sind es schon 35 Deutschlerner*innen aus 16 Nationen, die von ihrem Recht auf kulturelle und gesellschaftliche Teilhabe in ihrer neuen Heimat Gebrauch machen, indem sie sich mit ihren Philharmonie-Besuchen Zugänge zu einem Raum verschaffen, der ihnen normalerweise verschlossen bleibt.

Begegnung und Dialog statt Spaltung und Entfremdung

Was hier entsteht, zeigt die zentrale Rolle, die Institutionen der Erwachsenenbildung wie die VHS Berlin Mitte dabei spielen können, die für eine funktionierende demokratische Gesellschaft so zentrale Offenheit und Diversität von Zugehörigkeitsordnungen zu sichern – indem sie die Begegnung von sozialen Gruppen ermöglichen, die im Alltag so weit entfernt voneinander sind wie ein geflüchteter Deutschlerner aus Afghanistan von dem typischen Philharmonie-Besucher aus

der oberen Mittelschicht Deutschlands. Nicht als Selbstzweck, sondern weil genau diese Begegnung über sozio-ökonomische Grenzen hinweg jener tiefen gesellschaftlichen Spaltung vorbeugt, die wiederum die Fähigkeit einer Gesellschaft zum demokratischen Dialog und zur Kompromissfindung in Konflikten gefährdet (Task Force FGZ, 2022, S. 12 ff.)

»Zentral ist, dass es überhaupt einen Raum gibt.«

Gelingen kann eine solche dialogfördernde Begegnung nicht durch forcierte Zielgruppenpädagogik und -ansprache, sondern indem partizipativ die Anliegen der Einwohner*innen abgefragt werden, um ihnen im Anschluss eine Bühne zu geben. Ob diese Bühne das Parkett der Philharmonie ist oder der Gemeinschaftsgarten eines Stadtteilzentrums – zentral ist, dass es überhaupt einen Raum gibt, in dem eine solche »Bühne« stehen darf, und dass jemand die Fähigkeiten hat, sie zu bauen. Erfolgreiche Projekte wie das der geflüchteten Deutschlerner*innen in der Philharmonie zeigen: Institutionen wie die Volkshochschulen haben dieses Handwerkszeug. Sie können einen Raum schaffen, in dem durch Begegnung die Möglichkeit entsteht, statt Spaltung Zugehörigkeit zu finden und demokratischen Dialog umzusetzen.

Demokratischer Diskurs und neue Zugehörigkeitserfahrungen in Möglichkeitsräumen

Zwei fundamentale Bestandteile machen diesen Raum von einem einfachen Begegnungsort zu einem Möglichkeitsraum demokratischen Erlebens: zum einen der allgemeinbildende Charakter der Bildungsinstitutionen, die ihn erschaffen können, und zum anderen die Tatsache, dass diese Institutionen eine in der breiten Öffentlichkeit eher unbeachtete, aber zentrale Rolle als bildungspolitische Player in der Migrationsgesellschaft spielen. In der Verbindung von beidem liegt das enorme Potenzial der Erwachsenenbildungspraxis für eine resiliente demokratische Gesellschaft.

Beim Blick auf diesen Aspekt der Migration fällt auf, dass überall da, wo das häufig symbolpolitisch verwendete Schlagwort »Zusammenhalt« fällt, viel und nicht immer konstruktiv über Migration gesprochen wird (Ashour, 2022). In der Realität der Erwachsenenbildungspraxis zeigt sich, dass es weniger ein diffuser Zusammenhalt ist, der immer wieder in Diskursen, in Kursräumen und Lerngruppen neu hergestellt werden muss, sondern die ganz konkreten Zugehörigkeitsordnungen, die hier durch funktionierende Bildungspraxis entstehen und Spaltungstendenzen entgegenwirken: Wenn Bildungsteilnehmer*innen, wie bspw. die geflüchteten Deutschlerner*innen in der Philharmonie, aber auch Dozent*innen und Programmplanende, miteinander über das Gefühl entstehender Zusammengehörigkeit ihre Positionen in sozialen Zusammenhängen neu erfahren, können Bildungsprozesse entstehen, die zur positiven Irritation und Transformation des eigenen Selbstverständnisses beitragen (Mecheril, 2019, S. 16). Die positive Erfahrung dieser transformativen Irritation durch Bildungsteilhabe wiederum fördert die Fähigkeit, den Ansprüchen einer modernen Demokratie mit ihren fließenden und stetig neu zu verhandelnden Grenzen (Baumann,1999) nicht nur zu trotzen. Sie macht auch Mut, mitzugestalten.

Migrationsphänomene nähren so jede Zugehörigkeitsordnung auf gesellschaftlicher Ebene ebenso, wie sie sie verunsichern und beunruhigen (Mecheril, 2019, S. 12). Institutionen, die Räume schaffen können, in denen diese Beunruhigung in Begegnung und von dort aus in demokratischen Diskurs verwandelt wird, müssen ein zentraler Anker jedes Versuchs sein, »für Demokratie zu bilden«.

Folgerichtig liegt in der Tatsache, dass an allgemeinbildenden Institutionen wie den Volkshochschulen der Anteil der Deutschkurse für Migrant*innen und Geflüchtete am Gesamtprogramm weiterhin beeindruckend hoch ist (Ortmanns et al., 2023), ein Dreh- und Angelpunkt für den Möglichkeitsraum Erwachsenenbildung, der Beunruhigung in Begegnung verwandeln kann – denn begegnen kann sich nur, wer einen Raum schon teilt. Hier kommt die zweite, »allgemein«-bildende Facette des Möglichkeitsraums ins Spiel:

In seiner Startphase war das Projekt, im Rahmen dessen die sieben Deutschlerner*innen zum ersten Mal in der Philharmonie standen, Teil eines großen Ganzen: Über ein Jahr hinweg wurde die VHS Berlin Mitte im Rahmen des neuen Berliner Erwachsenenbildungsgesetzes vom Land Berlin darin gefördert, einen großen, partizipativen Begegnungsraum in Form des mehrsprachigen Projekts »VHS Mitte und ich/VHS Mitte and I – Education for all, by all« zu schaffen. Während diverse Teilnehmer*innen mit ebenso diversen Dozent*innen und der Institution über Klimaschutz, barriere-sensiblen Sprachunterricht oder Design Thinking diskutierten, wurde greifbar, dass allgemeinbildende Räume keine bloßen Container einer Art ziellosen Zweckfreiheit sind (VBW, 2024, S. 208f.). Im Gegenteil: Gerade in Institutionen, die so viele unterschied-

liche Bereiche in sich vereinen wie die Volkshochschulen, kann Erwachsenenbildung Räume entstehen lassen, in denen milieuübergreifende, irritierende Begegnungen überhaupt erst einmal stattfinden, in denen sie ausgehalten werden und in demokratischem Diskurs neue Zugehörigkeiten entstehen.

Nachhaltigkeit durch Freiräume und Ressourcen

Um das zu erreichen, braucht es Verstetigung. Ein einmaliger Philharmonie-Besuch von geflüchteten Deutschlerner*innen ist schön – damit der Besuch aber zur Begegnung wird, die einer Einstellungspolarisierung durch alltagsweltliche Entfremdung entgegenwirken kann, reicht es nicht, einmal die heiligen Hallen der Klassik von innen bewundern zu dürfen. Erst wenn die Türen zu vormals verschlossenen Räumen dauerhaft offenstehen, ist eine Barriere gefallen, ein neues Gefühl von Zugehörigkeit entstanden, und zwei zuvor starr abgegrenzte soziale Netzwerke sind miteinander in Berührung gekommen. Verstetigung aber braucht Zeit, und natürlich braucht sie Ressourcen. Die wichtigste Ressource, um nachhaltige Möglichkeitsräume aus Begegnung in der Erwachsenenbildungspraxis zu schaffen, sind die Freiräume, die Flexibilität und die Autonomie in den Köpfen von Lernenden, Programmplanenden und Lehrenden. Sie lassen innovative Bildung entstehen und verankern sie in mühevoller Auseinandersetzung mit vielfältigen Hindernissen im lebensweltlichen Alltag.

Ein Salon »Leben in Berlin«, in dem eine Kuratorin und ehemalige Deutschkursteilnehmerin aus Taiwan mit Neu- und Alt-Berliner*innen über »ihre« Stadt diskutiert, der Töpferkurs einer freischaffenden Künstlerin für geflüchtete Frauen und ihre Kinder, eine Sprachbildung von Geflüchteten, die wirklich zum Teil eines größeren »allgemeinbildenden« Ganzen wird: Solche Angebote entstehen, wenn das eigentliche Ziel einer teilhabeorientierten Bildungspraxis nicht vom Verwaltungsaufwand korrekter Kursorganisation aus den Köpfen der Planer*innen und Dozent*innen verdrängt wird. Um Erwachsenenbildungspraxis zu einem Möglichkeitsraum für demokratische Begegnungs- und Zugehörigkeitserfahrungen zu machen, braucht es Freiräume abseits einer Verengung des Kompetenzbegriffs auf dicht beschriebene Curricula und formalisierte Lebensläufe. Standards, ob für den Einsatz von Lehrenden (Eaquals, 2016; Alberti, Hillerich & Strauch, 2022) oder die Prüfungen von Teilnehmer*innen, sind unerlässliche Instrumente der Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildungspraxis. Genauso unerlässlich ist der Spielraum, in dem erwachsenbildnerische Räume für Begegnung über Milieugrenzen hinweg gemeinschaftlich entworfen und immer wieder auf sich verändernde Bedürfnisse angepasst werden. Zusammen bilden sie den Boden, auf dem ein resilienter demokratischer Diskurs wachsen kann.

Alberti, V., Hillerich, S. & Strauch, A. (2022). *GRETA – kompetent handeln in Training, Kurs & Seminar. Das GRETA-Kompetenzmodell 2.0.* www.die-bonn.de/doks/dieresultate/2022-Greta-01.pdf

Ashour, A. (2022). Diversität im Kontext von gesellschaftlichem Zusammenhalt in deutschen Zeitungsartikeln – ein quasi-migrantisierter Diskurs? In Institut für Demokratie und Zivilgesellschaft (Hrsg.), *Wissen schafft Demokratie. Tagungsband zur Online-Fachtagung »Gesellschaftlicher Zusammenhalt & Rassismus« (S. 56–67)* Jena: IDZ.

Bauman, Z. (1999). *Liquid Modernity.* Cambridge: Polity Press.

Eaquals (2016). *The Eaquals Framework for Language Teacher Training & Development.* www.eaquals.org/resources/the-eaquals-framework-for-language-teacher-training-and-development/

Mecheril, P. (2019). Migrationspädagogik. In SchlaU – Werkstatt für Migrationspädagogik (Hrsg.), *Heterogenität in der fluchtbezogenen Bildungsarbeit – Analytische und praktische Perspektiven* (S. 8–18). Jahrestagung 2018. München: SchlaU.

Ortmanns, V., Huntemann, H., Lux, T. & Bachem, A. (2024). *Volkshochschul-Statistik. 60. Folge, Berichtsjahr 2021.* Bielefeld: wbv Publikation.

Task Force FGZ-Datenzentrum (2022): *Gefährdeter Zusammenhalt? Polarisierungs- und Spaltungstendenzen in Deutschland.* https://fgz-risc.de/presse/detailseite/gefaehrdeter-zusammenhalt-neue-studie-zu-polarisierungs-und-spaltungstendenzen-in-deutschland

VBW – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. (Hrsg.) (2024). *Bildung und sozialer Zusammenhalt – Gutachten.* Münster: Waxmann.

ALMUT BÜCHSEL

ist Programmbereichsleiterin u. a. für Lehrkräftequalifizierungen und Kurse für Geflüchtete an der VHS Berlin Mitte und Expertin an der Schnittstelle von Sprachbildung, Gender und Bildungsteilhabe.

Almut.Buechsel@ba-mitte.berlin.de

Die Rolle katholischer Akademien in der Bildung für Demokratie ab 1945

Laboratorien einer jungen Bundesrepublik

JOHANNES SABEL

In Deutschland entstanden unmittelbar nach Kriegsende 1945 die ersten kirchlichen Akademien als Orte offener und zugleich gemeinwohlorientierter Diskussions- und Denkkultur, in denen es um nicht weniger ging als den Neuaufbau einer durch Krieg und Nationalsozialismus materiell und moralisch zerstörten Gesellschaft (Schütz 2004, S. 15f). Bemerkenswert schnell und konsequent erwiesen sich katholische wie evangelische Akademien als Träger demokratiestützender Bildungsarbeit. – Was können sie jedoch heute angesichts einer unter Druck geratenen Demokratie zum Erhalt einer pluralen, offenen, freiheitlichen und demokratischen Gesellschaft beitragen? Dieser Text zeichnet Rolle und Entwicklung mehrerer deutscher katholischer Akademien als Einrichtungen der Erwachsenen- und Demokratiebildung seit ihrer Gründungszeit nach.

Vorgeschichte – Verchristlichung der modernen Welt und katholische Erwachsenenbildung

Die den Akademien vorausgehende kirchliche Erwachsenenbildung in der Zeit der Weimarer Republik war wesentlich in katholischen Verbänden verankert, so etwa im Volksverein für das katholische Deutschland, im Kartellverband der katholischen Arbeiter- und Arbeiterinnenvereine Deutschlands (ab 1971 Katholische Arbeiternehmer-Bewegung, KAB) oder im Kolping-Verband. In diesen wurde dafür gearbeitet, insbesondere männliche Katholiken christlich zu bilden und zugleich für Arbeitsleben, persönliche Lebenswelt und die Übernahme gesellschaftlicher Aufgaben mit Wissen und christlicher Wertorientierung zu rüsten. Im individuellen Zugriff auf Katholiken ging es zugleich um das umfassendere Ziel, die Industriegesellschaft, die »moderne Welt« christlich bzw. katholisch mitzugestalten. Die (Wieder-)Verchristlichung einer zunehmend wissenschaftlich erklärten, technisch-maschinell aufgerüsteten und kapitalistisch bestimmten Gesellschaft war ein wesentliches Ziel der kirchlichen, meist verbandlich geprägten Bildungsarbeit (hier ist u. a. auf die »Katholische Aktion« hinzuweisen, die sich die Bildung und Vergrößerung einer katholischen Laienelite zur christlichen Durchformung der Gesellschaft zum Auftrag machte). Insofern wurde in dieser kollektiven und missionarischen Perspektive katholischer Erwachsenenbildung eine überindividuelle, gesellschaftliche,

ja gemeinwohlorientierte (wenn auch im Sinne eines katholisch verstandenen Gemeinwohls) Ausrichtung grundgelegt. Katholische Erwachsenenbildung hatte immer den »Weltauftrag« von Kirche im Blick, verortete sich also funktional an der Grenzfläche zwischen kirchlichem Sendungsauftrag – pointiert formuliert: dem Reich Gottes zum Durchbruch zu verhelfen – und weltlicher Realität.

Zwischen Unterweisung und Dialog

Diese beiden Strukturmerkmale katholischer Erwachsenenbildung – ihren Brückencharakter zwischen Kirche und Welt und ihre gesellschaftlich-kollektive Grundausrichtung – sind für die Rolle der katholischen Akademien in der jungen Bundesrepublik von Bedeutung. Denn diese Kennzeichen bildeten ab 1945, selbst bei einer grundsätzlichen inhaltlichen Veränderung des kirchlich vertretenen Gesellschaftsbildes in den Akademien, die Grundlagen für ihre dialogisch und gesamtgesellschaftlich ausgerichtete Funktion. Zugleich erscheint es paradox, dass gerade kirchliche Akademien nach 1945 wichtige Akteure für die Entwicklung einer neuen, demokratisch und freiheitlich ausgerichteten Gesellschaft waren – entspringen die katholischen Akademien doch einem streng hierarchischen System, in dem bis zum Zweiten Vatikanischen Konzil (1962 bis 1965) partizipative Struktur- und Entscheidungsformen nur geringe institutionelle oder volkskirchliche Bedeutungen hatten.

Die Akademien sind innerhalb das Gesamtsystems Kirche zumindest zwischen 1945 und dem Zweiten Vatikanischen Konzil tatsächlich Ausdruck einer Spannung, die sich zwischen den Methoden (und damit verbundenen Selbstverständnissen) von kirchlicher »Unterweisung« einerseits und diskursiver Wahrheitssuche andererseits zwangsläufig einstellen muss. Erklärtes Ziel verschiedener Akademien war, dass sie Orte seien, eine katholische Elite oder auch weitere katholische Zielgruppen (Arbeiter, Angestellte, Beamte, Lehrer, Erzieher, Studenten etc.) in christlicher Gesellschafts- und Soziallehre auszubilden, um auf die sozialen Zerwürfnisse der modernen Industriegesellschaft, auf die sozialen Fragen der Nachkriegsgesellschaft eine katholische Antwort in den jeweiligen Lebenswelten der Teilnehmer*innen geben zu können. In diesem Sinne waren Akademien also Lehrinstitution und »Rüstkammer« für eine katholische Funktionselite zwecks kirchlichen Einflusses auf die bundesdeutsche Gesellschaft (hier oft noch unter dem Begriff der »Sozialinstitute«, vgl. Schütz 2004, S. 24f).

Doch zugleich, und insofern können die Akademien als Labore der jungen Bundesrepublik und ihrer Meinungsbildungskultur verstanden werden, war der dialogische Charakter von Beginn an grundgelegt, der die Arbeit der Akademien von nun an weitgehend prägen sollte. Dies ist ungewöhnlich, sind doch in den späten 1940er und den 1950er Jahren institutionalisierte Räume der öffentlich zugänglichen, argumentativ ausgerichteten und dialogischen Auseinandersetzung zumindest im Bildungsbereich keine Selbstverständlichkeit.

Aushandlungsorte der Zukunft

Dass gerade die Kirchen mit Kriegsende diese Verhandlungsorte der Zukunft für die bundesdeutsche Gesellschaft sozusagen schlagartig zur Verfügung stellten, ist ein erstaunlicher und bisher wenig beleuchteter Meilenstein in der Geschichte der Demokratiebildung in der Bundesrepublik. Denn eine solche diskursiv-dialogische und öffentliche Bildungspraxis war nicht eingeübt und konnte auch kaum mit Vorbildern aus der jüngeren deutschen Geschichte arbeiten. Die Gründe dafür sind noch genau zu untersuchen, einige wenige Faktoren können hier angedeutet werden (die erste umfassende Untersuchung der Gründungsgeschichten der katholischen Akademien in Deutschland liefert Oliver M. Schütz 2004):

(a) Alle öffentlichen und administrativen Strukturen waren mit dem Ende des Nationalsozialismus und des Krieges zerstört – materiell und moralisch. Die Kirchen waren dagegen sowohl organisational als auch von ihrer Infrastruktur her weniger stark betroffen. Sie konnten schneller Ressourcen, Personal und Gebäude »mobilisieren«, die eingesetzt bzw. genutzt werden konnten. Gerade auch die Lage von großen Immobilien außerhalb der Ballungszentren – wie etwa Liegenschaften von Ordensgemeinschaften – boten Möglichkeiten für Versammlungen und andere Gesprächsformate.

(b) Sowohl in der evangelischen als auch in der katholischen Kirche gab es während des Krieges Akteure, die im Widerstand aktiv waren oder aber mit diesem in Kontakt standen und dessen Haltungen zum NS-Regime teilten. Nicht selten lassen sich hier bei Katholiken, insbesondere Kirchenvertretern, persönliche Entwicklungen erkennen von einem hierarchisch-autoritativen (freilich christlich geprägten) Gesellschaftsbild, das durchaus Nähen zum NS-Regime haben konnte, hin zu einem grundsätzlich plural und dialogisch funktionierenden Gesellschaftsbild, in dem sich »Kirche« und »Welt« kontinuierlich verständigen und nach Lösungen für gesellschaftliche Fragen suchen. Aus dem »Pool« dieser Akteure stammen u. a. Gründungsfiguren der katholischen Akademien (s. u. zu Welty und Siemers in Walberberg).

(c) In der Aufnahme des Akademiebegriffs nimmt Kirche ab 1945 – vielleicht ohne die Tragweite dieser methodologischen »Unterströmung«, die dem Begriff anhängt, abzusehen – das Erbe des sokratischen Dialoges auf. Zwar wurden die Akademien nicht selten als »Zentralinstitute« und »Multiplikationsorte« für die katholische Erwachsenenbildung in einem gesamten Bistum verstanden (Boventer 1987); sie erhielten ihre Bezeichnung »Akademie« also aus dieser besonderen

Schulungsaufgabe für Multiplikatoren heraus, nicht aufgrund einer institutionell-programmatischen Bezugnahme auf die Akademie Platons. Doch die platonisch-sokratische Unterströmung des Begriffs als Ort des wahrheitssuchenden Dialoges, setzt sich programmatisch immer wieder durch – auch wenn der Schulungsbetrieb in den meisten Akademien einen Ort erhielt und bis heute hat.

