DIE open access

weiter bilden
DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung

Heft: 4/2023

Uneindeutigkeit

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

ISSN: 2568-9436
Seiten: 60
Erschienen: Dezember 2023
(Bielefeld: wbv Publikation)
Erschienen Open Access:
21. Dezember 2023 (Bonn: DIE)
Zeitschriftenausgabe
deutsch

Schlagwörter
Ambiguität, Ambivalenz, Ambiguitätstoleranz, Erwachsenenbildung, Weiterbildung, Bildungsprozess, Gesellschaft

Zitierempfehlung
Schrader, J. & Brandt, P. (Hrsg.). (2023). Uneindeutigkeit. [Themenheft]. *weiter bilden. DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung 30* (4).
https://www.die-bonn.de/id/41799

Lizenz
CC-Lizenz BY-SA 3.0/4.0 deutsch, mit Ausnahme des Fotos auf Seite 14.

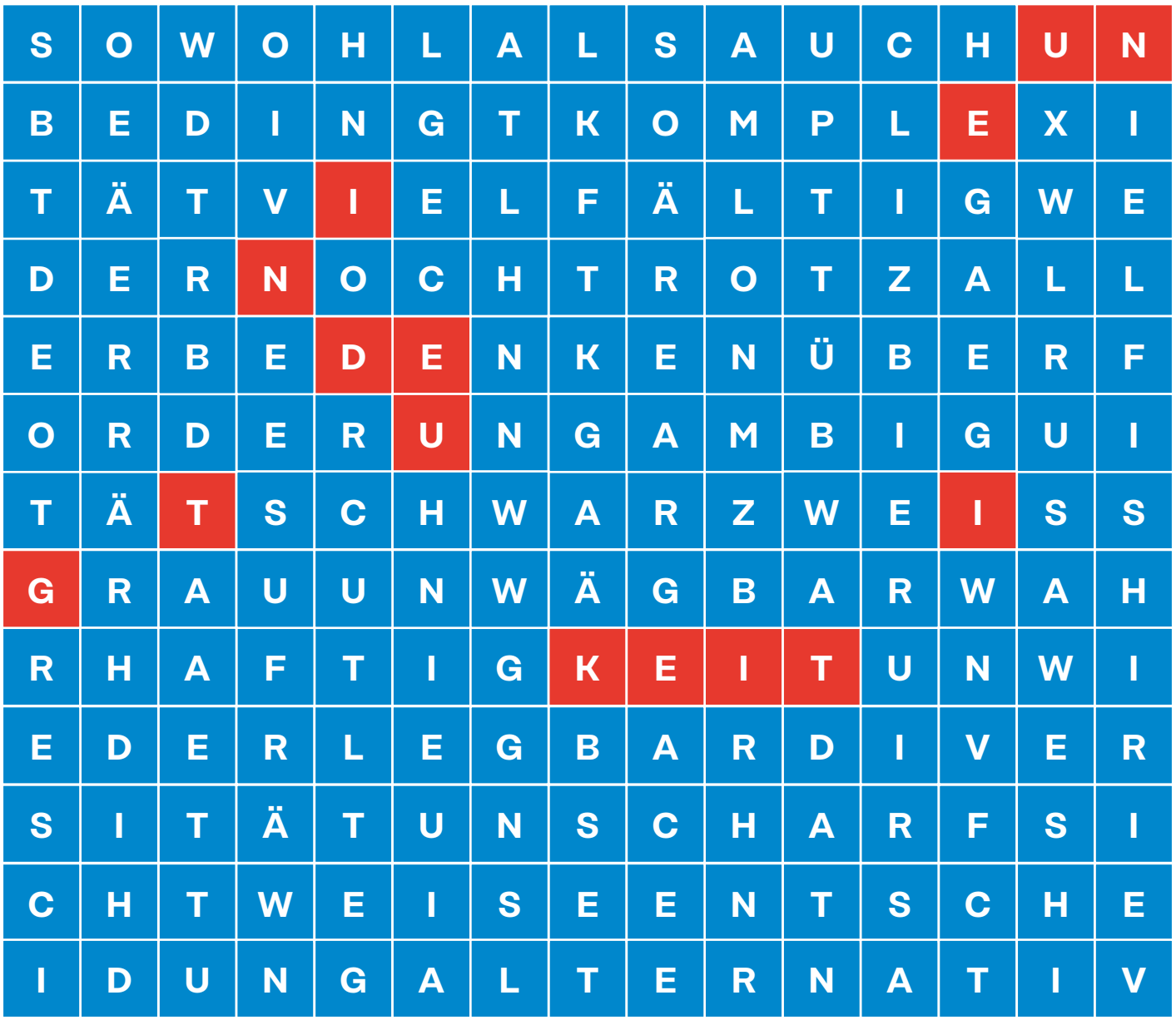
Identifier
https://www.die-bonn.de/id/41799