Diesen allgemeinen Überlegungen zu der Rolle, die Akademien beim Aufbau einer demokratisch-freiheitlichen Gesellschaft spielten, sind einige konkrete Beispiele aus der ab 1945 sich entwickelnden katholischen Akademienlandschaft zur Seite zu stellen.

Ausgewählte Beispiele für die Rolle der Akademien nach dem Krieg

Akademie Walberberg:
Kontroverse Diskussionen und die Gründung der CDU

Ein eindrückliches Beispiel für die Rolle, die katholische Akademien unmittelbar nach dem Krieg für den gesellschaftlichen Neuaufbau in einem demokratisch-freiheitlichen Sinne spielten, bietet das Dominikanerkloster St. Albert in Walberberg. Walberberg, gelegen zwischen Köln und Bonn, wurde seitens des Dominikanerordens den Katholik*innen in Köln für Gespräche, Begegnungen und Tagungen angeboten. Angetrieben wurde diese Entwicklung von Pater Eberhardt Welty und dem Dominikanerprovinzial Laurenz Siemer. Beide waren, wie große Teile des Katholizismus, vor NS-Faschismus und Krieg auf ein christliches Gesellschaftsmodell festgelegt, das klar antidemokratisch, antiliberal und ständisch orientiert war. Doch dies änderte sich durch die Erfahrungen mit der NS-Herrschaft und durch die Verbindung zu Widerstandkreisen in Köln grundsätzlich; Walberberg wurde mit Kriegsende zu einem zentralen Gesprächs- und Entwicklungsort für eine christliche Gesellschaftsordnung, die sich demokratischen, freiheitlichen und schließlich auch marktwirtschaftlichen Prinzipien verschrieb.

Unter christlichen und zugleich demokratisch ausgerichteten Politikern wurde im Kloster Walberberg ab Sommer 1945 die Entwicklung eines neuen Parteiprofils vorgenommen. Dabei spielten die Dominikaner eine diskursiv wichtige Rolle, setzten sie doch, anders als der in den Diskussionen federführende Politiker Konrad Adenauer, auf einen »christlichen Sozialismus«, mit dem sich sowohl Adenauer als auch die weiteren teilnehmenden Politiker kritisch und intensiv auseinandersetzen mussten. So kam es zur Übernahme sozialer Forderungen Weltys in das Gründungsprogramm der CDU am 2. September 1945 (vgl. Schütz 2004, S. 106–112).

Das Kloster in Walberberg entwickelte sich im Zuge seiner Rolle für den intellektuellen und diskussionsfreudigen Neuentwurf der bundesrepublikanischen Gesellschaft und ihrer politischen Profile schon seit Sommer 1945 rasant weiter. Oft überfüllte Veranstaltungen richteten sich an alle gesellschaftlichen Gruppen jenseits von Konfession und politischer Ausrichtung. Ziel war, alle Teilnehmer*innen in den Diskussionsprozess um den gesellschaftlichen Neuaufbau einzubeziehen. Dies kristallisierte sich in u. a. sozial-theologischen Werkwochen, internationalen Journalistentagungen, sozialwissenschaftlichen Kursen.

Katholisch-Soziale Akademie Franz Hitze Haus, Münster:
Von der katholischen Gesellschaftslehre zum demokratischen Verfassungsstaat

Der Perspektivwechsel des »katholischen Blicks« auf die Rolle der Kirche als »Geburtshelferin« für einen Neuaufbau der Gesellschaft mit einer bundesrepublikanischen politischen Kultur prägte auch die Gründung der Katholisch-Sozialen Akademie Franz Hitze Haus in Münster 1952. Wie viele andere Akademien bildete zunächst auch hier die Unterweisung von Katholik*innen in der katholischen Sozial- und Gesellschaftslehre das Grundanliegen. Mit der Namensgebung »Franz Hitze Haus« wurde zugleich eine unübersehbare und programmatisch prägende Verbindung von der katholischen Gesellschaftslehre zu der Entwicklung einer voll funktionsfähigen Demokratie gezogen, war Franz Hitze doch der erste Inhaber eines Lehrstuhles für katholische Soziallehre und zugleich der erste deutsche Theologe, der aus der katholischen Soziallehre heraus einen – und dies war auf der Basis der Sozialenzykliken keine leichtes Unterfangen – demokratischen Verfassungsstaat aufbauen wollte (vgl. Beckel 1991).

Katholisch-Soziales Institut, Siegburg:
Themen und Praxisformen von »Demokratie«

Am Neuaufbau einer demokratisch geprägten Gesellschaft mit einem dafür einzurichtenden Institut mitzuwirken, war auch das Anliegen des Erzbischofs Josef Kardinal Frings in Köln. Für das »Katholisch-Soziale Institut« gründete sich im bischöflichen Haus ein Diskussionszirkel, der Profil und Aufgabe des Institutes entwickeln sollte. Kardinal Frings ließ die Ergebnisse dieser Diskussionsrunden in verschiedenen Texten zusammenfließen; dabei sticht insbesondere seine Schrift »Grundsätze katholischer Soziallehre und zeitnahe Forderungen« (1947) hervor, in der er ausgehend von der 1931 erschienen Sozialenzyklika »Quadragesimo anno«, die für alle sich gründenden Akademien in Deutschland einen zentralen programmatischen Stellenwert hatte (Beckel 1992), das Bild einer Gesellschaftsordnung entwickelt, die sich durch eine starke Demokratie auszeichnet (Frings 1947).

Das Thema »Demokratie« beschäftigt die Akademien von ihrer Gründung an und bildet bis heute einen Grundauftrag ihrer Bildungsarbeit. Weniger prominent als in Walberberg wurde

auch in anderen Akademien aus christlicher Grundüberzeugung heraus an einer demokratischen Gesellschaft gearbeitet. So etwa geht es in dem Eröffnungsvortrag der Rabanus-Maurus-Akademie um das Thema: »Die Demokratie beginnt in der Gemeinde« (1956, vgl. Schütz 2004, S. 290). Dass es hier nicht bei thematischen »Lippenbekenntnissen« blieb, sondern es um eine dialogische Form der Erkenntnisproduktion ging, die das Selbstverständnis der Kirche tatsächlich betraf, belegt eine Formulierung Joseph A. M. Steinbergs, Direktor der Thomas-Morus-Akademie im Erzbistum Köln. Er formuliert in einem programmatischen Text von 1958, dass die Akademie keine »raffinierte Form der kirchlichen Verkündigung« sei, sondern sich als »horchende Kirche« der Diskussion stelle (KNA 1958).

Und heute?

Bildung für eine demokratische Gesellschaft ist ein Merkmal katholischer Akademien, das sich in die Gegenwart fortsetzt. Einerseits gehören die Akademien heute zu den »Schwellenorten« der verfassten Kirche, in denen binnenkirchliche Perspektiven aufgebrochen werden und öffentlich darum gerungen wird, was Kirche, was die jüdisch-christliche Tradition zu einer demokratisch-freiheitlichen Gesellschaft beitragen kann. Andererseits sind die katholischen Akademien längst schon und jenseits ihrer institutionellen Verortung in Kirche säkular orientierte und öffentliche Aushandlungsorte für ein gelingendes gesellschaftliches Zusammenleben. Diese doppelte Funktion – Schwellenort zwischen Kirche und Gesellschaft *und* Aushandlungsort innerhalb einer säkularen Gesellschaft zu sein – prägt sich in Formaten aus. Diese konkretisieren eine streitbare, partizipative, plurale und zugleich nicht-exkludierende Kommunikationsgemeinschaft – und verfolgen dies zugleich als gesellschaftliches Leitbild. Beispielhaft können Veranstaltungen zum Modell einer »Agonalen Demokratie« genannt werden, Vernetzungs- und Sondierungstreffen von Akteuren und Entscheidern zu gesellschaftlichen Brennpunktthemen (»Resonanzgruppen«), Vortrags- und Diskussionsveranstaltungen zu Themen wie »Kommunikative Vernunft und Demokratie«, aber auch auf konkrete, teilweise regionale Probleme zielende »Streitgespräche« zu Verkehrswende, Wohnungsnot, Armutsentwicklungen in einzelnen Stadtteilen. In diesen Formaten tragen Bürger*innen und Expert*innen Perspektiven zusammen und entwickeln Lösungsansätze.

Fazit – Koinzidenz von innerkirchlicher und gesellschaftlicher Notwendigkeit

Die katholischen Akademien konnten aufgrund verschiedener Rahmenfaktoren sehr früh Verhandlungs- und Erprobungsorte für eine demokratisch geprägte, plurale Gesellschaft werden. Das Verständnis des Sendungsauftrages der Kirche, der bis in die Zeit des Nationalsozialismus und des Zweiten Weltkrieges hinein noch mit einem hierarchisch-autoritären, berufsständisch organisierten Gesellschaftsbild verbunden blieb, veränderte sich mit Ende des Krieges und bereits vor dem Zweiten Vatikanischen Konzil. Krieg und Faschismus hatten Kirche geradezu gezwungen, die eigenen »Autoritarismen« insbesondere in der Gesellschaftslehre grundsätzlich zu überdenken. Die Akademien werden so sowohl für die Kirche selbst als auch für die Gesellschaft zu einem notwendigen und zugleich konstitutiven Erprobungsraum von Problemlösung und Meinungsbildung bleiben, die sich den Prinzipien einer nicht-autoritären, dialogischen und insbesondere pluralitätskompatiblen Diskussionskultur verschreibt.

DR. JOHANNES SABEL
ist Direktor der Akademie Franz Hitze Haus, Münster.

sabel@franz-hitze-haus.de

Beckel, A. (1991). *Die Akademie Franz Hitze Haus. Vorgeschichte und erste Generation (1950–1988).* Münster: Franz Hitze Haus.

Boventer, H. (1987). Konzeption und Arbeit katholischer Akademien in der BRD. In: A. Rauscher (Hrsg.), *Katholizismus, Bildung und Wissenschaft im 19. und 20. Jahrhundert* (S. 185–201). Paderborn: Schöningh.

Frings, J. (1947). *Grundsätze katholischer Sozialarbeit und zeitnahe Forderungen. Bausteine der Gegenwart (Bd. 6).* Köln: Bachem.

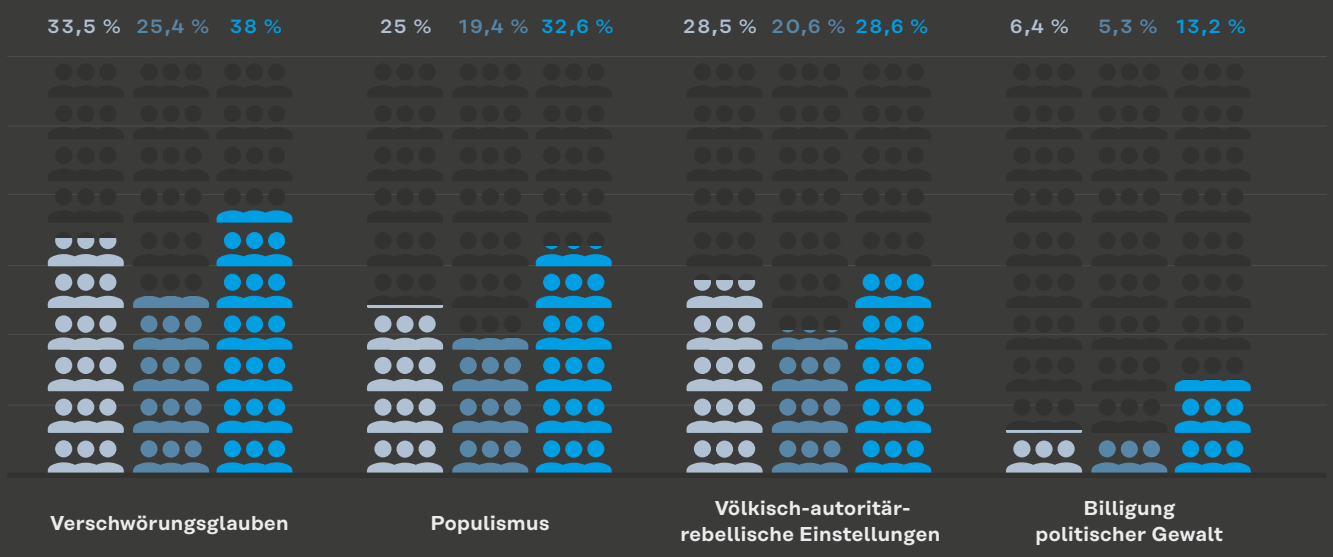
Katholische Nachrichten-Agentur (1958 , 1. Dezember). *KNA-Nr. 279. Rechte Formen der Verkündigung und Aktion finden* [Pressemeldung]. KNA-PD 58/XI/309.

Schütz, O. M. (2004). *Begegnung von Kirche und Welt. Die Gründung katholischer Akademien in der Bundesrepublik Deutschland 1945–1973.* Paderborn/München/Wien/Zürich: Schöningh.

Demokratie- und Medienvertrauen sowie politische Machtlosigkeit im Zeitvergleich 2018–2023

Einstellungen gegenüber der Demokratie Seit Jahren nimmt das Vertrauen der Bevölkerung in die Institutionen der Demokratie ab – auch in Deutschland, wie die so genannte »Mitte-Studie« der Friedrich-Ebert-Stiftung (Zick, Küpper & Mokros, 2023) zeigt.

Demokratiegefährdende Einstellungen im Zeitvergleich 2018–2023



Bilden für die Demokratie

Demokratien stehen weltweit unter Druck. Auch in Deutschland hat das Vertrauen in die Demokratie abgenommen, populistische einstellungen und Verschwörungsglauben zugenommen. Kann (politische) Bildung helfen, sich Kompetenzen einer demokratischen Kultur anzueignen? Die im weitesten Sinne demokratiebildenden Angebote der (politischen Erwachsenenbildung sind in jedem Fall vielfältig.

QUELLEN: Europarat (2023). Referenzrahmen: Kompetenzen für eine demokratische Kultur. https://rm.coe.int/prems-153923-deu-2508-reference-framework-vol-1-web/1680add262; Trumann, J. (2022). »Demokratisch ist man nicht alleine«. Ergebnisse einer qualitativen Untersuchung zu aufsuchenden politischen Bildungsaktivitäten in der Arbeitswelt. https://www.dgb-bildungswerk.de/sites/default/files/pdf-upload/2023-02/TP%C3%A4gemetzwerk-Forschungsbericht%202022.pdf; Zick, A., Küpper, B. & Mokros, N. (2023). *Die distanzierte Mitte. Rechtsextreme und demokratiegefährdende Einstellungen in Deutschland 2022/23.* Bonn: Dietz. www.fes.de/referat-demokratie-gesellschaft-und-innovation/gegen-rechtsextremismus/mitte-studie-2023

Themenschwerpunkte demokratiestärkender Angebote

Mit welchen Inhalten wird Demokratie gestärkt?
Eine Programmanalyse gesellschaftspolitischer Bildungsangebote zur Demokratiestärkung (Trumann, 2022) gewerkschaftlicher Träger (inkl. Arbeit und Leben) zeigt die Bandbreite von Angeboten, die demokratiestärkende Wirkung entfalten können.

Werte

- Wertschätzung der Menschenwürde und Menschenrechte
- Wertschätzung kultureller Diversität
- Wertschätzung von Demokratie, Gerechtigkeit, Fairness, Gleichberechtigung und Rechtsstaatlichkeit

Haltungen

- Aufgeschlossenheit gegenüber kultureller Diversität und unterschiedlichen Überzeugungen, Weltanschauungen und Praktiken
- Respekt
- Gemeinwohlorientierung
- Verantwortung
- Selbstwirksamkeit
- Ambiguitätstoleranz

Kompetenzen für eine demokratische Kultur

- Fähigkeiten und Fertigkeiten zu selbstständigem Lernen
- Fähigkeiten und Fertigkeiten zu analytischem und kritischem Denken
- Fähigkeiten und Fertigkeiten desZuhörens und Beobachtens
- Empathie
- Flexibilität und Anpassungsfähigkeit
- Sprach- und Kommunikationsfähigkeiten und Mehrsprachigkeit
- Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Kooperation
- Konfliktlösungsfähigkeiten

Fähigkeiten und Fertigkeiten

- Wissen und kritisches Selbstverstehen
- Wissen und kritische Bewertung von Sprache und Kommunikation
- Wissen und kritisches Verstehen der Welt: Politik, Recht, Menschenrechte, Kultur, Kulturen, Religionen, Geschichte, Medien, Wirtschaft, Umwelt und Nachhaltigkeit

Wissen und kritisches Verstehen

Kompetenzmodell für eine demokratische Kultur
Das Kompetenzmodell Reference Framework of Competences for Democratic Culture (RFCDC) des Europarats zeigt auf, wie vielfältig die Kompetenzen sind, die zu einer demokratischen Kultur gehören.

Ein Überblick über europäische Kompetenzrahmen aus Sicht der politischen Bildung

Demokratie als Kompetenz

NILS-EYK ZIMMERMANN

Kompetenzrahmen arrangieren Kompetenzen systematisch als komplexen Zusammenklang von Wissen, Fertigkeiten und Einstellungen/Haltungen. Als Instrument können Kompetenzmodelle verschiedenen Zwecken und unterschiedlichen Adressat*innen bei der Konzeption, der konkreten Planung und Umsetzung von Lernen sowie bei der Anerkennung dienen. Die Vielfalt an Nutzungsmöglichkeiten macht sie auch für die außerschulische Bildung interessant.

Seit über zwei Jahrzehnten wird auf europäischer Ebene an Konzepten und Praktiken sowohl der politischen Bildung und der Menschenrechtsarbeit gearbeitet. Eine besondere Rolle für die politische Bildung (speziell in der Jugendbildung) hat hierbei der Europarat. Sein systematischster Beitrag ist der Referenzrahmen Kompetenzen für eine demokratische Kultur. Damit fördert er die Verbreitung eines kompetenzorientierten Verständnisses politischer Bildung, das Demokratie, Pluralismus, Diversität ins Zentrum subjektorientierten und emanzipatorischen Lernens stellt. In der Europäischen Union wurden entlang der Idee, Bildung mit von Schlüsselkompetenzen im Verständnis von Bildung als lebenslanges Lernen zu fördern, verschiedene Kompetenzmodelle und Beimaterialien entwickelt. Während die besonders in Deutschland geäußerten Befürchtungen bezüglich des allgemeinen Ansatzes sich in der Realität formalen und nonformalen Lernens weitestgehend nicht bestätigten, stellt sich nunmehr die Frage, welche Rolle hierbei Kompetenzmodelle spielen. Die Herausforderung verschob sich vom Verstehen des Ansatzes zur sinnvollen Integration komplexer Rahmenwerke entlang eigener Qualitätsvorstellungen in konkreten Bildungskontexten.

Weil die Entwicklung von Kompetenzmodellen sehr stark von europäischen Impulsen ausgeht, gibt dieser Beitrag einen Überblick über die entsprechenden Rahmen aus der Sicht der politischen Bildung und der Erwachsenenbildung.

RFCDC – Kompetenzen für eine demokratische Kultur

Seit Ende der 1990er Jahre entwickelte sich der Europarat zu einem maßgeblichen Akteur der politischen und der Menschenrechtsbildung (Education for Democratic Citizenship/Human Rights Education, EDC/HRE). Politische Bildung definiert er in seiner Charta für politische Bildung und Menschenrechtsbildung wie folgt: »Lernende durch die Vermittlung von Wissen, Kompetenzen und Verständnis sowie durch die Entwicklung ihrer Einstellungen und ihres Verhaltens zu befähigen, ihre demokratischen Rechte und Pflichten in der Gesellschaft wahrzunehmen und zu verteidigen, den Wert von Vielfalt zu schätzen und im demokratischen Leben eine aktive Rolle zu übernehmen, in der Absicht, Demokratie und Rechtsstaatlichkeit zu fördern und zu bewahren« (Europarat, 2010).

Unter diesen Prämissen und aufbauend auf Impulsen aus der praktischen Arbeit des Europarats zu Ansätzen, Methodik und Qualität der EDC/HRE wurde seit 2013 am Kompetenzrah-

men für demokratische Kultur (Reference Framework Competences for Democratic Culture, RFCDC) gearbeitet, wesentlich vorangebracht von Andorra, das damals den Vorsitz im Rat der Minister des Europarats innehatte (über die Genese informiert: Barret, 2020).

Das Konzept macht »demokratische Kultur« zum zentralen Bezugspunkt von EDC/HRE und bezieht dabei besonders den »interkulturellen Dialog« ein. Es geht davon aus, dass demokratische Institutionen und Ordnungen von Bürger*innen getragen werden und dass die Art und Weise, wie Bürger*innen Zusammenleben praktizieren, Demokratie real bzw. funktionierend macht: »Zum einen kann also die Demokratie nicht ohne demokratische Institutionen und Gesetze bestehen, zum anderen aber können diese Institutionen selbst nur funktionieren, wenn die Bürgerinnen und Bürger eine demokratische Kultur pflegen und demokratische Werte und Haltungen vertreten« (Europarat, 2023, S. 25). »Interkultureller Dialog« beschreibt die Kommunikation zwischen »Menschen mit verschiedenen kulturellen Zugehörigkeiten« (Europarat, 2018, S. 24), weist also von älteren Konzepten interkultureller Kommunikation in die aktuelle Richtung diversitätssensibler Bildung, da kulturelle Vielfalt als Zusammenhang mit »Pluralismus von Sichtweisen, Standpunkten und Praktiken« (ebd., S. 41) oder Individualität in heterogenen Gruppen verstanden wird und Zugehörigkeiten als »fluid und dynamisch« (ebd., S. 30) anerkannt werden.

Das Modell des RFCDC gliedert sich in vier Bereiche mit einer je unterschiedlichen Anzahl an Kompetenzen – 1. *Werte* (Menschenwürde und Menschenrechte, kulturelle Diversität, sowie Wertschätzung von Demokratie, Gerechtigkeit, Fairness, Gleichheit und Rechtsstaatlichkeit), 2. *Haltungen/Einstellungen* (*attitudes:* Offenheit für Vielfalt, Respekt, Bürgergesinnung, Verantwortung, Selbstwirksamkeit und Ambiguitätstoleranz), 3. *Fertigkeiten* (*skills:* autonome Lernfähigkeit; analytisches und kritisches Denken, Hören und Beobachten; Empathie; Flexibilität und Anpassungsfähigkeit; Sprechen und Kommunizieren [und Vielsprachlichkeit], Kooperation, Konfliktlösungsfähigkeit), 4. *Wissen und kritisches Verständnis* (bezogen auf das Selbst, auf Sprache und Kommunikation sowie auf die Welt) – ausformuliert in 447 nach Niveaus differenzierenden Deskriptoren (davon 135 Schlüsseldeskriptoren). Das Rahmenwerk ist außergewöhnlich gut in drei 2018 veröffentlichten Bänden ausgearbeitet, deren deutsche Übersetzung seit 2023 online ist.

Der RFCDC wurde für den *schulischen Kontext* und die Implementierung in Bildungspolitiken entwickelt, ist aber generell auf nonformale Bildung und Erwachsenenbildung übertragbar. Er ist fokussiert auf die Grundlagen einer im Wesentlichen von Bürger*innen (von unten) getragenen demokratischen Kultur. Dementsprechend setzt er deutliche Akzente im Bereich sozialer und kommunikativer Kompetenzen und auf die Bedingungen eines guten, demokratischen Miteinanders in heterogenen pluralen Gesellschaften.

Aspekte der »active citizenship« hingegen stehen nicht besonders im Fokus – wie Handlungsorientierung als aktive Bürger*innen, Proaktivität, das systemische Verständnis von Beteiligung und gesellschaftlicher Wirkung. Dies gilt auch für das aktive Angehen gesellschaftspolitischer Herausforderungen, etwa der Transformationen (Umwelt, Digitalisierung, Globalisierung). Hierbei liefert der RFCDC eine Grundlage, die durch andere Kompetenzkonzepte und Ansätze (wie die im Folgenden erwähnten) ergänzt werden kann.

EU-Schlüsselkompetenzen und ihre ergänzenden Kompetenzrahmen

Zeitgleich mit der Arbeit am RFCDC wurde in der EU daran gearbeitet, mit der Idee lebenslanger, an Schlüsselkompetenzen orientierter Bildung einen Modernisierungspfad für die europäischen Bildungspolitiken aufzuzeigen (siehe »Empfehlungen für Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen« von 2006 und 2013; Europäische Union 2018/C 189/01). Die »Empfehlungen« wollen lebenslanges Lernen in der formalen und nonformalen Bildung befördern, beziehen dabei ein »breites Spektrum von Fertigkeiten und Kompetenzen« ein und sind darauf ausgerichtet, dass Erlerntes in der Breite der Anwendungskontexte und der sozialen Rollen der Lernenden als relevant wahrgenommen und aktivierbar ist – in »einer Welt, die durch raschen Wandel und zunehmende Vernetzung gekennzeichnet ist«. Auch ist ein prinzipieller Demokratiebezug enthalten, da die Schlüsselkompetenzen »die Grundlage für die Entstehung gerechterer und demokratischerer Gesellschaften bilden« sollen oder der »Weiterentwicklung der demokratischen Kultur« dienen (ebd.).

Gleichzeitig werden politisch vordefinierte Prioritäten durch die Benennung der Schlüsselkompetenzen gesetzt: »Entrepreneurship Competence« reflektiert zum Beispiel das lange Bemühen der EU-Kommission und der Bildungsministerien, Bildung am Ziel der »Beschäftigungsfähigkeit« und als Beitrag insbesondere gegen (Jugend-)Arbeitslosigkeit zu orientieren. Nach 2016 gewannen mit der Paris-Deklaration der EU-Bildungsminister*innen Zusammenhalt und Demokratie mehr Bedeutung. Zudem wurde eine Gewichtung vorgenommen, die sich in der zeitlichen Abfolge der Entwicklung der Rahmen spiegelt. »Civic competence« (in der Übersetzung hier: Bürgerkompetenz) wird als eine Dimension erwähnt, aber bislang nicht in einem Rahmen operationalisiert. Neben Empfehlungen für die nationalen Bildungspolitiken wurde unterstützend mit der Entwicklung von Kompetenzrahmen für einzelne der acht in den »Empfehlungen« definierten Kompetenzfelder begonnen. An der Art und Weise, wie Kompetenzrahmen umgesetzt werden, zeigt sich ebenfalls eine veränderte Vorstellung von Kompetenzrahmen und was sie

leisten sollen. In der Anfangszeit wurde beispielsweise darauf Wert gelegt, dass sie insbesondere auch zur Anerkennung von Lernergebnissen nutzbar sein sollen – sorgfältiger ausgewählte Deskriptoren, differenzierte Fortschrittsniveaus, die damit auch für Assessments und den formalen Raum verwendbar sind. Die bislang entwickelten Modelle werden in der Reihenfolge ihrer Veröffentlichung knapp vorgestellt.

DigComp

Der digitale Kompetenzrahmen *DigComp* wurde 2013 erstmals veröffentlicht. Aktuell ist Version 2.2 aus dem Jahr 2023 (Vuorikari et al., 2022). Digitale Kompetenz wird verstanden als »die sichere, kritische und verantwortungsvolle Nutzung von und Auseinandersetzung mit digitalen Technologien für die allgemeine und berufliche Bildung, die Arbeit und die Teilhabe an der Gesellschaft« (Europäische Union 2018/C 189/01). Er enthält fünf Kompetenzbereiche mit 21 Teilkompetenzen, differenziert nach Niveaus: *Informations- und Datenkompetenz; Kommunikation und Zusammenarbeit; Erstellung digitaler Inhalte; Sicherheit; Probleme lösen.*

Die Relevanz des *DigComp*-Rahmens für die politische Bildung hat im Verlauf seines Bestehens zugenommen. Zwar zeichnete ihn von Beginn an ein weiter Blick auf Digitalisierung aus, ohne aber deren Verständnis als gesellschaftlichen Prozess zu befördern. Als Dimensionen mit einem direkten Bezug zu politischer Bildung sind die Teilkompetenzen »Engaging in citizenship through digital technologies« (2.3) und »Netiquette« (2.5) zu erwähnen, was angesichts der proklamatorischen Höhe der oben erwähnten »Empfehlungen« nicht sehr viel ist.

Die aktuelle Version integriert neue Entwicklungen der Digitalisierung und mit ihrer ansteigenden gesellschaftlichen Bedeutung auch ein reflexiveres Verständnis von Technologie. Weil die Deskriptoren selbst nicht verändert wurden, behalf man sich mit der Ausformulierung von ergänzenden Beispielen, um den Rahmen anschlussfähig zu halten. Begriffe wie »Demokratie« oder »Rechte« beschrieben ursprünglich nur »Privatsphäre« und »Copyright« und tauchen nun häufiger und differenzierter auf. Somit wird demokratiebezogenes Lernen im Feld Digitalisierung etwas stärker als bislang angeregt, was der veränderten Diskussion über die digitale Transformation in Europa entspricht – insbesondere mit Beispielen (Vuorikari et al., 2022, S. 4). Diese sind aber Inspiration, nicht Deskriptoren.

Für die Zukunft wird nicht angedacht, den Rahmen selbst grundlegend neu zu denken, ihn aber durch die Formulierung von kompetenzorientierten und nach Niveaus ausdifferenzierten »Learning Outcome«-Beschreibungen zu erweitern – also etwas Optionales, was gleichzeitig verbindlicher ist als Beispiele. Die Weiterentwicklung wird 2025 veröffentlicht. DigComp diente in vielen europäischen Ländern (und auch in Deutschland, siehe KMK, 2016) als Grundlage vor allem für die formale Bildung. Damit hat der Rahmen eine hohe Relevanz.

Wie ein wesentlich stärker an der politischen Bildung orientiertes digitales Kompetenzmodell aussehen kann, zeigen die UNESCO mit Media and Information Literacy (MIL) (Grizzle et al., 2021) oder der im Europarat entwickelte Ansatz der *Digital Citizenship Education.* Er wurde von den oben erwähnten Kompetenzen für eine demokratische Kultur inspiriert: »Ein digitaler Bürger ist jemand, der sich durch ein breites Spektrum an Kompetenzen aktiv, positiv und verantwortlich in Offline- und Online-Communities, ob lokal oder weltweit, einbringen kann« (Europarat, 2022, S. 11). Der Ansatz enthält drei Gruppen mit insgesamt zehn größeren Bereichen: *Being online* (online sein); *Well-being online* (Wohlbefinden online); *Rights online* (Onlinerechte).

Er ist nicht als eigenständiger Kompetenzrahmen ausgearbeitet, bietet aber dennoch eine systematische Perspektive auf Digitalisierung als Teil demokratischer Kultur, um neben der Anwendung von Technologie auch das Lernen *über* die digitale Transformation und das aktive Lernen *für* eine an demokratischen Prinzipien ausgerichtete digitale Transformation einzubeziehen (Oberosler et al., 2022, S. 8).

EntreComp

Der Rahmen bildet die Schlüsselkompetenz Entrepreneurship ab, die das Bemühen der EU-Kommission und der Bildungsministerien bis ca. 2015 widerspiegelt, Bildung am Ziel der »Beschäftigungsfähigkeit« und als Beitrag gegen (Jugend-) Arbeitslosigkeit zu orientieren. Angefangen 2015 (Komarkova et al., 2015), liegt *EntreComp* seit 2016 vor (Bacigalupo et al., 2016). Die Definition von Entrepreneurship ist hier bewusst weiter gehalten als ökonomische Bildung, »Unternehmensbildung« oder Gründung, wie sie etwa der Initiativkreis »Unternehmergeist in die Schulen«[1] und das Bundesministerium für Wirtschaft und Klimaschutz in ihrem zentralen Portal in Deutschland propagieren: »Entrepreneurship ist, wenn man auf Möglichkeiten und Ideen hinarbeitet und sie in Wert für Andere transformiert. Dieser Wert kann finanziell, kulturell oder sozial sein« (Bacigalupo et al., 2016 und FFE-YE, 2012).

EntreComp schließt so auch Angebote und Ansätze zur Förderung gesellschaftlichen Engagements, zivilgesellschaftlicher oder kultureller Initiative mit ein. Auch für die handlungsorientierte politische Bildung ist dies wesentlich. An der Schnittstelle zwischen ökonomischer und politischer Bildung befinden sich außerdem die Social Entrepreneurship Education oder Praktiker*innen, die alternative Formen der Gründung wie in Genossenschaften oder in Commons-Projekten befördern.

EntreComp kann man deshalb allgemein als einen Kompetenzrahmen zur Förderung von Proaktivität, Innovation und auf soziale, kulturelle oder gesellschaftliche Veränderung ori-

1 www.unternehmergeist-macht-schule.de/

entiertes Handeln beschreiben. In diesem Sinne ist er besonders relevant für aktive politische Bildung (active citizenship education). Die Kompetenzbereiche des mit 442 nach Niveaus differenzierten Learning-Outcome-Beschreibungen gut ausgebauten Rahmens sind: Ideen und Gelegenheiten; Ressourcen; in Aktion treten.

Für die politische Bildung ist *EntreComp sehr relevant,* weil er wesentliche Elemente abdeckt, die der RFCDC nicht oder eher implizit einschließt. Außerdem ist *EntreComp* von Beginn an auf die Anwendung in der Breite lebenslangen Lernens konzipiert worden, weshalb er auch für Angebote des informellen Lernens, etwa im bürgerschaftlichen Engagement, gut nutzbar ist. Um ihn herum hat sich eine lebendige Community auf europäischer Ebene gebildet.[2]

LifeComp

Kompetenzorientiertes Lernen, das sich als Befähigung der Lernenden begreift und diese dabei unterstützt, Wissen, Fertigkeiten und Einstellungen/Kenntnisse in verschiedenen Kontexten, sozialen Rollen und Lebensphasen (über einzelne Bildungsangebote hinaus) zu aktivieren und zu entwickeln, basiert auf der Grundannahme, dass Lernende sich als Koautor*innen ihrer Lernbiografie begreifen und selbst Schritte zur professionellen und persönlichen Entwicklung als lebenslange Lerner*innen gehen. Letztlich messen sich die Erfolge von Bildungsangeboten, Trainings oder anderen Lernerlebnissen daran, ob ein*e Lernende*r am Ende selbst in der Lage ist, auf verschiedene Erfahrungen zurückzugreifen, um sie in konkreten (neuen) Situationen anzuwenden (Martinez, Pirker & Zimmermann, 2021, S. 20). Mit dem *LifeComp*-Rahmen (Caena, 2019) wurden diese grundlegenden personalen Kompetenzen zu Elementen der »persönlichen, sozialen und Lernen-zu-Lernen-Kompetenz«. Dabei umschließt die *personale* Dimension Selbstregulierung, Flexibilität und Wohlbefinden; *sozial* meint hier besonders Empathiefähigkeit, Zusammenarbeit und Kommunikation; und *Learning-to-Learn* beschreibt die Fähigkeit, den persönlichen Lernprozess zu gestalten, kritisches Denken und eine auf Fortschritt und Wachstum orientierte Haltung.

Neun Kompetenzen werden mit jeweils drei Deskriptoren beschrieben, jedoch wurde *LifeComp nicht der konzeptionellen Bedeutung dieser Kompetenz(en) entsprechend* ausgebaut, was verwundert. *LifeComp* hat im Bereich Kommunikation und soziale Kompetenzen große Überschneidungen mit dem RFCDC, ohne jedoch tiefer auf die ethische Dimension einzugehen. Gleichzeitig macht dieser Rahmen der politischen Bildung bewusst, dass Lernen-zu-Lernen, Selbstwirksamkeitserfahrung oder Arbeit an transversalen persönlichen Fähigkeiten notwendige Elemente einer auf Autonomie und Emanzipation ausgerichteten Bildung auch bei Erwachsenen sind und dass diese Dimension den gebührenden Platz in Angeboten lebenslangen Lernens finden muss.

GreenComp

Der Europäische Kompetenzrahmen für Nachhaltigkeit ist 2022 unter dem Eindruck der Fridays-for-Future-Proteste und als Teil der Maßnahmen des Europäischen Grünen Deals entstanden. *GreenComp* folgt einer stärker auf Umweltaspekte ausgerichteten Nachhaltigkeitsdefinition, als beispielsweise die den 17 nachhaltigen Entwicklungszielen verpflichtete Bildung für nachhaltige Entwicklung: »Nachhaltigkeit bedeutet, den Bedürfnissen aller Lebensformen und des Planeten Vorrang einzuräumen, indem sichergestellt wird, dass das menschliche Handeln nicht über die Belastbarkeitsgrenzen unseres Planeten hinausgeht« (Bianchi et al., 2022, S. 12). Der Rahmen gliedert sich in vier Bereiche: Verankerung von Nachhaltigkeitswerten; Berücksichtigung der Komplexität der Nachhaltigkeit; Visionen für eine nachhaltige Zukunft; Handeln für Nachhaltigkeit.

Obwohl *GreenComp nicht sehr detailreich* ist (der Rahmen operiert mit recht komplexen Kompetenzfeldern, die er nur grob erläutert, er fügt Beispielaussagen hinzu, enthält jedoch keine Niveaudifferenzierungen), so kann man ihn als den *politischsten aller* EU-*Rahmen* verstehen. Die hier besonders hervorgehobenen Kompetenzen zum analytischen systemorientierten Denken sind so nicht im RFCDC verankert, aber wertvoll für das Verständnis systemischer Herausforderungen und von Transformationen (inklusive der digitalen) sowie für die Reflexion der Wirkung gesellschaftspolitisch ausgerichteten Handelns in anderen Engagementbereichen. *GreenComp* verknüpft auch Gerechtigkeit mit Umwelt und setzt einen speziellen Fokus auf gesellschaftspolitisches Engagement (z. B. »Handeln für Nachhaltigkeit« und sogar »Politisches Handeln«). Dabei wird der Klimawandel auf eine ganz andere und politischere Art in einem Kompetenzrahmen operationalisiert als die digitale Transformation in DigComp oder Engagement für Wandel in *EntreComp*.

Schlussfolgerungen

Die hier beschriebenen Kompetenzrahmen zeigen, dass solche Rahmen immer auch durch ihre Entstehungskontexte geprägt sind. Sie bilden einen Gegenstand nie universell ab, sondern treffen Entscheidungen durch Gewichtungen und Modelle (was für die EU z. B. bedeutet: die »civic competence« bis 2015 eher beiläufig streifend, in *GreenComp* aber deutlicher einbeziehend). Dies kritisch reflektierend, können sie jedoch der politischen Bildungspraxis nutzen: sei es, um zu verstehen, wie sich eigene Angebote an größeren pädagogischen Ansätzen und Visionen *orientieren,* wie eine im eigene Kontext als

2 https://entrecomp.com/

wesentlich adressierte Kompetenz *sich zu anderen verhält*, wie sie *beschrieben*, trainiert und *reflektiert/evaluiert* werden kann. Kompetenzrahmen bieten in diesem Sinne Orientierung, sie sind ein Tool für Lernende und Bildner*innen.

Wenn man die Rahmen sinnvoll in Lernangebote integrieren möchte, besteht die Herausforderung, mehrere sich teils ergänzende, teils miteinander konkurrierende Kompetenzrahmen sinnvoll einzubeziehen. Außerdem ändern sich gesellschaftliche Verhältnisse – heute denkt man anders über die Digitalisierung als 2012, ein Kompetenzrahmen lässt sich hingegen nicht schnell aktualisieren (würde er jeden Trend aufnehmen, so würde dies sich womöglich auch negativ auf seine innere Plausibilität auswirken). Doch je mehr systemische Kompetenzen zur Bewältigung von Krisen (der Demokratie) oder zum Verständnis von Transformationen notwendig werden, desto mehr muss Bildung diese Komplexität annehmen und aufnehmen.

Die vergangenen Jahre haben uns in Europa vor Augen geführt, dass Demokratie, Rechtsstaatlichkeit, Menschenrechte und demokratisches Engagement eine fundamentale Basis der europäischen Demokratien sind. Auch die großen Transformationen und gesellschaftlichen Konflikte können nur an ihnen orientiert angegangen bzw. gelöst werden. In anderen Worten: *Demokratiekompetenz wird zu einer transversalen Kompetenz.* Die Kompetenzrahmen bilden dies nicht ausreichend ab, geben aber in ihrer Summe wichtige Hinweise, wie sie operationalisiert werden kann.