Der Umgang mit Unsicherheiten, Mehrdeutigkeiten und Ambivalenzen stellt eine individuelle, gesellschaftliche und politische Herausforderung dar. Das Heft möchte Ambiguität und Ambivalenz in ihren verschiedenen Bezügen zur Erwachsenenbildung theoretisch und empirisch betrachten. Dabei soll der ambivalente Charakter von Ambiguität als bildungsproduktives und zuweilen auch -hinderliches Phänomen deutlich werden.

Leibniz Gemeinschaft

weiter bilden

DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung



Der ›Zwang zur Häresie‹
Im Gespräch mit Hans-Georg Soeffner

Ambiguität in Lehr-Lernprozessen
Bedeutung für Lehrkräfte

Das eigene Leben erzählen
Biografiearbeit und Ambiguitätstoleranz

AUSGABE 4 — 2023

Hessische Blätter für Volksbildung

Hessischer Volkshochschulverband e.V. (Hg.)

Didaktik? Didaktik!

Hessische Blätter für Volksbildung 3/2023

Die Beiträge dieser HBV-Ausgabe beleuchten den Begriff der Didaktik, insbesondere mit Bezug auf das praktische Handeln in Bildungsorganisationen und das je eigene Handeln der relevanten Akteurinnen und Akteure.

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

JOSEF SCHRADER

Herausgeber

Liebe Leserinnen & Leser,

warum sollten Sie ein Themenheft der WEITER BILDEN zur Hand nehmen, das sich der »Uneindeutigkeit« widmet, einem Phänomen also, das darauf verweist, dass kaum etwas als gesichert gelten kann? Sollte Lesen nicht helfen, gesichertes Wissen zu erwerben, vielleicht sogar, die Welt zu verstehen und diesem Verständnis gemäß zu handeln, also zur Bildung beitragen?

Warum also sollte man sich mit Uneindeutigkeit beschäftigen und ihr Potenzial für die Bildung Erwachsener ergründen, wenn man von Texten doch zumeist Eindeutigkeit erwartet?

Zunächst: Texte sind niemals eindeutig. Das gilt selbst für juristische oder theologische Abhandlungen, von denen das gemeinhin erwartet wird. Der Streit um die Auslegung eben dieser Texte hat die Entwicklung einer Hermeneutik als »Kunstlehre« des Verstehens erzwungen. Diese Lehre vom Verstehen der Äußerungen anderer wurde später auf die Interpretation von Kunstwerken sowie das Verstehen sozialer, geschichtlicher und kultureller Phänomene ausgeweitet, klassisch bei Hans-Georg Gadamer. Charakteristisch für die Gegenwart ist nun, dass uns die Fähigkeit, mit Uneindeutigkeit und Widersprüchlichkeit umzugehen, immer stärker abgenötigt wird. Das betrifft vor allem das Zusammenleben in einer Gesellschaft, in der gegensätzliche Weltdeutungen miteinander konkurrieren. Pluralen Gesellschaften, so Hans-Georg Soeffner im Rekurs auf Peter L. Berger, ist ein »Zwang zur Häresie« eingeschrieben: Regeln für das soziale Miteinander können nur weiterentwickelt werden, wenn konfligierende Deutungen zunächst verstanden werden, bevor man um ihre (Nicht-) Geltung ringt.