NILS-EYK ZIMMERMANN

ist Referent im Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten (ADB) für das Projekt politischbilden.de sowie Bildner, Berater und Autor in den Themenfeldern politische Bildung, digitale Transformation, aktive Bürgerschaft, Zivilgesellschaft.

zimmermann@adb.de

Barrett, M. (2020). »The Council of Europe's Reference Framework of Competences for Democratic Culture: Policy context, content and impact«. *London Review of Education, 18* (1), 1–17.

Bacigalupo, M., Kampylis, P., Punie, Y. & Van Den Brande, L. (2016). *EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework. EUR 27939 EN, JRC101581.* Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union.

Bianchi, G., Pisiotis, U. & Cabrera Giraldez, M. (2022). *GreenComp – der Europäische Kompetenzrahmen für Nachhaltigkeit, EUR 30955 DE,* Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union. https://doi.org/10.2760/161792

Caena, F. (2019). *Developing a European Framework for the Personal, Social and Learning to Learn Key Competence (LifEComp), EUR 29855 EN, JRC117987,* Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union. https://doi.org/10.2760/172528

Europarat (2018). *Reference Framework of Competences for Democratic Culture. Volume 1 Context, concepts and model.* https://rm.coe.int/prems-008318-gbr-2508-reference-framework-of-competences-vol-1-8573-co/16807bc66c

Europarat (2022). *Digital Citizenship Education Handbook. Being online – Well-being online – Rights online. Edition 2022.* https://rm.coe.int/1680ab222c

Europarat (2023). *Referenzrahmen: Kompetenzen für eine demokratische Kultur. Band 1 Kontext, Konzepte und Modell.* www.coe.int/en/web/reference-framework-of-competences-for-democratic-culture/rfcdc-volumes

Europäische Union (2018/C 189/01). *Empfehlung des Rates vom 22. Mai 2018 zu Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen. ST/9009/2018/INIT ABl. C 189* vom 4.6.2018, S. 1–13. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/?uri=uriserv:OJ.C_.2018.189.01.0001.01.DEU

FFE-YE (2012). Impact of Entrepreneurship Education in Denmark – 2012. Odense: The Danish Foundation for Entrepreneurship – Young Enterprise.

Grizzle, A. et al. (2021). *Media and information literate citizens: Think critically, click wisely! Media & information literacy curriculum for educators and learners.* https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377068

KMK – Kultusministerkonferenz (2016). Bildung in der digitalen Welt. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.12.2016 in der Fassung vom 07.12.2017. www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2016/2016_12_08-Bildung-in-der-digitalen-Welt.pdf

Komarkova, I., Gagliardi, D., Conrads, J. & Collado, A. (2015). *Entrepreneurship Competence: An Overview of Existing Concepts, Policies and Initiatives – Final Report. JRC96531.* Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union.

Oberosler, M. (ed.), Rapetti, E. (ed.), Zimmermann, N. (ed.), Pirker, G., Carvalho, I., Briz, G. & Vivona, V. (2022). *Learning the Digital.* https://competendo.net/en/Learning_the_Digital

Sala, A., Punie, Y., Garkov, V. & Cabrera Giraldez, M. (2020). *LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence, EUR 30246 EN, JRC120911.* Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union.

Vuorikari, R., Kluzer, S. & Punie, Y. (2022). *DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens – With new examples of knowledge, skills and attitudes, EUR 31006 EN, JRC128415.* Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union.

Polizeischutz für die Demokratie

Eine Initiative zur Stärkung der demokratischen Resilienz in der Polizei

MICHAEL SCHMELKUS · CATHRIN BERGJOHANN

Polizistinnen und Polizisten sind als Angehörige des öffentlichen Dienstes auf Basis des Verfassungs- und Dienstrechts zum aktiven Eintreten für die freiheitlich-demokratische Grundordnung verpflichtet. Ihre Kernaufgabe ist die Durchsetzung von Recht und Gesetz – und dies gegebenenfalls auch unter Anwendung von Gewalt. Das dienstliche Handeln von Polizistinnen und Polizisten wird deshalb von der Öffentlichkeit mit staatlichem Handeln gleichgesetzt. Dadurch kommt den Polizeiangehörigen ein hohes Maß an Verantwortung zu. Sie verkörpern die Werte, die unser freiheitlich-demokratisches Staatswesen tragen. Polizistinnen und Polizisten benötigen ergo ein gefestigtes demokratisches Selbstverständnis.

Seit 2019 rückt die Polizeiakademie Niedersachsen als zentraler Aus- und Fortbildungsträger diesen Aspekt mit der Initiative »Polizeischutz für die Demokratie« in den Fokus. Ausgangspunkt ist dabei die Auseinandersetzung mit der eigenen Geschichte und der Rolle und Funktion der Polizei in der Weimarer Republik sowie zur Zeit des Nationalsozialismus.

Koordiniert wird die Initiative von der Forschungsstelle für Polizei- und Demokratiegeschichte der Polizeiakademie Niedersachsen, die themenbezogene Ausstellungs- und Bildungsformate entwickelt. Ziel ist es, das demokratische Selbstverständnis innerhalb der Polizei zu stärken, erinnerungskulturelle sowie demokratiefördernde Bildungsarbeit in der Polizei Niedersachsen zu ermöglichen und fest zu implementieren. Die polizeiliche Initiative wird in Kooperation mit dem zivilgesellschaftlichen Partner, dem Verein »Gegen Vergessen – Für Demokratie« umgesetzt und sowohl gewerkschaftlich als auch von den Personalvertretungen unterstützt.

Ein zentrales Bildungselement der Initiative »Polizeischutz für die Demokratie« ist die Qualifizierung von Angehörigen der Polizei Niedersachsen zu so genannten Demokratiepatinnen und Demokratiepaten, die auf freiwilliger Basis demokratiestärkende Projekte in ihren jeweiligen Dienststellen umsetzen. Lehrinhalte der Qualifizierung sind die Auseinandersetzung mit der Geschichte und die Reflexion des eigenen demokratischen Selbstverständnisses. Das Erkennen von und der Umgang mit demokratiegefährdenden populistischen Parolen sowie Narrativen wird dabei ebenso vermittelt wie die Organisation von (Bildungs-)Veranstaltungen zur Demokratiestärkung.

Getragen wird die Initiative von der Überzeugung, dass demokratisches Engagement nicht angeordnet werden kann, sondern von den Mitarbeitenden selbst gelebt und erfahren werden muss. Die Qualifizierung zur Demokratiepatin und zum Demokratiepaten und die darauf aufbauenden demokratiestärkenden Projekte folgen dem Grundsatz der Freiwilligkeit und bieten ihnen den Raum, die inhaltliche Ausgestaltung ihrer Projekte selbst zu übernehmen. Über 150 niedersachsenweit aktive Demokratiepatinnen und Demokratiepaten zeigen mit ihren inzwischen über 100 individuellen und kreativen Projekten, dass dieser Ansatz erfolgreich ist.

Die zwei bis drei Demokratiepatinnen und Demokratiepaten pro Polizeiinspektion sind strukturell verankert in einem Netz von Unterstützenden und werden auf Ebene der Direktionen von Koordinatorinnen und Koordinatoren betreut. Für ihre Arbeit sei an dieser Stelle auf die vielen Kooperationen mit Gedenkstätten hingewiesen, auf Austauschformate mit zivilgesellschaftlichen Vereinen und auf eine große Anzahl von Vortragsveranstaltungen. Dabei versuchen die Demokratiepatinnen und Demokratiepaten im Rahmen ihrer Projekte möglichst unterschiedliche Perspektiven einzubinden – auch aus der Zivilgesellschaft. So eröffnet der für sie eingerichtete Freiraum gleichzeitig für die Zivilgesellschaft die Möglichkeit, ihre Polizei mitzugestalten.

Das Konzept findet mittlerweile auch in anderen Landespolizeien Anklang. So entschieden sich die Polizeien in Schleswig-Holstein, Thüringen und Bremen, die Idee der freiwilligen Demokratiearbeit in und mit der Polizei zu übernehmen. Auch die Polizei in Baden-Württemberg verankerte die Grundgedanken von »Polizeischutz für die Demokratie« und qualifiziert Demokratiepatinnen und Demokratiepaten bzw. »Strategiepatinnen und Strategiepaten für Demokratie und Toleranz«.

Seit 2023 wird der Transfer der Initiative in andere Polizeien über die gemeinnützige Stiftung Mercator gefördert, wodurch einmal mehr das zivilgesellschaftliche Interesse an der Umsetzung von demokratie- und erinnerungskultureller Arbeit innerhalb der Polizei verdeutlicht wird. Die Förderung zeigt auch, dass »Polizeischutz für die Demokratie« nicht an Landes- oder Behördengrenzen enden muss, sondern ein bundesweites Anliegen ist, das nur im Zusammenwirken mit zivilgesellschaftlichen Akteuren erfolgreich umgesetzt werden kann.

→ WWW.PA.POLIZEI-NDS.DE/POLIZEIGESCHICHTE/POLIZEISCHUTZ_FUER_DIE_DEMOKRATIE/

Mischt euch ein! Demokratiebildung in beruflicher Bildung und im Betrieb

JAN ROHWERDER

In letzter Zeit mehren sich die Stimmen aus Wirtschaft und Wirtschaftsverbänden, die – vor dem Hintergrund des Ansehens des »Standorts Deutschland« – vor einem weiteren Erstarken extremer politischer Kräfte warnen. Die weithin wahrgenommene Krise der Demokratie führt also auch dazu, dass die Wirtschaft als relevanter gesellschaftlicher Akteur in den Fokus demokratiepolitischer Anliegen rückt. Was kann, was sollte die Wirtschaft zur Stärkung der Demokratie beitragen?

Zwei Projekte greifen diese Frage auf: das von der Gemeinnützigen Hertie Stiftung, der Robert Bosch Stiftung und dem Institute for Strategic Dialogue ins Leben gerufene »#BC4D – Business Council for Democracy« und das Erasmus+-Projekt »#GetInvolved«.

#GetInvolved

Das von 2020 bis 2023 laufende EU-Projekt mit fünf Partnern aus Wissenschaft und Praxis aus Deutschland, Österreich, Polen und Italien nahm zunehmende antidemokratische Tendenzen in europäischen Staaten zum Ausgangspunkt, das demokratische Bewusstsein von jungen Menschen im Berufsbildungssystem stärken zu wollen. Gearbeitet wurde an der »Förderung von Demokratie und bürgerschaftlichem Engagement in der Berufsbildung«, Themen, die in diesem Bildungsbereich naturgemäß keine prominente Rolle spielen. Das Projekt richtet sich einerseits direkt an Lernende in der Ausbildung und versucht, diese beispielsweise zu sensibilisieren, Diskriminierungen zu erkennen, ihnen aber gleichzeitig auch Teilhabemöglichkeiten in Gesellschaft und im Betrieb nahezubringen. Gleichzeitig werden mit dem Projekt die Betriebe und die Ausbilder*innen sowie Lehrende an berufsbildenden Schulen adressiert, um auch auf dieser Ebene auf z. B. diskriminierende Strukturen aufmerksam zu machen und die Lehrenden dabei zu unterstützen, demokratisches Bewusstsein bei den Lernenden zu stärken.

Dafür wurden unterschiedliche Materialien entwickelt, beispielsweise ein »Selfmonitoring-Tool«, das der Reflexion der eigenen Haltung zu Demokratie und Diversität und ggf. vorhandener diskriminierenden Strukturen in der eigenen Organisation dient. Dazu gibt es einen »Learner Competition Guide«, der Lehrende und Ausbildende dabei unterstützen soll, die ihnen anvertrauten jungen Menschen gesellschaftlichem Engagement zu ermutigen und zu befähigen. Nicht zuletzt wurde ein Train-the-Trainer-Workshop entworfen, um Lehrende der Berufsbildung für Themen wie Diskriminierung (am Arbeitsplatz), Exklusion oder auch Machtfragen am Arbeitsplatz zu sensibilisieren. Damit soll es sowohl ihnen selbst als auch den Lernenden ermöglicht werden, gesellschaftlichen Wandel voranzutreiben. Alle Materialien finden sich auf der Webseite des Projekts. Die Materialien zum Train-the-Trainer-Workshop ermöglicht es Betrieben, eigene Veranstaltungen zu planen und durchzuführen; die Projektpartner bieten aber auch nach Projektende noch solche Workshops für Interessierte an.

→ HTTPS://GETINVOLVED-PROJECT.EU

#BC4D

Das Business Council for Democracy ist ein inzwischen großes Netzwerk aus großen und mittelständischen Unternehmen, die sich zusammengeschlossen haben, um »die demokratische Mitte [zu stärken] zu einer Zeit, in der Hass und Falschmeldungen stärker normalisiert werden und sich online wie offline verbreiten.« Das Ziel, die Demokratie zu stärken und widerstandsfähig zu machen, sehen die Initiatoren als gesamtgesellschaftliche Aufgabe – und damit auch als Aufgabe der Wirtschaft. Sie betonen, dass der Arbeitsplatz ein Ort ist, an dem »soziales Miteinander von Erwachsenen gelebt wird« und möchten Arbeitgeberinnen und Arbeitgeber als »Anwälte einer demokratischen Kultur« gewinnen.

BC4D, das von prominenter Seite unterstützt wird (EU-Präsidentin Ursula von der Leyen ist mit einer Videobotschaft auf der Webseite vertreten) bietet kostenlose Schulungen und Trainings für die Beschäftigten der Netzwerkpartner an. In den Trainings können die Teilnehmenden lernen, wie man mit Hate Speech umgeht, auf Verschwörungserzählungen reagiert oder was eigentlich Desinformationen sind. Zudem gibt es digitale »Praxissessions« und regionale Offline-Treffen, in denen sich die Netzwerkmitglieder zu aktuellen Themen informieren und austauschen können.

→ WWW.BC4D.ORG/

Wenn Austausch Türen öffnet

Auslandsaufenthalte in der Erwachsenenbildung ermöglichen neue Perspektiven

MANFRED KASPER

Wer schon einmal für längere Zeit im Ausland war, weiß, wie Einblicke in andere Länder, Arbeitsweisen und Kulturen den eigenen Horizont erweitern können. Gerade in der Erwachsenenbildung kann dies wertvolle Impulse mit sich bringen und neue Perspektiven für Lernende, das Bildungspersonal und die Organisation selbst eröffnen. Hinzu kommt, dass die Auslandsaufenthalte europäische Werte und das Demokratieverständnis der Beteiligten stärken und so einen Beitrag zum gesellschaftlichen Diskurs leisten können.

Das Programm Erasmus+ bietet über die Leitaktion 1 (Lernmobilität von Einzelpersonen) Einrichtungen der Erwachsenenbildung die Chance, Auslandsaufenthalte sowohl für Lernende als auch für Lehrende durchzuführen. Ein Blick auf die aktuellen Zahlen macht jedoch deutlich, dass es hier noch »Luft nach oben« und damit auch Spielraum für entsprechende Fördermöglichkeiten gibt. Lag die Zahl der Teilnehmenden in der Berufsbildung im Jahr 2023 bei rund 33.000 Personen, so waren es in der Erwachsenenbildung nur 2.770, mehr als 90 Prozent von ihnen aus dem Bildungspersonal (www.na-bibb.de/presse/statistik).

Ein Grund dafür ist sicherlich, dass Auslandsaufenthalte mit Erasmus+ in der Erwachsenenbildung lange Zeit nur für Lehrende möglich waren. Erst seit 2021 können auch erwachsene Lernende – egal, ob sie einen Sprachkurs absolvieren, ihren Schulabschluss nachholen oder andere Seminare in Einrichtungen der Erwachsenenbildung besuchen – über so genannte Lernreisen am Programm teilnehmen. Die Lernreisen stellen eine gute Gelegenheit dar, um möglichst vielen Menschen einen Zugang zu den Bildungsangeboten zu verschaffen und dabei auch diejenigen mitzunehmen, die – aus welchen Gründen auch immer – bislang kaum derartige Erfahrungen machen konnten. Resultat ist häufig ein gesteigertes Selbstwertgefühl der Teilnehmenden, denen sich mit der Reise eine völlig neue Welt eröffnet. Berichte aus der Praxis zeigen, dass viele von ihnen dabei zum ersten Mal in ihrem Leben »echte Teilhabe« erlebt haben. Eine intensive Betreuung vor Ort stellt sicher, dass ihnen Ängste genommen werden und Vertrauen aufgebaut wird – beruflich wie privat eine enorme Bereicherung für die Teilnehmer*innen.

Doch nicht nur die Lernenden profitieren, auch für das Bildungspersonal und die Organisation selbst hat das Programm Vorteile. Ob Job Shadowing, Schulung und Seminar oder Teilnahme an einer Konferenz – die Weiterbildungsimpulse aus der europäischen Arbeit fördern die Professionalisierung der Lehrenden und stärken die Entwicklung der Organisation. Oft greifen sie Themen auf, für die im Tagesgeschäft nur wenig Zeit bleibt, zum Beispiel Künstliche Intelligenz, Diversity oder Demokratieförderung. Vor dem Hintergrund, dass die kulturelle Verständigung in unserer Gesellschaft zu einer echten Herausforderung geworden ist, stellt sich auch in der Erwachsenenbildung zunehmend die Frage: Wie können wir uns und unsere Organisationen internationalisieren und interkulturelle Kompetenzen ausbauen? Klar ist: Nur wenn wir unser Bildungspersonal entsprechend qualifizieren, können wir das Ziel einer »Erwachsenenbildung für alle«, in der niemand zurückgelassen wird, erreichen. Dies kann zugleich positive Effekte für das Selbstverständnis der Lehrenden erzeugen.

Eine Förderung durch das Programm ist nur für Einrichtungen der Erwachsenenbildung möglich. Das heißt, der Antrag zu den Auslandsaktivitäten – auch für die Lernenden – kann nicht von einzelnen Personen gestellt werden, er muss vielmehr von der jeweiligen Institution kommen. Wer die Chance zur Auslandserfahrung über Erasmus+ nutzen möchte, hat die Wahl zwischen zwei unterschiedlichen Zugängen: über Akkreditierung und über Kurzzeitprojekte.

Die Akkreditierung kann für die gesamte Programmlaufzeit beantragt werden. Dies hat den Vorteil, dass keine separaten inhaltlichen Förderanträge gestellt, sondern lediglich jährliche Mittel angefordert werden müssen. Das gewährleistet Kontinuität und eine langfristige Planung der Aktivitäten. Die Kurzzeitprojekte eignen sich derweil insbesondere für neue und noch unerfahrene Projektträger*innen, die in einem kurzen Zeitraum eine begrenzte Anzahl an Personen ins Ausland entsenden möchten.

All dies zeigt: Europa und der europäische Dialog können ein Türöffner sein, um die Erwachsenenbildung und die eigene Organisation fit für die Zukunft zu machen. Dabei lässt sich gemeinsam mehr erreichen als alleine, denn Austausch und Vernetzung fördern immer auch die Entwicklung neuer Ideen. Wer noch nicht europäisch unterwegs war, muss erst einmal ein Gefühl dafür entwickeln, was das eigentlich bedeutet. In diesem Sinne weiten Erasmus+ und die Auslandsaufenthalte in der Erwachsenenbildung den Blick für die Vielfalt und das gemeinsame Verständnis von Europa.

Mehr Informationen zu Auslandsaufenthalten in der Erwachsenenbildung:

→ WWW.NA-BIBB.DE/ERASMUS-PERSPEKTIVEN

»Demokratielernen ohne digitale Räume reicht nicht mehr aus«

4 Fragen an Lisanne Heilmann

Braucht es Bildung für die Demokratie auch im digitalen Raum?

Ich würde sogar noch einen Schritt weiter gehen: Demokratielernen ohne digitale Räume reicht nicht mehr aus. Zum einen, weil wir gesehen haben, wie gut bestimmte Parteien, vor allem die AFD, soziale Medien nutzen, um ihre Botschaften zu verbreiten – sie haben erkannt, dass die sozialen Medien Spielräume sind, in denen sich auch politisches Lernen vollzieht. Zum anderen gehört zu einer Demokratie die Begegnung und Auseinandersetzung mit anderen Ansichten und Meinungen, und dieser Austausch findet zunehmend über soziale Medien statt. Die Bezugsnormen und Bezugsrahmen für meine Interaktion mit anderen Menschen sind zunehmend geprägt durch das, was wir in Social Media oder in anderen digitalen Räumen erleben. Das ausklammern zu wollen, ist an der Lebenswirklichkeit von vielen Menschen vorbeigedacht.

Führen soziale Medien nicht dazu, dass man in der eignen »Bubble« verbleibt?

Es gibt drei unterschiedliche Phänomene, die empirisch schwer auseinanderzuhalten und vor allem schwierig zu quantifizieren sind. Natürlich liefern die Algorithmen Inhalte, die dazu führen können, dass man in einer Art Filterblase bleibt. Gleichzeitig werden auch andere Inhalte vorgeschlagen, die Menschen mit Lebenswelten in Kontakt bringen, die sie nicht kennenlernen würden, wenn ich nur an einem Ort bleiben würde. Und drittens gibt es das Phänomen des sogenannten »rage baitings«, bei dem durch den Algorithmus explizit entgegenläufige und wütend machende Meinungen vorgeschlagen werden. Es gibt in den sozialen Medien also durchaus widersprüchliche Phänomene und nicht nur Filterblasen.

Sind soziale Medien eine Chance oder ein Risiko für die Demokratie?

Im jetzigen Zustand sind sie m. E. eher ein Risiko. Unsere Aufgabe als politische Bildner*innen ist es, aus ihnen eine Chance zu machen. Das ist eine Herausforderung, denn viele von uns haben selbst noch Unsicherheiten im Umgang mit digitalen Medien und Algorithmen. Wir müssen lernen, dass es in sozialen Medien wie TikTok oder Instagram eine bestimmte Sprache und einen bestimmten Gestus gibt, dass die Nutzung von Memes oder bestimmten Sounds wichtig ist, und vor allem, dass Aktualität und schnelle Reaktionen essenziell sind. Wenn jeder Post auf Instagram erst von vier hierarchischen Ebenen abgesegnet werden muss, dann wird es nicht funktionieren.

Welche Kompetenzen benötigen Lehrende in Bezug auf soziale Medien?

Auf einer pragmatischen Ebene ein Grundverständnis davon, wie die Plattformen und die dahinterstehenden Algorithmen funktionieren, ebenso wie ein Grundverständnis der – im weiteren Sinne – Sprache, die dort gesprochen wird. Im Hinblick auf ein Bilden für die Demokratie ist es aber auch wichtig, das Phänomen der Social Media breiter zu reflektieren. Was bedeutet es für die Demokratie, dass diese Plattformen existieren und dass sie so populär sind? Wir brauchen hier m. E. eine intensive medienpädagogische und medienpolitische Debatte, die auch Fragen einer demokratischen Regulierung einschließt. Also dass man nicht nur darüber nachdenkt, wie man auf diesen Plattformen agiert, sondern auch, ob diese Plattformen und das, was auf ihnen passiert, politisch reguliert werden kann und muss. Auch das gehört für mich zu einer guten Medienpädagogik und zu Demokratiebildung auf digitalen Plattformen dazu.

DR.IN LISANNE HEILMANN

ist Teil der Arbeitsgruppe Medienpädagogik an der Universität Bremen und am Zentrum für Medien-, Kommunikations- und Informationsforschung (ZEMKI).

l.heilmann@uni-bremen.de

Foto: Wikimedia Commons

Bis zur politischen Wende 1989 in der DDR war dies auch der Dienstsitz von Erich Mielke als Minister für Staatssicherheit. Die Ministeretage wurde nach seinen Bedürfnissen geplant, Einrichtung und Funktion der Büros sind seit der Fertigstellung des Hauses 1961 nahezu unverändert erhalten geblieben. Besucher*innen können Ausstellung und historische Ministeretage eigenständig erkundigen oder eine öffentliche Führung buchen. Neben Audioguides gibt es die Möglichkeit von Gruppenführungen, optional mit Vorträgen bzw. Zeitzeugengesprächen. Der riesige Gebäudekomplex der gesamten Stasi-Zentrale wird seit 2013 zu einem nachhaltig genutzten »Campus für Demokratie« mit Kulturveranstaltungen weiterentwickelt. (MT)

Stasimuseum Berlin

Stasimuseum / ASTAK e. V.
Normannenstraße 20, Haus 1, 10365 Berlin

→ WWW.STASIMUSEUM.DE

Die heute der Öffentlichkeit zugängliche und als Stasimuseum bekannte Forschungs- und Gedenkstätte Normannenstraße befindet sich im Haus 1 der ehemaligen Zentrale des Ministeriums für Staatssicherheit (MFS) in Berlin-Lichtenberg. Seit 2015 ist hier auf drei Etagen die Dauerausstellung »Staatssicherheit in der SED-Diktatur« zu besichtigen, die der Trägerverein des Stasimuseums ASTAK e. V. gemeinsam mit der Behörde des Bundesbeauftragten für die Stasi-Unterlagen (BSTU) erarbeitet hat. Es informiert über Entwicklung, Funktion und Arbeitsweise der Staatssicherheit und verdeutlicht dessen Wirkungsausmaß anhand zahlreicher Objekte und Medienstationen.

»Noch nicht sichtbar, unverzichtbar: Politische Bildung Älterer für eine lebendige Demokratie«

Fachgespräch, 28. Juni 2024, online

BETTINA THÖNE-GEYER

»Demokratie ist die einzige politisch verfasste Gesellschaftsordnung, die gelernt werden muss – immer wieder, tagtäglich und bis ins hohe Alter hinein«, so der bekannte Soziologe und Erwachsenenbildner Oskar Negt. Angesichts aktueller politischer Krisenerscheinungen, eines erstarkten Rechtsextremismus und eines Anstiegs von demokratiegefährdenden Einstellungen wird politische Bildung – die dazu anregt, komplexe gesellschaftliche Zusammenhänge kritisch zu reflektieren und zu diskutieren – in allen Altersgruppen zunehmend wichtig. Im Vergleich zu jüngeren Menschen werden Ältere jedoch weitaus seltener von politischen Bildungsangeboten adressiert und als Ressource von Demokratiearbeit wahrgenommen. Gleichzeitig ist auch diese – die am stärksten wachsende – Bevölkerungsgruppe mit einer politischen Einflussnahme durch soziale Medien konfrontiert und damit den Gefahren durch #Fakenews und #Hatespeech ausgesetzt.

Vor diesem Hintergrund lud der Fachbeirat »Digitalisierung und Bildung für ältere Menschen« (DIGIBÄM) Interessierte zu einem Online-Fachgespräch ein. Der Einladung folgten rund 60 Personen, die von Benjamin Landes, Direktor des Instituts für Sozialarbeit und Sozialpädagogik e. V. (ISS) sowie von Joachim Schulte, Deutschland sicher im Netz e. V. (DSIN) und stellvertretender Sprecher des Fachbeirats, begrüßt wurden. Dem schloss sich Andreas Schulze, Abteilungsleiter im Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ), mit einem Grußwort an. Er betonte, dass politische Bildung älterer Menschen nicht nur einer potenziellen Radikalisierung entgegenwirke, sondern diese auch in der Wahrnehmung ihrer demokratischen Rechte stärke und Möglichkeiten gesellschaftlicher Mitwirkung eröffne. Gleichzeitig mangele es noch an Bildungskonzepten, um die breite Masse älterer Menschen in der Mitte der Gesellschaft zu erreichen. Um so erfreulicher sei es, dass die politische Bildung Älterer im Entwurf des Demokratiefördergesetzes sowie in der Strategie der Bundesregierung »Gemeinsam für Demokratie und gegen Extremismus« platziert werden konnte. Darüber sei auch eine Finanzierung entsprechender Projekte in Sicht. Dies hat an dieser Stelle sicherlich manche Zuhörer*innen irritiert, bedenkt man die geplanten Mittelkürzungen bei der Bundeszentrale für politische Bildung.

Im Anschluss an das Grußwort lieferten zwei wissenschaftliche Vorträge interessante Impulse. Prof. Tobias Müller (Kolping Hochschule für Soziales und Gesundheit, Köln) und Denis Hebbelmann (freier Referent) stellten Ergebnisse der Studie »Rechtsextremismus im Alter als Gefahr für Zusammenhalt und Engagement in Baden-Württemberg« (RAGE) vor. Sie beleuchteten Einflussfaktoren und Ausdrucksformen der Radikalisierung älterer Menschen und resümierten, dass empirisch begründet nicht davon auszugehen sei, dass das Radikalisierungspotenzial im Alter abnehme. Da ältere Menschen nicht zur Teilnahme an Angeboten politischer Bildung verpflichtet werden könnten, seien vor allem sozialräumliche und lebensweltorientierte Bildungsangebote im Quartier notwendig, damit Menschen im demokratischen Gefüge gehalten werden. Dabei gelte es, in erster Linie auf Prävention zu setzen, da eine Deradikalisierung über Bildungsangebote ungleich schwieriger sei. Gleichzeitig, so Müller und Hebbelmann, seien ältere Menschen, die sich radikalisieren und dies auch öffentlich kundtun, z. B. durch menschen- und demokratieverachtende Äußerungen, nicht nur Täter*innen, sondern häufig auch Opfer politischer Agitator*innen. Um Mechanismen einer Radikalisierung aufzudecken, sei vor allem mehr Forschung notwendig.

Anschließend führte Dr. Serge Embacher vom Bundesnetzwerk Bürgerschaftliches Engagement (BBE) in die Ambivalenzen des digitalen Transformationsprozesses ein. Er stellte Technikbegeisterung und digitale Euphorie einer Zivilisations- und Kulturkritik gegenüber und lenkte so den Blick auf soziale Verluste im Prozess der Digitalisierung. Die Gestaltung einer demokratischen, inklusiven und beteiligungsorientierten digitalen Gesellschaft erfordere eine aktive Bürgergesellschaft als Korrektiv, deren Mitglieder über eine kritische digitale Medienkompetenz und Souveränität verfügen. Embacher machte deutlich, dass politische Bildung die Dimension des Digitalen notwendigerweise mit einbeziehen muss.

Zum Abschluss des Fachgesprächs stellte Anna Krükel von der Bundesarbeitsgemeinschaft der Seniorenorganisationen e. V. (BAGSO) die Forderungen des Fachbeirats DIGIBÄM zum Handlungsbereich politische Bildung älterer Menschen vor. Im Einzelnen können diese nachgelesen werden unter

→ WWW.DIGITALISIERUNG-UND-BILDUNG-FUER-AELTERE-MENSCHEN.DE

Berufsbildung in Zeiten des Mangels

9. Österreichische Berufsbildungsforschungskonferenz, 3.–5. Juli 2024, Innsbruck

MONA PIELORZ
KATRIN KAUFMANN-KUCHTA

Die 9. Österreichische Berufsbildungsforschungskonferenz 2024 bot unter dem Titel »Berufsbildung in Zeiten des Mangels – Handlungserfordernisse neu denken« eine umfassende Plattform zur Diskussion und Analyse der aktuellen Herausforderungen im Bereich der beruflichen Bildung. Im Mittelpunkt der Konferenz standen die Auswirkungen des demografischen Wandels, des Fachkräftemangels und knapper Ressourcen, die insbesondere vulnerable Gruppen stark betreffen.

Die Konferenz begann mit einer Keynote von Prof. Jörg Flecker von der Universität Wien, der unter dem Titel »Hilft der Mangel gegen Mängel?« die Bedeutung der Übergänge innerhalb des Bildungssystems und in die berufliche Bildung betonte, die entscheidende Weichenstellungen für den weiteren Lebensweg junger Menschen darstellen. Er zeigte auf, dass diese Übergänge nicht nur von individuellen Fähigkeiten und Schulerfolgen, sondern auch von sozialen Faktoren wie Geschlecht, Klassenlage und Migrationshintergrund beeinflusst werden und dass Berufswahl und Übergänge komplexe Prozesse sind, die soziale Ungleichheiten widerspiegeln. Auch an den beiden weiteren Konferenztagen bereicherten Keynotes das umfangreiche Programm: Prof. Dirk Ifenthaler von der Universität Mannheim und der Curtin University (Australien) widmete sich unter dem Titel »Die ›KI-getriebene‹ Berufsbildung: Von der Vision zur Realität – Herausforderungen und Handlungsempfehlungen« der Künstlichen Intelligenz (KI) in der Berufsbildung und den damit verbundenen Herausforderungen. Er hob hervor, dass KI nicht nur neue Möglichkeiten für Lern- und Lehrprozesse bietet, sondern auch die Notwendigkeit mit sich bringt, mit der Kontextabhängigkeit, Fragmentierung und Verzerrung verfügbarer Bildungsdaten umzugehen. Prof. Katja Driesel-Lange hielt die abschließende Keynote mit dem Titel »Individuelle berufliche Entwicklung Jugendlicher in Zeiten des Mangels gezielt fördern: Angebote der Beruflichen Orientierung im Spiegel neuer Handlungserfordernisse«. Sie betonte die zentrale Rolle der Schule bei der Bereitstellung berufsorientierender Lernangebote, wies jedoch auch darauf hin, dass diese oft nicht auf die individuellen Bedürfnisse der Jugendlichen eingehen können.

Jenseits der Keynotes bestand das Tagungsprogramm aus mehreren Paper Sessions und thematischen Foren, die breit gefächerte Beiträge zur Berufsbildung präsentierten und sich Themen wie Berufswahl, EU-Berufsbildungspolitik, Policy Transfer und Berufsausbildung von benachteiligten Jugendlichen widmeten. Im Themenfeld Nachhaltigkeit wurden beispielsweise die Dynamik und die Trends der Green Transition in 15 Berufsbereichen sowie die Gestaltung von Nachhaltigkeit durch eine Zukunftswerkstatt für die Energiewende thematisiert. Im Forum »Bilder der Lehre. Politik der Bilder« wurde der Einsatz von Film als Instrument der Demokratiebildung im Berufsschulunterricht und als Werkzeug der Berufsbildungsforschung vorgestellt. Das Forum »Mangel an Präsenz?! Mobiles Arbeiten als Herausforderung für die Berufsausbildung« wiederum diskutierte die Herausforderungen des mobilen Arbeitens für die Berufsausbildung, und im Forum »Digitalisierung und Partizipation« standen die digitalen Kompetenzen von Auszubildenden, die didaktischen Gestaltungsparameter für digitalgestützten Unterricht an beruflichen Schulen sowie das veränderte Rollenverständnis und medienpädagogische Anforderungen von Lehrenden in Blended-Learning-Angeboten zum Thema KI im Mittelpunkt. Abgerundet wurden diese Beiträge durch einen Vortrag zu Serious Games in der Beruflichen Weiterbildung sowie einen Überblick über ausgewählte Ergebnisse auf Programmebene des Innovationswettbewerbs INVITE zum Thema adaptives, personalisiertes Lernen als Partizipationsinstrument in der berufsbezogenen Weiterbildung. Das Forum »Kein Mangel an Modellen! Zur Bedeutung von Kompetenz(struktur)-modellen zwischen Theorie und Praxis« beleuchtete die unterschiedlichen Entwicklungsansätze von Kompetenzmodellen und deren Implementierung u. a. nach einem Modell von Schrader et al..

Insgesamt bot die Berufsbildungsforschungskonferenz 2024 eine wertvolle Gelegenheit, die aktuellen Herausforderungen und zukunftsorientierten Ansätze in der Berufsbildung auf einer ganzheitlichen Ebene zu diskutieren, wobei sich vielfach auch Vertreter*innen aus Administration und Praxis – primär aus Österreich – intensiv beteiligten. Die vielfältigen Beiträge und Diskussionen betonten die Notwendigkeit, flexibel und innovativ auf Mangellagen zu reagieren und die berufliche Bildung nachhaltig zu gestalten. Die Konferenz ermöglichte es den Teilnehmenden, neue Perspektiven zu gewinnen und konkrete Handlungsempfehlungen für die Praxis zu entwickeln, um den vielfältigen Anforderungen der modernen Arbeitswelt gerecht zu werden.

Die Krise der Demokratie und eine zunehmende Spaltung der Gesellschaft sind gesellschaftspolitische Zeitdiagnosen, die weit in die Feuilletons deutscher Medien gedrungen sind. Doch während die Krise der Demokratie auch in der Wissenschaft an vielen Stellen bestätigt wird, zeichnen wissenschaftliche Studien zu gesellschaftlicher Spaltung ein differenzierteres Bild. Steffen Mau, Thomas Lux und Linus Westheuser analysieren in ihrer 2023 veröffentlichte Studie »Triggerpunkte. Konsens und Konflikt in der Gegenwartsgesellschaft« Konflikte auf der Einstellungsebene in vier so genannten Ungleichheitsarenen. Damit decken sie relevante gesellschaftliche Konfliktlinien von sozioökonomischen Ungleichheiten über Fragen der Migration und Anerkennungskonflikten bis zu umweltpolitischen Auseinandersetzungen ab. Eine wichtige Erkenntnis: Die Gesellschaft ist nicht (so) gespalten, wie oft wahrgenommen: Konflikte seien »nicht durch ein klares Gegeneinander unterschiedlicher Sozialstrukturgruppen geprägt« (S. 25). Dennoch geben sie keine Entwarnung, denn »zugleich intensivieren sich an etlichen Triggerpunkten die Kontroversen« (S. 30, s. auch das »Gespräch« mit Linus Westheuser in dieser Ausgabe). Gerade jedoch bei der Frage sozioökonomischer Ungleichheit – der Oben-Unten-Arena – ergibt sich ein paradoxes Bild: Diese Ungleichheit wird von vielen Menschen beklagt, aber anstelle von Umverteilungsforderungen machen die Studienautoren eher »horizontale Konkurrenzkämpfe« und »moralische Abgrenzungen nach unten« aus (S. 116).

Auch die vom Forschungsinstitut Gesellschaftlicher Zusammenhalt herausgegebene Studie »Entkoppelte Lebenswelten? Soziale Beziehungen und gesellschaftlicher Zusammenhalt in Deutschland« (Teichler et al., 2023) kommt zu einem ähnlichen Schluss. So könne man grundsätzlich »festhalten, dass die deutsche Gesellschaft in Bezug auf Einstellungen und Werte über das Zusammenleben nicht in zwei ähnlich große, sich gegenüberstehende Lager zerfällt« (S. 47). Dennoch zeigen sie auf, dass beispielsweise die Einstellung gegenüber der Demokratie durchaus von der Gruppenzugehörigkeit abhängt und dass gerade sozioökonomische Aspekte darüber bestimmen: je geringer der Bildungs- und der ökonomische Status, desto geringer das Vertrauen in Politik und Medien (S. 54).

Spaltung oder Zusammenhalt?

JAN ROHWERDER

Was folgt aus diesen Diagnosen nun für die Bildung? Das von der VBW – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V herausgegebene und vom Aktionsrat Bildung verfasste Gutachten »Bildung und sozialer Zusammenhalt« (VBW, 2024) versucht, sich dieser Frage anzunehmen. Auch der Aktionsrat Bildung widerspricht der These einer bereits eintretenden gesellschaftlichen Spaltung, empfiehlt aber zugleich Maßnahmen über alle Bildungsphasen und Analyseebenen hinweg, um einer solchen Entwicklung vorzubeugen: Der Schlüssel sozialer Kohäsion liege im Bildungssystem sowie der Qualität des Bildungsangebots. Im Kapitel zu »Weiterbildung« wird zudem darauf hingewiesen, dass das Erwachsenenalter »spezifische Zugänge zur Förderung von Zusammenhalt und Kohäsion« bietet (S. 198), es sich also auch unter diesem Gesichtspunkt lohnt, hier zu investieren. Von der Politik fordert der Aktionsrat den konsequenten »Ausbau der Grundförderung der Weiterbildung für berufliche, politisch-kulturelle und allgemeine Weiterbildungsangebote« (S. 217) – gerade vor dem Hintergrund, dass sozioökonomisch schlechter gestellte Menschen noch immer seltener an Weiterbildung teilnehmen (S. 210).

Gemeinsam ergeben die drei Bände einen relevanten Einblick in den Zustand der deutschen Gesellschaft – und welchen Beitrag Bildung zu Zusammenhalt und Kohäsion leisten kann. Interessant ist, dass es trotz der oft wahrgenommenen Spaltung bei Fragen der Anerkennung und kultureller Konflikte im Kern wirtschaftliche Verteilungsfragen sind, die hinter vielen Konflikten liegen – und die auch die Teilnahme an (Weiter-)Bildung maßgeblich bestimmen. Bill Clinton sagte einst »It's the economy, stupid.« Vielleicht muss man sich wieder stärker vor Augen führen, dass es nicht nur die Wirtschaft ist, auf die es ankommt, sondern die Verteilung der wirtschaftlichen Güter, Dummerchen …

Mau, S., Lux, T. & Westheuser, L. (2023). *Triggerpunkte. Konsens und Konflikt in der Gegenwartsgesellschaft.* Berlin: Suhrkamp.