Zudem: Ambigue Phänomene erfordern nicht nur unsere Fähigkeit, Texte oder soziale Situationen in ihrer Mehrdeutigkeit, ja Widersprüchlichkeit kognitiv wahrzunehmen und zu verstehen. Hinzu kommt unsere innerpsychische Bereitschaft, mit Ambivalenzen, d. h. mit subjektivem Erleben widerstrebender Wertungen umzugehen, und zwar so, dass unsere Identität gesichert wird und wir zugleich sozial verantwortlich handeln können. Dies fordert von uns allen und in wachsendem Maße Ambiguitätstoleranz – so Jochen Sautermeister in seinem Stichwortbeitrag.

Inwieweit Ambiguitätstoleranz von zentraler Bedeutung auch für die Erwachsenenbildung ist, für Teilnehmende wie für das pädagogische Personal, das wird im vorliegenden Themenheft am Beispiel gleich mehrerer Handlungsfelder aufgezeigt: der Biografiearbeit, der Fortbildung von Lehrkräften, der politischen Bildung, in Konzepten und Praxen der Bildung für Nachhaltige Entwicklung. Durchgehend wird betont, dass die Herausforderung darin besteht, Uneindeutigkeit wahrzunehmen und damit sowohl kognitiv als auch emotional so umzugehen, dass pädagogische Prozesse verantwortungsbewusst, zumutbar und anschlussfähig gestaltet werden – in einer angemessenen Balance von Nähe und Distanz, von Toleranz und Haltung. Multiperspektivische Lernmaterialien, Rollenspiele, Erzählungen oder die Arbeit an Fällen scheinen geeignet, Ambiguitätstoleranz zu fördern und damit Lernen wahrscheinlicher zu machen.

In diesem Sinne laden wir Sie also ein, sich auf »Uneindeutigkeit« einzulassen, um Anregungen für Ihre Wahrnehmungs- und Handlungsfähigkeit (nicht nur) im pädagogischen Alltag zu erhalten. Ob das gelingt, können wir vorab nicht wissen, wir dürfen es aber hoffen.

VORSÄTZE
3

TICKER
6–8

ANBLICK
10–11

STICHWORT
12–13

Ambiguität/Ambivalenz
JOCHEN SAUTERMEISTER

GESPRÄCH
14–18

»In einer Gesellschaft wie unserer gibt es einen ›Zwang zur Häresie‹.«
WEITER BILDEN spricht mit HANS-GEORG SOEFFNER

BEITRÄGE

19–22

Ambiguität in Lehr-Lernprozessen
Die Bedeutung von Ambiguitätstoleranz für Lehrkräfte
JOSEF SCHRADER
ANNIKA GOEZE

23–26

Das eigene Leben erzählen
Biografiearbeit als Beitrag zur Förderung von Ambiguitätstoleranz und Identität
JOCHEN SAUTERMEISTER

27–29

Ambiguitätstoleranz
Ein Kurswechsel der politischen Bildung
KLAUS-PETER HUFER

TAFELBILD
30–31

BEITRAG
32–34

Ambiguität von Nachhaltigkeit – Nachhaltigkeit von Ambiguität?
Zielkonflikte als Lernanlass und Aushandlungsaufforderung in der Bildungspraxis
SILKE SCHREIBER-BARSCH

EINBLICKE

35

Ambiguitätstoleranz
Ausgangspunkt einer konstruktiven Didaktik der politischen Bildungsarbeit
FELIX NOLTE

36–37

Uneindeutigkeit aushalten lernen
Fortbildungen schwedischer Vorschul-Lehrkräfte
CLAUDIA GILLBERG

38

Kunst schafft Bedeutung
MICHAEL TOPP

NACHFRAGE

39

»Das Strukturelle muss mitbedacht werden.«

4 Fragen an CLAUDIA LENZ

LERNORT

41

Haus der KVS

TAGUNGSMAPPE

42

Lifelong Learning Festival – UNESCO Global Network of Learning Cities

43

Erste Nationale Weiterbildungskonferenz

44

3. DIALOG-Raum des DIALOG-Praxisnetzwerks für Wissenstransfer und Innovation

NEUE MEDIEN

45–48

KALENDER

48

#DIGITALISIERUNG

49–52

Drei Säulen für digitale Grundbildung

Wie wird die digitale Grundbildung legitimiert?

JANA ARBEITER
JAKOB BICKEBÖLLER

IMPULS

53–