Teichler et al. (2023). *Entkoppelte Lebenswelten? Soziale Beziehungen und gesellschaftlicher Zusammenhalt in Deutschland. Erster Zusammenhaltsbericht des FGZ.* Bremen: SOCIUM, FGZ. https://fgz-risc.de/fileadmin/media/documents/FGZ_Zusammenhaltsbericht_2023.pdf

VBW – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V (Hrsg.) (2024). *Bildung und sozialer Zusammenhalt. Gutachten.* Münster: Waxmann. www.vbw-bayern.de/Redaktion/Frei-zugaengliche-Medien/Abteilungen-gs/Bildung/2024/Downloads/ARB_Gutachten_WEB.-neu2.pdf

Krisen rekonstruktiv thematisieren

Mit der Corona-Krise als Anlass zielt der Titel »Re-Konstruktionen« darauf ab, auch andere – ökologische, ökonomische, soziale, psychische, politische oder biografische – Krisenphänomene, die im Kontext von Erwachsenen-/Weiterbildung bedeutsam sind, zum Reflexionsgegenstand zu machen. Zum einen öffnet die Rekonstruktion als methodologischer Ansatz die subjektorientierte Perspektive auf bildungsbiografische Effekte von Krisen. Zum anderen rückt eine rekonstruktive Perspektive die Handlungsbedingungen, Inhalte, Vermittlungsformen und Bedarfe von Erwachsenen- und Weiterbildung in Krisenzeiten ebenso in den Fokus wie die weitergehenden gesellschaftlichen Folgen, auf die sich Erwachsenenbildung kritisch-reflexiv zu beziehen hat. Dazu beschränkt sie sich nicht nur auf Lernen und Vermittlung, sondern erörtert unter Berücksichtigung potenzieller Konflikte zwischen Staat und Bevölkerung als Gegenstand politischer Erwachsenenbildung eine lösungsorientierte Krisenkommunikation und -bewältigung.

Ebner von Eschenbach, M., Käpplinger, B., Kondratjuk, M., Kraus, K., Rohs, M., Niemeyer, B. & Bellinger, F. (Hrsg.) (2024). *Re-Konstruktionen – Krisenthematisierungen in der Erwachsenenbildung.* Leverkusen: Budrich.

→ HTTPS://T1P.DE/YZLFI

Lehrkräfte und Unterrichtsqualität im Fokus

Das Interdisziplinäre Zentrum für empirische Lehrer*innen- und Unterrichtsforschung (IZEF) in Köln hat zum zehnjährigen Jubiläum Kernergebnisse der nationalen wie der internationalen Bildungsforschung zu einer Monografie zusammengestellt. Exemplarisch porträtiert werden einschlägige Forschungsprojekte zur Professionalität von Lehrkräften und die Qualität ihres Unterrichts aus den Themenfeldern Kompetenzmessung, Sprachliche Bildung, Medien und Digitalisierung, Psychische Gesundheit in Bildungseinrichtungen sowie Persistenz und Wandel im Bildungssystem. Die IZEF-Forschungsgruppe Sprachliche Bildung stellt u.a. das vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V. (DIE) und dem Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache initiierte interdisziplinäre Verbundprojekt »COLD« zu professionellen Kompetenzen von Lehrkräften in Schule und Erwachsenenbildung beim Unterrichten von DAZ in sprachlich heterogenen Lerngruppen vor.

König, J., Hanisch, C., Hanke, P., Hennemann, T., Kaspar, K., Martens, M. & Strauß, S. (Hrsg.) (2024). *Auf die Lehrperson und ihren Unterricht kommt es an. Zehn Jahre empirische Professions- und Unterrichtsforschung im IZEF der Universität zu Köln.* Münster, New York: Waxmann.

→ HTTPS://T1P.DE/GXR4I

Betriebspädagogik zwischen Disziplin und Praxis

Die Betriebspädagogik ist kein monolithisches Gebilde, sondern hochgradig organisationsspezifisch und findet sich als Appendix zu Erwachsenenbildung, beruflicher und betrieblicher Bildung, Weiterbildung, Personal- und Organisationsentwicklung. Die Dissertation »Pädagogik im Betrieb« beleuchtet über die Verbindung zweier miteinander verbundener Teilaspekte die übergeordnete Frage nach den Besonderheiten der Disziplin. Sie analysiert und rekonstruiert systematisierend theoretische Perspektiven und prüft sie auf ihre Brauchbarkeit für eine Gegenstandsbestimmung der Praxis im institutionellen Kontext Betrieb.

Schwarz, M.P. (2024). *Pädagogik im Betrieb – Deklamatorische Theorie und ambivalente Praxis.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

→ HTTPS://T1P.DE/2MSD6

Zukünftige Professionalisierung erfolgreich gestalten

Um lebenslanges Lernen in Erwachsenenbildung, Hochschulbildung und beruflicher Bildung zu gewährleisten, darf der Fokus auf Professionalisierungsprozesse und das pädagogische Handeln besonders im Kontext sich wandelnder Lehrwelten und Digitalisierung nicht vernachlässigt werden. Die Autor*innen geben einen fokussierten Überblick über aktuellen Stand und bisherige Entwicklung von Professionalisierung und Professionalisierungsdiskurs. Dazu diskutieren sie Hindernisse und Anregungen für die Gestaltung einer erfolgreichen zukünftigen Professionalisierung.

Schütz, J., Elsholz, U. (Hrsg.) (2024). *Perspektiven auf Professionalisierung in Beruflicher Bildung, Erwachsenenbildung und Hochschulbildung.* Bielefeld: wbv Publikation.

→ HTTPS://T1P.DE/CEXC1

Borinski und das 20. Jahrhundert

Diese Biografie beleuchtet die persönliche, fachliche und politische Seite des Erwachsenenbildungs-Pioniers Friedrich »Fritz« Borinski (1903–1988), eines der wichtigsten Protagonisten der Professionalisierung und Verwissenschaftlichung der Erwachsenenbildung in Deutschland. Für ihn sollte eine »mitbürgerliche Bildung« immer auf den »ganzen Menschen« und das »ganze Leben« zielen und dabei auch politische Bildung sein. Die Stationen seines

wirkungsvollen Lebens zeigen Wegmarken der politischen Geschichte und bieten Einblick in Institutionen zu kritischen Zeiten (u. a. Universität Leipzig, London School of Economics, Freie Universität Berlin).

Friedenthal-Haase, M. (2023). *Fritz Borinski und die Bildung zur Demokratie – Geschichte eines Lebens zwischen Pädagogik und Politik.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

→ HTTPS://T1P.DE/IW95L

Report über die (extreme) Rechte auf TikTok

Bilder von grölenden Besuchern einer Sylter Diskothek sorgten in Öffentlichkeit und Medien für Schock und Ratlosigkeit. Der Wahlerfolg der Partei Alternative für Deutschland (AFD) insbesondere bei Erstwähler*innen bei Landtagswahlen erschüttern die politische Landschaft. Die Herausgeberinnen belegen Zusammenhänge zwischen den Aktivitäten rechtsextremer Akteure auf den sozialen Medien und besonders auf der bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen beliebten Videoplattform TikTok. Der Report gibt Hinweise zur öffentlichen Debatte wie auch zur medienpädagogischen Intervention.

Berendsen, E., Schnabel. D. (Hrsg.) (2024). *Das TikTok-Universum der (extremen) Rechten – Trends, Strategien und Ästhetik in der Social Media-Kommunikation. Analyse und Empfehlungen der Bildungsstätte Anne Frank.* Frankfurt a. M.: bildungsstätte anne frank.

→ WWW.BS-ANNE-FRANK.DE/MEDIATHEK/PUBLIKATIONEN/DAS-TIKTOK-UNIVERSUM-DER-EXTREMEN-RECHTEN

Feminismus in der Kulturgeragogik

Die neue Ausgabe des KUBIA-Magazins »Kulturräume+« widmet sich den Frauen der 68er- und der Babyboomer-Generation. So beleuchtet ein Beitrag die zunehmenden Diskriminierungen und Ausschlüsse älterer Menschen aufgrund von Geschlecht, sexueller Orientierung, ethnischer Zugehörigkeit, Klasse, Behinderung und Bildungsstatus. Es werden Brücken zwischen den Generationen und Impulse von Gender und Queer Studies für Kulturgeragogik und intergenerationelle Kulturelle Bildung aufgezeigt, z. B. in einem Interview mit dem Frauenkulturbüro NRW. Praxiseinblicke porträtieren drei Projekte, die weibliche Altersbilder und normative Rollenzuschreibungen künstlerisch unterlaufen und hinterfragen.

Kompetenzzentrum für Kulturelle Bildung im Alter und inklusive Kultur (kubia) (Hrsg.) (2024). Vom Altweibersommer zu Queer Ageing: Feminismus in der Kulturgeragogik. Kulturräume+. *Das kubia-Magazin 2024(26).* Remscheid: Institut für Bildung und Kultur (ibk) e. V.

→ HTTPS://T1P.DE/HR5IP

Ästhetische Zugänge zur politischen Bildung

Im Heft wird die Bedeutung von ästhetischen Zugängen diskutiert und aufgezeigt, wie ästhetische Erfahrungen zu bildenden Momenten werden können. Welche Personengruppen lassen sich durch sie besser für gesellschaftspolitische Themen erreichen? Inwiefern motiviert ästhetisches Arbeiten mit Bildern, Spielen, Comics, Theater zu politischem Handeln, und welche Potenziale haben etwa Spielfilme als ästhetisches Medium in der politischen Erwachsenenbildung? Weitere Themenartikel zeigen u. a. die politische Bildungsarbeit mit LEGO®-Steinen, ein Porträt zu Werk und Wirksamkeit von Käthe Kollwitz, StreetArt und ästhetische Zugänge gegen Shadowbanning von politischen Inhalten auf Social Media.

Bundesausschuss politische Bildung (bap) (Hrsg.). Ästhetische Zugänge. *Journal für politische Bildung 2024(3).* Frankfurt a. M.: Wochenschau Verlag.

→ HTTPS://T1P.DE/ATQLV

Demokratie als Spielerfahrung

Die Stiftung Reichspräsident-Friedrich-Ebert-Gedenkstätte geht neue Wege in der Vermittlung politischer Bildung. Mit der Agentur Playing History GmbH hat sie das Computerspiel »Friedrich Ebert – Der Weg zur Demokratie« herausgebracht. Spielerinnen und Spieler sollen in der Rolle Friedrich Eberts auf seinem Werdegang in vier Kapiteln mithelfen, eine stabile Demokratie in Deutschland zu errichten. Sie werden an Eberts Schreibtisch über Briefe mit Problemen, Ereignissen und Entwicklungen Anfang des 20. Jahrhunderts konfrontiert. Dadurch ist nachzuempfinden, unter welchem Druck und Zwängen die Demokratie erkämpft und verteidigt werden musste. Das browserbasierte Spiel für PC oder Tablet, das 2024 als bestes Serious Game mit dem Deutschen Computerspielpreis (DCP) ausgezeichnet wurde, kann kostenfrei und ohne Download gespielt werden. Es ist als Tool für den Einsatz sowohl im Schulunterricht als auch in der außerschulischen Bildung ausgelegt. Lehrkräften steht umfassendes Begleitmaterial zur Verfügung.

→ HTTP://EBERT-GEDENKSTAETTE.DE/DAS-SPIEL/

DIE-Veröffentlichungen

Theorie und Praxis: Förderungsstrukturen der Weiterbildung

Das Buch gibt einen Überblick über die finanzielle Förderung der Weiterbildung als organisiertes Lernen in der Bundesrepublik Deutschland von Ende der 1960er Jahre bis heute. Eingebettet in ihre jewei-

ligen dominierenden politischen Rahmenbedingungen, wird die Förderung der Weiterbildung unter Angabe der Förderungssummen auf kommunaler, landesrechtlicher, bundesrechtlicher und europarechtlicher Ebene beschrieben.

Kuhlenkamp, D. (2024). *Förderungsstrukturen der Weiterbildung: Rechtliche Regelungen – Finanzierungen – Realitäten.* Bielefeld: wbv Publikation.

→ WWW.DIE-BONN.DE/ID/42064

DIE RESULTATE: Transformative politische Bildung

In einem Interview äußert sich Julia Lingenfelder über transformative Bildung und das Verhältnis von politischer Bildung zu politischem Handeln im Kontext von sozial-ökologischen Krisen und Transformationsprozessen.

Lingenfelder, J., Rohwerder, J. (2024). *Transformative politische Bildung als Brücke zwischen Wissen und Handeln in der sozial-ökologischen Krise: Julia Lingenfelder im Interview mit Jan Rohwerder.* Bonn: DIE.

→ WWW.DIE-BONN.DE/ID/42063

Neu auf *wb-web*

Dossier Ökologische Grundbildung
Menschen sollen begreifen lernen, dass ihr Handeln immer im Zusammenhang mit ihrer natürlichen Umwelt steht. Das Redaktionsteam von wb-web hat deshalb rund um die 17 Nachhaltigkeitsziele der UNESCO Angebote, Materialien und Hintergrundinformationen für die ökologische Grundbildung in der Erwachsenenbildung zu einer neuen Dossierfolge zusammengestellt.

→ HTTPS://T1P.DE/KS3MO

28–29 NOVEMBER 2024

Mannheim

Digitalisierung in der Beratung reloaded

Digitale Tools und Praktiken stellen besonders seit der Corona-Pandemie und dem Einsatz Künstlicher Intelligenz (KI) in Alltag und Arbeitswelt die Menschen vor große Herausforderungen. Der Deutsche Verband für Bildungs- und Berufsberatung e. V. (DVB) und die Hochschule der Bundesagentur für Arbeit (HDBA) rufen daher nach fünf Jahren zur zweiten Fach- und Jahrestagung »Digitalisierung in der Beratung« auf. Gleichzeitig wird der Josephine-Levy-Rathenau-Preis verliehen.

→ HTTPS://DVB-FACHVERBAND.DE/VERANSTALTUNGEN/AKTUELLE/DVB-JAHRESTAGUNG-2/

5–6 DEZEMBER 2024

Bamberg

9. Internationale NEPS-Konferenz

Bereits zum neunten Mal lädt das Leibniz-Instituts für Bildungsverläufe (LIFBI) die wissenschaftliche Gemeinschaft zur internationalen Konferenz des Nationalen Bildungspanels (NEPS) nach Bamberg ein. Auf dem Programm stehen aktuelle Projekte der Bildungsforschung in Bezug zu den sechs NEPS-Panelkohorten über die gesamte Lebensspanne. Dazu wird wieder die beste neps- Publikation des vergangenen Jahres prämiert. Konferenzsprache ist Englisch, die Teilnahme kostenlos.

→ WWW.NEPS-DATA.DE/NEPS-CONFERENCE2024

5–6 DEZEMBER 2024

Heidelberg

Qualität in der Hochschulweiterbildung

Zum Projektabschluss von Hochschulweiterbildung@BW lädt die Evaluationsagentur Baden-Württemberg (EVALAG) zur Tagung »Qualität in der wissenschaftlichen & künstlerischen Weiterbildung: Akteur*innen, Organisationen, Gesellschaft« nach Heidelberg. Neben Keynotes, Vorträgen und Workshops diskutieren Expert*innen und Akteur*innen aus Praxis, Politik und Wissenschaft die Qualitätssicherung und -entwicklung einer wissenschaftlichen Weiterbildung zwischen Marktanforderungen und akademischen Standards.

→ WWW.EVALAG.DE/DE/AKTUELLES/NEWS/DETAIL/EVALAG-TAGUNG-ZUM-PROJEKTABSCHLUSS-VON-HOCHSCHULWEITERBILDUNGBW

27–29 JANUAR 2025

Mannheim

GEBF 2025

Die Gesellschaft für empirische Bildungsforschung (GEBF) veranstaltet ihre 12. Jahrestagung unter dem Motto »Bildung als Schlüssel für gesellschaftliche Herausforderungen: Interdisziplinäre Beiträge aus der Bildungsforschung« in der Universität Mannheim. Die interdisziplinär angelegte empirische Bildungsforschung kann entscheidende Erkenntnisse zur Bewältigung multipler gesellschaftlicher Herausforderungen auf Grundlage von Evidenz liefern. Die Anmeldung zur Teilnahme ist geöffnet und benötigt eine Registrierung in ConfTool.

→ HTTP://GEBF2025.DE/

Hessische Blätter für Volksbildung

Hessische Blätter für Volksbildung

Hessischer Volkshochschulverband e.V. (Hg.)

Diversität

Hessische Blätter für Volksbildung 2/2024

Das Heft diskutiert das Thema Diversity in seiner Vielfalt entlang verschiedener Diversitätsmerkmale, um auf weiterhin bestehende strukturelle Ungleichheiten in der Erwachsenenbildung hinzuweisen und den Bedarf an mehr Öffnung zu thematisieren.

Möchten Sie die HBV kennenlernen?
Dann bestellen Sie das Probeabo 4 für 3! Sie erhalten vier Ausgaben der HBV und bezahlen drei – für nur 39,– €!
Starten Sie Ihr Probeabo gleich mit dem aktuellen Heft.

hessische-blaetter.de

100 S., 21,90 € (D)
E-Journal im Open Access

wbv

Empfehlungen für ein komplexes Unterfangen

Geflüchtete beschäftigungsbegleitend qualifizieren

KATHARINA BOCK · LAURA ROSER · OLEG PRONITSCHEW · TORSTEN KÜNZEL

Die Einführung des Job-Turbos soll die Arbeitsmarktintegration von Geflüchteten beschleunigen. Unternehmen, beschäftigte Geflüchtete und Träger müssen dafür Qualifizierung vermehrt beschäftigungsbegleitend realisieren. Die Autor*innen zeigen erste Erfahrungen und Empfehlungen aus aktuellen Projekten auf.

Durch eine veränderte Arbeitsmarktlage sowie den demografischen und den Strukturwandel steigt die Bedeutung von lebenslangem und beschäftigungsbegleitendem Lernen (Schmidt-Hertha et al., 2020). Mit dem Job-Turbo gewinnt eine potenzielle Teilnehmendengruppe hier an Bedeutung: Geflüchtete[1] sollen möglichst früh eine Arbeit aufnehmen und parallel potenzial- und bedarfsorientiert weiterqualifiziert werden – z. B. durch Berufssprachkurse, abschlussorientierte Weiterbildungen oder Ausgleichsmaßnahmen zur Anerkennung ausländischer Qualifikationen (BMAS, 2023). Dies markiert einen Wendepunkt in der Ausrichtung der Arbeitsmarktintegration. Denn das, was bislang Voraussetzung für den Berufseintritt war, soll nun während der beruflichen Tätigkeit geschehen: Qualifizierungsbedarfe, insbesondere im sprachlichen Bereich, rücken aus dem Zeitraum der Beschäftigungsvorbereitung in die Berufstätigkeit. Für Geflüchtete hat beschäftigungsbegleitende Qualifizierung unmittelbar nach dem Arbeitsmarkteintritt und zumeist unabhängig vom Qualifizierungsniveau besondere Relevanz: Die sprachliche und fachliche Qualifizierung ist häufig Voraussetzung für die Arbeits- und Einsatzfähigkeit sowie die berufliche Weiterentwicklung. In den Betrieben kann sich (sprachliche) Qualifizierung unmittelbar auf die betriebliche Kommunikation und Arbeitssicherheit sowie auf die Qualität der Arbeit auswirken; mittelbar trägt sie zur Bindung von Arbeits- und Fachkräften bei. Doch wie kann Qualifizierung von Geflüchteten in Betrieben passgenau geplant und umgesetzt werden? Eine heterogene, vulnerable Gruppe mit tendenziell hohen Qualifizierungsbedarfen trifft hier auf Unerfahrenheit bzgl. der Beschäftigung und Qualifizierung von Geflüchteten sowie auf den Koordinierungsaufwand auf Seiten der Arbeitgebenden und Bildungsträger. Basierend auf einschlägigen Projekten des Forschungsinstituts Betriebliche Bildung (F-BB) werden im Folgenden Erfahrungen bei der beschäftigungsbegleitenden Qualifizierung Geflüchteter beleuchtet und Empfehlungen für die Umsetzung gegeben.

Das Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (F-BB) setzt verschiedene Projekte um, die sich mit Qualifizierung und Arbeitsmarktintegration von Menschen mit Migrationserfahrung beschäftigen. So erhalten zum Beispiel Brandenburger Betriebe durch die vom Ministerium für Wirtschaft, Arbeit und Energie des Landes Brandenburg geförderte Betriebliche Begleitagentur BEA-Brandenburg[2] Unterstützung bei der nachhaltigen Integration von Menschen mit Flucht- und Migrationserfahrung. Bei der Beratung der Betriebe und der modellhaften

1 Mit geflüchteten Menschen sind hier alle Menschen gemeint, die vor Verfolgung, Krieg oder sonstiger Bedrohung ihres Lebens nach Deutschland geflohen sind, unabhängig von ihrem Aufenthaltsstatus.

2 www.f-bb.de/unsere-arbeit/projekte/betriebliche-begleitagentur-bea-brandenburg/

Erprobung beschäftigungsbegleitender Qualifizierungen im Gastgewebe sowie fachlicher Sprachförderung wurden Erfahrungen mit der konkreten Umsetzung betriebsnaher Qualifizierungen am Lernort Betrieb gemacht. Die vom Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) und ESF Plus geförderte IQ Fachstelle Anerkennung und Qualifizierung[3] unterstützt wiederum Projekte, die im Rahmen des *Förderprogramms IQ – Integration durch Qualifizierung* Beratung und Qualifizierung für Menschen mit ausländischen beruflichen Qualifikationen anbieten, mit fachlicher Expertise und bündelt die im Programm gesammelten Erfahrungen. Hier konnten 2024 erste Erkenntnisse zu Gelingensfaktoren beschäftigungsbegleitender Qualifizierung identifiziert werden.[4]

Spezifische Herausforderungen

Geflüchtete haben heterogene schulische und berufliche Abschlüsse und Kompetenzen mit unterschiedlicher Anschlussfähigkeit. Wenn formale Qualifikationen vorliegen, müssen diese oft zunächst für den deutschen Arbeitsmarkt anerkannt werden. Die Teilnahmewahrscheinlichkeit an Weiterbildungen steigt nach statistischen Erkenntnissen mit höheren Abschlüssen, allerdings verfügen Eingewanderte in Deutschland im internationalen Vergleich über ein relativ niedriges Bildungsniveau (OECD, 2024; Öztürk & Humt, 2020). Fehlendes Systemwissen und begrenzte Deutschkenntnisse erschweren die Orientierung im hiesigen Bildungs- und Arbeitsmarktsystem (Hecker et al., 2019) und machen proaktive Qualifizierungsplanung für neu eingereiste Personen schwieriger als für in Deutschland sozialisierte Personen. In der Praxis schlagen sich diese und andere Herausforderungen in einer seit Jahrzehnten – trotz Steigerung in den späten 2010er Jahren – unterdurchschnittlichen Teilhabe von Einwander*innen an Weiterbildung nieder (BMBF, 2024; BIBB, 2020; Brüning, 2006). Hinzu kommt, dass Geflüchtete häufig erst »ankommen« und ihre Lebenslage stabilisieren müssen. Die Mehrfachbelastung aus Arbeit, fachlicher Qualifizierung und Spracherwerb im Rahmen der beschäftigungsbegleitenden Qualifizierung kann zu starker (Über-)Forderung der Qualifizierungswilligen und somit zu Teilnahmeabbrüchen führen. Auch müssen die Lebensumstände der Geflüchteten – z. B. die Verfügbarkeit von Wohnraum, Kinderbetreuung und Mobilität – bei der Qualifizierungsplanung berücksichtigt und die Anforderungen einer Qualifizierung transparent kommuniziert werden.

Unternehmen wie Bildungsträger müssen sich auf diese Anforderungen einstellen und passende Formate zu beschäftigungsbegleitender Qualifizierung finden. Rückmeldungen aus der Praxis weisen darauf hin, dass Betriebe zwar großes Interesse am Einsatz von qualifizierten Arbeits-/Fachkräften und berufsbezogener Sprachförderung haben, jedoch zögern, sich auf die Umsetzung einer solchen Qualifizierung einzulassen. Dies liegt u. a. an den Kosten, die durch die Bindung personeller Ressourcen für die Vorbereitung der Qualifizierung und bei den zu Qualifizierenden entstehen, die ggf. für den Arbeitseinsatz nur eingeschränkt zur Verfügung stehen, sowie

»In vielen Fällen kann bei einer Qualifizierung für Geflüchtete nicht auf standardisierte, im deutschen Ausbildungscurriculum verankerte Angebote zurückgegriffen werden.«

den Maßnahmekosten. Bei Nutzung des Betriebs als Lernort ist eine entsprechende Infrastruktur nötig. Im Fall von Geflüchteten lässt sich außerdem ein erhöhter Koordinierungsaufwand beobachten, bedingt u. a. durch Klärungsbedarfe in Bezug auf die aufenthaltsrechtliche Lage. Die Voraussetzungen für all diese Aspekte variieren stark nach Branche, Firmengröße und Standort. Auch ist das regional bestehende Qualifizierungsangebot nicht immer passend: So gibt es z. B. kaum Sprachkursangebote in Teilzeit (Baderschneider et al., 2024), ländliche Regionen haben häufig eine unzureichende Anzahl an Kursträgern oder oft eine mangelhafte Verkehrsanbindung.[5]

Individuelle und kooperative Qualifizierungsplanung

In vielen Fällen kann bei einer Qualifizierung für Geflüchtete nicht auf standardisierte, im deutschen Ausbildungscurriculum verankerte Angebote zurückgegriffen werden, sondern es bedarf zielgruppenspezifischer Lösungen, die auf den mitgebrachten Kompetenzen aufbauen und häufig eine Zusammenstellung aus fachlichen und sprachlichen, digitalen und analogen, betrieblichen und bildungsinstitutionellen Anteilen sind. Um diese zeitlich und organisatorisch mit einer Erwerbstätigkeit vereinbar zu machen, ist eine flexible, auf die Arbeitsre-

3 www.f-bb.de/unsere-arbeit/projekte/fachstelle-anerkennung-und-qualifizierung/

4 https://www.netzwerk-iq.de/fileadmin/Redaktion/Downloads/FSAQ/FSAQ_Gelingensfaktoren_Berufsbegl.QTV_bf.pdf

5 Zum unzureichenden Angebot sowie bewährten Formaten von Qualifizierungen im Kontext der Anerkennung im Ausland erworbener Qualifikationen s. die berufsspezifischen Situationsanalysen der IQ Fachstelle Beratung und Qualifizierung: https://www.netzwerk-iq.de/foerderprogramm-iq/fachstellen/fachstelle-anerkennung-und-qualifizierung/publikationen/situationsanalysen

alität abgestimmte Gestaltung von Kursen und begleitenden Sprechzeiten ein Erfolgsfaktor, etwa durch (teil-)virtuelle Lernangebote, Blockseminare oder Sprechzeiten zu am Abend oder am Wochenende (Adacker et al., i. E.). Gerade die Verzahnung von Arbeit und Qualifizierung begünstigt sowohl die Motivation der Teilnehmenden als auch den Lernerfolg. Dies kann z. B. über die Nutzung des Betriebes als Schulungsstätte, eine Kombination von Qualifizierungsorten bzw. -anbietern und die Abstimmung von Qualifizierungs- und Arbeitsinhalten geschehen. Digitale Formate bieten mehr Flexibilität, bedürfen aber einer technischen Ausstattung und digitaler Literalität. Besondere Beachtung sollte gerade in saisonabhängigen Branchen wie dem Baugewerbe oder der Gastronomie der zeitlichen Planung der Qualifizierung zukommen.

Um eine individuell geplante beschäftigungsbegleitende Qualifizierung umzusetzen, müssen häufig verschiedene Akteure zusammenarbeiten. Hierzu zählen neben Arbeitgebenden und -nehmenden die Arbeitsverwaltung (Arbeitsagenturen und Jobcenter), Bildungsträger, Kammern oder die Stammbelegschaft. Auch das lokale Unternehmensumfeld spielt eine Rolle, wenn es z. B. zur betriebsübergreifenden Erreichung kritischer Gruppengrößen und somit zu wirtschaftlich tragfähigen Qualifizierungsangeboten beiträgt. Um den hohen Aufwand bei der Planung und Umsetzung der Qualifizierung (insbesondere in KMU) zu kompensieren, ist eine Unterstützung durch Beratungs- und Bildungsdienstleister*innen und/oder die Arbeitsverwaltung empfehlenswert. Dabei bietet sich eine individuelle Qualifizierungsbegleitung an, die sowohl Geflüchtete als auch Betriebe entlastet und ein breites Spektrum umfassen kann: von der Erstellung des Qualifizierungsplans über den Verweis an passende Angebote bis zur Vermittlung zwischen Bildungsanbietern, Betrieb und Teilnehmer*in sowie ggf. begleitendem Coaching oder Mentoring. Eine systematische Weiterbildungsplanung im Rahmen der Personalentwicklung in Unternehmen kommt nachweislich der Weiterbildungsbeteiligung von Geflüchteten zugute (Reiter, 2021; dies. 2019); die Sensibilisierung für die Potenziale einer solchen Qualifizierungsplanung ist – gerade in Branchen mit vielen niedrigqualifizierten Arbeitskräften – eine wichtige Aufgabe.

Ausblick

Der durch den Job-Turbo forcierte schnellere Eintritt von Geflüchteten in den Arbeitsmarkt bietet Chancen und Risiken. Beschäftigung kann sich positiv auf die Integration und Akzeptanz von Geflüchteten auswirken, aber auch zur Überforderung von Arbeitnehmer- und Arbeitgeber*innen führen. Der beschäftigungsbegleitenden Qualifizierung kommt hierbei eine Schlüsselfunktion zu, sie ermöglicht eine perspektivische Fachkräfteentwicklung und eine nachhaltige Arbeitsmarktintegration. Flexibilität in der betrieblichen Umsetzung sowie bedarfs- und zielgruppenorientierte Anwendung von Qualifizierungsmaßnahmen können die Arbeitsmarktintegration auch für andere Personengruppen fördern. Es ist jedoch immer zu beachten, dass die Potenziale einer frühzeitigen Arbeitsmarktintegration nicht in allen Fällen sinnvoll zur Entfaltung kommen können. Wann der beste Zeitpunkt für einen Arbeitsmarkteinstieg ist und welche Qualifizierungs- und ggf. Anerkennungsschritte vorher gegangen werden sollten, muss immer auch am Einzelfall entschieden werden: Reichen die sprachlichen Voraussetzungen für die vorgesehene Tätigkeit? Ist das Lebensumfeld – z. B. Wohnsituation, Kinderbetreuung, psychische Gesundheit – der geflüchteten Person so stabil, dass sie in der Lage ist, einer Beschäftigung nachzugehen? Kann eine Anerkennung der mitgebrachten Qualifikationen beschäftigungsbegleitend durchgeführt werden oder gibt es z. B. notwendige Ausgleichsmaßnahmen nur im Vollzeitformat? Ist der fragliche Betrieb auf eine entsprechende beschäftigungsbegleitende Förderung der Qualifizierung und/oder Anerkennung eingestellt?

»Eine systematische Weiterbildungsplanung kommt der Weiterbildungsbeteiligung zugute.«

Eine reibungslose Qualifizierung von Geflüchteten ist abhängig von fachkundiger Beratung und funktionierenden Schnittstellen zwischen Arbeitsverwaltung, Bildungsträgern, Betrieb und Teilnehmenden. Allerdings steht die Konzeption bedarfsorientierter Formate häufig begrenzten personellen und zeitlichen Kapazitäten der Akteure gegenüber. Daher sollte insbesondere an drei Stellschrauben angesetzt werden:

1) Das bestehende Qualifizierungsangebot hinsichtlich beschäftigungsbegleitender Ansätze sollte unter Berücksichtigung der vorliegenden Erkenntnisse weiterentwickelt und ausgebaut werden. Im berufssprachlichen Bereich sind die neuen Job- und Azubi-Berufssprachkurse ein vielversprechender Ansatz.
2) Regionale Kooperationen und Synergien sollten weiter gestärkt werden, anschließend z. B. an Ansätze der überbetrieblichen Qualifizierungsplanung im Rahmen von Weiterbildungsverbünden.

3) Eine flächendeckende Begleitstruktur zur bedarfsgerechten Umsetzung beschäftigungsbegleitender Qualifizierung sollte etabliert werden. Hier kann etwa an Begleitstrukturen wie das Förderprogramm IQ und die Betriebliche Begleitagentur BEA-Brandenburg angeschlossen werden.

Viele dieser Erkenntnisse treffen auch im Rahmen der Fachkräfteeinwanderung zu. Die langfristige Weiterentwicklung der Ansätze von beschäftigungsbegleitender Qualifizierung und Kompetenzentwicklung kommt also mehreren Zielgruppen zugute. Hier systematisch auf den bestehenden Erfahrungen aufzubauen und mutig weiterzugehen – auf Seiten der Betriebe, der Arbeitsverwaltung und der Qualifizierungsträger –, ist ein Aufwand, der zur Sicherung von qualifizierten arbeitsfähigen Personen und als Schritt hin zu einer lebenslangen, kompetenzorientierten Personalentwicklung die Mühe wert ist.

KATHARINA BOCK

ist Projektkoordinatorin am Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (F-BB).

katharina.bock@f-bb.de

LAURA ROSER

ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (F-BB).

laura.roser@f-bb.de

OLEG PRONITSCHEW

ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (F-BB).

oleg.pronitschew@f-bb.de

TORSTEN KÜNZEL

ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (F-BB).

torsten.kuenzel@f-bb.de

Adacker, M., Atzendorf, C., Klee, E., Berges L. (i.E.). *Arbeitshilfe: Gelingensfaktoren berufsbegleitender Ansätze im Kontext der IQ Qualifizierungen.* IQ Fachstelle Anerkennung und Qualifizierung am Forschungsinstitut betriebliche Bildung (F-BB) gGmbH.

Baderschneider, A. et al. (2024). *Evaluation der berufsbezogenen Deutschsprachförderung nach §45a AufenthG. Abschlussbericht.* Bundesministerium für Arbeit und Soziales. Forschungsbericht 635. https://bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/Publikationen/Forschungsberichte/fb-635-evaluation-berufsbezogene-deutschsprachfoerderung-45a-aufenthg.pdf?__blob=publicationFile&v=2

BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.) (2020). *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2020. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung.* www.bibb.de/dokumente/pdf/bibb_datenreport_2020.pdf

BMAS – Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2023). *Job-Turbo zur Arbeitsmarktintegration.* www.bmas.de/DE/Service/Presse/Pressemitteilungen/2023/turbo-zur-arbeitsmarktintegration.html#overwrite_title.

BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2024). *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2022. Ergebnisse der Adult Education Survey – AES Trendbericht.* www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/de/bmbf/1/26667_AES-Trendbericht_2022.pdf?__blob=publicationFile&v=4

Brüning, G. (2006). Weiterbildung für Migrantinnen und Migranten – Tradition ohne Nachhaltigkeit. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 29* (2), 43–54.

Hecker, K., Hilse, P. & Roser, L. (2019). *Auswahlprozesse im Kontext der Berufsorientierung für Geflüchtete. Wissenschaftliche Analyse von Eignungsfeststellungsverfahren zur Auswahl von Teilnehmenden für das Programm »Berufsorientierung für Flüchtlinge (BOF)« und vergleichbarer Unterstützungsangebote.* www.f-bb.de/fileadmin/Projekte/BOF/200113_BOF-Bericht__final__neues_Layout.pdf

OECD – Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (2024). *Stand der Integration von Eingewanderten.* www.oecd.org/content/dam/oecd/en/topics/policy-issues/migration/Immigrant%20Integration%20Germany_de.pdf

Öztürk, H. & Humt, E. (2020). Migration und demografische Diversität – Weiterbildung in der Einwanderungsgesellschaft des langen Lebens. In B. Schmidt-Hertha, E. Haberzeth & S. Hillmert (Hrsg.), *Lebenslang lernen können – Gesellschaftliche Transformationen als Herausforderungen für Bildung und Weiterbildung* (S. 83–94). Bielefeld: wbv.

Reiter, S. (2019). *Betriebliche Weiterbildung und Migrationshintergrund: Analyse zur Teilnahme an Weiterbildung auf Basis der Daten des Nationalen Bildungspanels.* Berlin: Internationaler Verlag der Wissenschaft.

Reiter S. (2021). Potenziale erkennen und fördern. *Weiterbildung.* Zeitschrift für Grundlagen, *Praxis und Trend,* 1/2021, 32–34.

Schmidt-Hertha, B., Haberzeth, E. & Hillmert, S. (2020). *Lebenslang lernen können – Gesellschaftliche Transformationen als Herausforderungen für Bildung und Weiterbildung.* Bielefeld: wbv.

Gewinnung von Teilnehmenden als Herausforderung der Weiterbildungspraxis

Bildungsmanagement, Angebotsentwicklung oder Zielgruppenarbeit?

EWELINA MANIA · SARAH JASMINE ERNST · FARINA WAGNER

Teilnehmendengewinnung ist eine Kernaufgabe der Erwachsenen- und Weiterbildungspraxis. Doch wer ist für die Gewinnung von Teilnehmenden verantwortlich? Die Autorinnen haben in einem *systematic review* Forschungsstand und Diskussionslinien herausgearbeitet und zeigen Forschungsdesiderate bei diesem wichtigen Thema auf.

Die Bedeutung des Themas Teilnehmendengewinnung wird aufgrund der selektiven Beteiligung verschiedener Gruppen an Weiterbildung im Kontext der Diskurse um Bildungsbenachteiligung, Chancengleichheit, Inklusion und Bildungsgerechtigkeit immer wieder diskutiert. So haben vor allem öffentlich geförderte Weiterbildungsanbieter, wie die Volkshochschulen, den Auftrag, »Bildung für alle« anzubieten und auch so genannte »bildungsferne Gruppen« zu erreichen. Da diese Gruppen durch klassische, schriftsprachfokussierte Teilnehmendenwerbung kaum gewonnen werden (können), bedarf es passender Ansprachestrategien, die die Besonderheiten der jeweiligen Zielgruppe berücksichtigen. In diesem Zusammenhang werden verstärkt sozialraumorientierte und aufsuchende Ansätze diskutiert (Bremer et al., 2015; Mania, 2021). Zudem tragen die Entwicklungen der letzten Jahre, wie Ausdifferenzierung des Weiterbildungsmarkts, Wettbewerbsdruck, Digitalisierung etc., dazu bei, dass die Herausforderung, neue oder veränderte Zielgruppen zu erreichen und anzusprechen, an Relevanz gewinnt.

Im Rahmen des Beitrags wird ein Überblick über den Forschungs- und Diskussionsstands zum Thema Teilnehmendengewinnung in der Erwachsenenbildung gegeben. Wie wird über das Thema in der Erwachsenenbildung gesprochen? Welche Schwerpunkte werden im wissenschaftlichen Diskurs fokussiert? Wer ist für die Teilnehmendengewinnung in der Praxis verantwortlich? Welche Strategien und Konzepte zur Ansprache existieren im Weiterbildungsbereich, und wie können diese von der Bildungspraxis umgesetzt werden?

Begrifflichkeiten und Herausforderung bei der Erfassung des Forschungsstands

Innerhalb des Weiterbildungsdiskurses gibt es für das Themenfeld Teilnehmendengewinnung keine etablierte Kategorie bzw. keinen einheitlichen Terminus, sodass verschiedene Begriffe wie Teilnehmendengewinnung, Angebotskommunikation, Öffentlichkeitsarbeit, Zielgruppenerreichung, Bildungsmarketing, Werbung oder zuletzt Ansprachestrategien verwendet werden. Im Rahmen eines *systematic review,* d. h. einer systematischen Literaturrecherche, haben Mania, Ernst und Wagner (2022) eine Bestandsaufnahme und Systematisierung

des bisherigen Diskussions- und Forschungsstands für das Themenfeld Teilnehmendengewinnung erarbeitet. Ein *systematic review* bietet das methodische Repertoire, um »vorliegende Studien eines Forschungsgebietes systematisch zusammenzufassen« und somit »den aktuellen Forschungsstand zu einer bestimmten Thematik anhand vorliegender Literatur aufzuarbeiten und zu verdichten« (Döring & Bortz, 2016, S. 895).

Für die Literaturrecherche wurde die Datenbank Fachinformations-System Bildung (FIS Bildung; Fachportal Pädagogik) genutzt. Den Ausgangspunkt des Reviews stellte die bereits erwähnte Begriffsvielfalt im Hinblick auf die Aufgabe Teilnehmendengewinnung dar. So bestand die Herausforderung bei der Recherche darin, passende Suchbegriffe zu wählen, um die Vielfalt des Diskussions- und Forschungsfeldes zu diesem Themenbereich angemessen zu berücksichtigen. Die systematische Recherche wurde schließlich anhand von 18 Suchbegriffen durchgeführt und umfasste insgesamt 3.395 Literaturangaben (→ Tab. 1).

TAB. 1: Suchbegriffe des Literaturreviews

Suchbegriffe Orientierungsrecherche	Treffer FIS	Suchbegriffe entlang der Systematik des Forschungsmemorandums	Treffer FIS
Ansprachestrategien	0	Bedarfsermittlung	230
Teilnehmendengewinnung	2	Angebotsentwicklung	219
Teilnehmergewinnung	27	Angebotsplanung	142
Zielgruppengewinnung	1	Programmplanung (statt Bildungsplanung)	131
Zielgruppenorientierung	133	Bildungsmanagement	280
Ansprechen	8	Marketing	344
Ansprache	325	Zugang	256
Aufsuch*	293	Teilnehmerorientierung	394
Gewinn*	311		
Erreich*	299		
Summe	**1.399**		**1.996**
Treffer insgesamt	**3.395**		

Quelle: Mania et al., 2021, S. 175

Diskussionstand und thematische Stränge

Insgesamt lässt sich die untersuchte Literatur in drei thematische Stränge kategorisieren (Mania et al., 2022), die im Folgenden näher erläutert werden:

- Teilnehmendengewinnung als Aufgabe des Bildungsmanagements bzw. des Bildungsmarketings,
- Teilnehmendengewinnung als eine der Aufgaben von Programmplanenden im Rahmen von Programm- und Angebotsentwicklung,
- Teilnehmendengewinnung als Zielgruppenarbeit.

Bildungsmanagement und Bildungsmarketing

Im Themenbereich Bildungsmanagement finden sich vor allem einführende oder überblickshafte Arbeiten zum Begriffs- und Handlungsfeld des Bildungsmanagements. Exemplarisch sei hier die Charakterisierung des Spannungsverhältnisses zwischen Pädagogik und Management (Meisel & Sgodda, 2018) zu nennen. Weiterhin werden konkrete Strategien wie Vernetzung und Kooperation thematisiert.

Das Bildungsmarketing bzw. das Weiterbildungsmarketing stellt nach Meisel (2001) einen von fünf Managementaufgabenbereichen dar. Der Begriff Bildungsmarketing »evoziert sowohl die Vorstellung von Gewinn-, ja Profitmaximierung als auch das Ideal von Innovation und Professionalität in der Praxis der EB« (Möller, 2011, S. 13). In der Diskussion um Marketing in der Weiterbildung werden vier Aktionsinstrumente unterschieden: Produkt, Preis, Distribution und Kommunikation (Decker, 2000; Schöll, 2018). Innerhalb des Bildungsmarketingdiskurses zeigen sich folgende Themenschwerpunkte: Bedarfsanalysen, Werbung, Preisgestaltung und Öffentlichkeitsarbeit. Diese Bereiche können als konkrete Ansprachestrategien betrachtet werden bzw. bereiten diese unter Marketinggesichtspunkten vor. Als expliziter Forschungsschwerpunkt zeigt sich das Milieumarketing[1]. Dabei werden soziale Milieus als Analyseeinheit entlang der Verortung von sozialer Lage und wertebezogenen Grundorientierungen begriffen. Dieser Schwerpunkt lässt sich jedoch auch bildungspraktisch einordnen, denn es wird u. a. nach Möglichkeiten des Zielgruppenmarketings (Reich-Claassen & Tippelt, 2010) gefragt.

Programmplanung und Angebotsentwicklung

Teilnehmendengewinnung wird zweitens als eine der Aufgaben von Programmplanenden im Rahmen von Programm- und Angebotsentwicklung in der Weiterbildung gesehen. Hier werden die Anforderungen an das pädagogische Handeln vor dem Hintergrund der unterschiedlichen institutionellen Rahmenbedingungen und der Vermittlung und Ausbalancierung unterschiedlicher Interessen und Perspektiven herausgestellt. Auch hier finden sich einführende Arbeiten, die auf Begriffsklärungen und Beschreibungen des Handlungsfelds der Programmplanenden in der Weiterbildung abzielen (Fleige et al., 2018). Darunter lassen sich Modelle des Programmplanungshandelns verorten, z. B. das Modell der Wissensinseln von Gieseke (2003), in welchem die Ansprache und Gewinnung von Teilnehmenden als Wissensinsel »Zielgruppengewinnung«

1 Milieumarketing ist eine klassische Aufgabe des Bildungsmanagements. Nicht selten wird Milieumarketing aber auch als Teil der Angebotsentwicklung gesehen und könnte somit auch dem folgenden Abschnitt zugeschlagen werden; in der Praxis sind diese Stränge nicht trennscharf.

expliziert wird. Ausgehend von einer organisationstheoretischen Perspektive wird die Entwicklung von Ansprachestrategien im Kontext von Planungskulturen (Dollhausen, 2008) betrachtet.

Die Ansprache und Gewinnung von Teilnehmenden als Kernaufgabe von Programmplanenden wird oft inhaltsspezifisch ausgearbeitet und konkretisiert. So gibt es beispielsweise für den Bereich der finanziellen Grundbildung spezifische Handlungsempfehlungen und Ansprachestrategien (Mania & Tröster, 2015). Dabei wird insbesondere auf »mündliche Kommunikationskanäle und persönliche, direkte Ansprache«, die »Ansprache der Betroffenen über Dritte« und die Entwicklung entsprechender Qualifizierungs- und Sensibilisierungsangebote sowie auf die interdisziplinäre Zusammenarbeit und Vernetzung zwischen Erwachsenen- und Weiterbildung und Sozialer Arbeit verwiesen (ebd., S. 83).

Zielgruppenarbeit

Als dritter Schwerpunkt lässt sich die Zielgruppenarbeit benennen, die vor allem auf pädagogische Prinzipien wie Teilnehmendenorientierung, Lebensweltorientierung oder Alltagsorientierung und das professionelle Handeln in konkreten Lehr-Lern-Settings sowie aufsuchende Ansprachestrategien abhebt. Diese Ausrichtung lässt sich auch an Beschreibungen ausgewählter Ansprachestrategien erkennen, welche zur Gewinnung bestimmter Gruppen beitragen sollen.

Exemplarisch für die Zielgruppe der gering literalisierten Erwachsenen wird herausgearbeitet, dass alternative bzw. innovative Formen der Ansprache genutzt werden müssen, die an Ansätzen aufsuchender bzw. sozialräumlicher Arbeit anknüpfen. Über die Alltags- und Lebensweltorientierung und den Wandel von einer »Komm-Struktur« zu einer »Geh-Struktur« können vorhandene Barrieren reduziert werden (ebd., S. 84). Insbesondere wird die Bedeutung der persönlichen und mündlichen Ansprache vor Ort über Multiplikatorinnen und Multiplikatoren als Personen, die aufgrund ihrer beruflichen Eingebundenheit Kontakt zu potenziellen Lernenden haben, herausgestellt. Als Multiplikatorinnen und Multiplikatoren können dabei beispielsweise Mitarbeitende aus der Sozialberatung, von Jobcentern und Arbeitsagenturen, Quartiersmanagerinnen und -manager sowie Erzieherinnen und Erzieher fungieren. Ergänzend dazu ist das mitwissende Umfeld gering Literalisierter wie Familienmitglieder, Angehörige, Kolleginnen und Kollegen oder Bekannte (Buddeberg, 2015) zu nennen. Um die verschiedenen Multiplikator*innengruppen einzubinden, sind in den letzten Jahren viele Sensibilisierungskonzepte entstanden, die oft entlang der folgenden Schritte aufgebaut sind: Zielgruppe erkennen, sensibel ansprechen, adäquat handeln.

Fazit und Ausblick

Angesichts der Bedeutung der Teilnehmendengewinnung in der Weiterbildung überrascht es, dass das Thema meist eher als Teil- oder Nebenaspekt behandelt wird. Im Fokus der Forschung steht die Beteiligung an organisierter Weiterbildung, woraus wiederum erkennbar wird, wie ungleich verschiedene Zielgruppen an Weiterbildung teilnehmen. Zu wenig wissen wir bisher jedoch über die Gründe der Nicht-Teilnahme und darüber, wie Bildungsbarrieren abgebaut werden können.

In der Literatur wird Teilnehmendengewinnung erstens als Aufgabe des Bildungsmanagements bzw. des Bildungsmarketings, zweiten als eine Aufgabe im Rahmen von Programm- und Angebotsentwicklung und drittens im Kontext der Besonderheiten bestimmter Zielgruppen oder Inhaltsbereiche wie Alphabetisierung und Grundbildung diskutiert (Mania et al., 2022). Als zuständig für die Umsetzung von Strategien der Teilnehmendengewinnung werden vor allem Programmplanende angesprochen, aber auch Leitungskräfte sowie die Weiterbildungseinrichtungen insgesamt. Im Sinne der sozialraumorientierten Ansprachestrategien sind Kooperations- und Vernetzungsaktivitäten mit verschiedenen regionalen Akteuren bzw. Multiplikator*innengruppen vorgesehen.

Bisher fehlt es an Studien, die die Ansprachestrategien verschiedener Weiterbildungsanbieter in unterschiedlichen Feldern der Weiterbildung, wie Sprachen, Politik, Kultur, in Abhängigkeit etwa vom Anbietertyp, der Umwelt oder regionaler Rahmenbedingungen erfassen und analysieren. Zu diesem Thema wird die Befragung des wbmonitors im Jahr 2024 durchgeführt, der die größte jährliche Umfrage bei Weiterbildungsanbietern in Deutschland darstellt.

Zudem ist wenig bekannt darüber, mit welchen Maßnahmen und Kommunikationskanälen verschiedene Zielgruppen erreicht werden können, vor allem diejenigen, die als »bildungsferne Gruppen« gelten. Im Hinblick auf Good-Practice-Beispiele ist unklar, worin genau die Erfolgsfaktoren begründet sind und ob bzw. wie die Konzepte angesichts der sehr heterogenen Rahmenbedingungen in andere Kontexte implementiert werden können. So sind in den letzten Jahren etwa im Bereich Alphabetisierung und Grundbildung viele Konzepte zur Teilnehmendengewinnung entstanden und in der Produktdatenbank Alphabetisierung und Grundbildung (PAG) am DIE aufzufinden (https://alpha-material.de/). Es ist jedoch offen, unter welchen Bedingungen der Transfer dieser Ansätze in die Praxis nach Beendigung der Projektförderung gelingen kann. Außerdem stellt sich die Frage, auf welche Weise ressourcenintensive Strategien wie aufsuchende Bildungsarbeit oder sozialraumorientierte Ansätze in der Praxis umgesetzt werden können bzw. inwiefern es eigene Personalressourcen für die Vernetzung und den Aufbau von sozialräumlichen Kooperationen geben müsste.

Die Gewinnung von Teilnehmenden für die unterschiedlichen Bereiche der Erwachsenen- und Weiterbildung wird auch in der Zukunft ein Kernthema der Praxis bleiben und die Forschung beschäftigen. In der Aufarbeitung der bisherigen Forschungsliteratur wurden einige Desiderata aufgedeckt, und es bleibt zu hoffen, dass neue Forschungen und Erkenntnisse in den kommenden Jahren die Arbeit der Praxis in der Teilnehmendengewinnung erfolgreich unterstützen.

Diese Veröffentlichung wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen W1482F0 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autorinnen.

DR. EWELINA MANIA

ist Nachwuchsgruppenleiterin am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e. V. (DIE)

mania@die-bonn.de

SARAH JASMINE ERNST

ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Duisburg-Essen.

sarah.ernst@uni-due.de

FARINA WAGNER

ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Duisburg-Essen.

farina.wagner@uni-due.de

Bremer, H., Kleemann-Göhring, M. & Wagner, F. (2015). Sozialraumorientierung und »Bildungsferne«. Aufsuchende Bildungsarbeit und -beratung in der Weiterbildung. In C. Bernhard, K. Kraus, S. Schreiber-Barsch & R. Stang (Hrsg.), *Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung. Erwachsenenbildung und Raum. Theoretische Perspektiven – professionelles Handeln – Rahmungen des Lernens* (S. 105–116). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Buddeberg, K. (2015). Beratung durch das persönliche Umfeld funktionaler Analphabetinnen und Analphabeten. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung – Report, 38*(2), 213–226.

Decker, F. (2000). Bildungsmanagement: Lernprozesse erfolgreich gestalten, betriebswirtschaftlich führen und finanzieren (2., veränd. und aktualisierte Aufl.). *Weiterbildung und Management.* Lexika-Verlag. Würzburg

Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5., vollst. überarb., aktualisierte und erw. Aufl.). Berlin

Dollhausen, K. (2008). Planungskulturen in der Weiterbildung: Angebotsplanungen zwischen wirtschaftlichen Erfordernissen und pädagogischem Anspruch. *Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung.* Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Fleige, M., Gieseke, W., Hippel, A. von, Käpplinger, B. & Robak, S. (Hrsg.). (2018). Erwachsenen- und Weiterbildung, Befunde – Diskurse – Transfer: Band 2. *Programm- und Angebotsentwicklung in der Erwachsenen- und Weiterbildung.* Bielefeld: wbv Publikation.

Gieseke, W. (2003). Programmplanungshandeln als Angleichungshandeln: Die realisierte Vernetzung in der Abstimmung von Angebot und Nachfrage. In W. Gieseke (Hrsg.), *Institutionelle Innensichten der Weiterbildung* (Bd. 43, S. 189–211). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Mania, E. (2021). Sozialraumorientierte Bildungsarbeit für sogenannte »bildungsferne Gruppen«. *Hessische Blätter für Volksbildung 71*(4), 31–40. https://doi.org/10.3278/HBV2104W004

Mania, E., Ernst, S. J. & Wagner, F. (2022). Teilnehmendengewinnung in der Weiterbildung und spezifische Ansprachestrategien in der Alphabetisierung und Grundbildung – ein systematisches Literaturreview. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* (ZFW) 45(4), 171–190. https://doi.org/10.1007/s40955-022-00206-w

Mania, E. & Tröster, M. (2015). F*inanzielle Grundbildung: Programme und Angebote planen.* Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. www.die-bonn.de/doks/2015-oekonomische-grundbildung-01.pdf

Meisel, K. (2001). Managementprobleme in öffentlichen Erwachsenenbildungseinrichtungen: Anforderungen an intermediäre Forschungs- und Entwicklungsarbeiten für ausgewählte Managementaufgaben. Zugl.: Kaiserslautern, Univ., Diss., 2000. *Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung: Bd. 24.* Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Meisel, K. & Sgodda, R. (2018). Weiterbildungsmanagement. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (6., überarbeitete und aktualisierte Auflage, S. 1457–1472). Wiesbaden: Springer VS.

Möller, S. (2011). *Marketing in der Erwachsenenbildung. Studium.* Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. https://elibrary.utb.de/doi/book/10.3278/9783763949038

Reich-Claassen, J. & Tippelt, R. (2010). Chancen und Risiken des Zielgruppenmarketings in der Weiterbildung. Das Beispiel der Milieuforschung. *Magazin Erwachsenenbildung.at* (10), 03–01 – 03–13. http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/10-10/meb10-10.pdf

Schöll, I. (2018). Marketing in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (6., überarbeitete und aktualisierte Auflage, S. 1473–1493). Wiesbaden: Springer VS.

Tilman Seitz

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 …

Hilft in der Welt sich zu orientieren und zurechtzufinden. Hat einen Lebensbezug und ist auch vielseitig

Wenn ich Bildungsminister wäre, …

würde ich gesundheitlicher Bildung, psychischer und physischer (Selbst-)Fürsorge und -Vorsorge mehr Raum geben.

In der Erwachsenenbildung und Weiterbildung habe ich gelernt, …

dass eine offene Weiterbildung ein lebenslanges Bedürfnis der Menschen ist, das zum Gelingen des Lebens und zur Zufriedenheit viel beitragen kann

Mein berufliches Steckenpferd

Ich möchte den Teilnehmenden zeigen, dass Konflikte in der menschlichen Natur angelegt sind, und dass es darauf ankommt, wie man sie löst. (Humor nicht vergessen!)

Ich bin der geborene Dozent für …

Ich freue mich, wenn Teilnehmende ihr eigenes Potenzial entdecken und es für ihr weiteres Lernen aktiv nutzen

TILMAN SEITZ ist Dozent für Deutsch als Fremdsprache an der VHS Köln sowie für »Deutsch für Pflege- und Gesundheitsberufe« bei der Bundesvereinigung Prävention und Gesundheitsförderung e. V. (BVPG) in Bonn. Er ist außerdem Weiterbildungslehrkraft für Pflegepersonal im Bildungsurlaub und für Erwerbstätige mit berufsbezogener Sprachförderung.

Wie können wir besser werden?

Umfrage zu den Publikationen und Portalen des DIE

Gefällt Ihnen die WEITER BILDEN? Oder wollten Sie uns schon immer mal sagen, was wir besser machen könnten, hatten bislang aber noch keine Gelegenheit dazu? In beiden Fällen können Sie uns nun Ihr Feedback geben – in der Umfrage zu den Publikationen und Portalen des DIE.

Mit unserer Umfrage möchten wir herausfinden, was Sie in Ihrer Arbeit unterstützt und was wir besser machen können. Gibt es Formate, Funktionen oder Inhalte, die Ihnen fehlen? Wir haben die Umfrage so konzipiert, dass Sie gezielt zu den Formaten antworten können, die Sie nutzen.

Tragen Sie mit Ihrem Feedback zur Entwicklung unserer Publikationen und Portale bei – damit unsere Formate zur Erwachsenen- und Weiterbildung Ihre Bedarfe erfüllen.

Hier geht es zur Umfrage:

→ HTTPS://DIE-BONN.LIMEQUERY.COM/456291?LANG=DE

Lesen Sie dort auch weitere Infos zu unserem Dankeschön. Wir freuen uns über Ihr Feedback. Die Umfrage läuft bis zum 31. Oktober 2024.

Unsere nächsten Themenschwerpunkte

AUSGABE 4 — 2024

Personal & Mangel
Die Suche nach fachlich qualifiziertem pädagogischem Personal ist auch in der Erwachsenen- und Weiterbildung schwieriger geworden, und nicht zuletzt das »Herrenberg-Urteil« verunsichert Einrichtungen. WEITER BILDEN fragt, wie es um die Situation des Personals in der EB/WB gestellt ist, mit welchen Strategien Mitarbeitende gefunden und gehalten werden und wie sie sinnvoll qualifiziert werden können.

AUSGABE 1 — 2025

gen KI
Die Möglichkeiten, die sich mit generativen KI-Modellen wie ChatGPT ergeben, lassen auch den Bildungsbereich nicht unberührt. Neben einem (explorativen) Blick auf die Möglichkeiten und Fallstricke der Nutzung in der EB/WB fragt WEITER BILDEN auch nach (notwendigen) Kompetenzen oder – grundsätzlich – dem Verhältnis von Mensch und Maschine.

Einsendungen zu den Heften sind erwünscht. Bitte nehmen Sie hierzu Kontakt mit der Redaktion auf. weiter-bilden@die-bonn.de

Doppelte Multiplikatorenqualifizierung

Claudia Müller, Jan Pranger, Jens Reißland (Hg.)

Nachhaltigkeitsorientierte Weiterbildungsdidaktik

Die doppelte Multiplikatorenqualifizierung

Die Publikation gibt Impulse für die Gestaltung von Weiterbildung zum Thema Nachhaltigkeit für die betriebliche Ausbildung. Ein Ansatz ist die doppelte Multiplikatorenqualifizierung einer nachhaltigkeitsorientierten Weiterbildungsdidaktik.

wbv.de/bai

Berufsbildung, Arbeit und Innovation, 73
2024, 264 S., 49,90 € (D)
ISBN 978-3-7639-7394-1
E-Book im Open Access

Demokratien weltweit stehen unter Druck, allenthalben wird die Diagnose gesellschaftlicher Spaltung bemüht. Wie können außerschulische politische Bildung und Erwachsenen- und Weiterbildung dabei unterstützen, Menschen für die Demokratie zu gewinnen? WEITER BILDEN blickt auf aktuelle Gesellschaftsdiagnosen und neuere Entwicklungen beim Bilden für die Demokratie.

wbv

DIE Deutsches Institut für Erwachsenenbildung
Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen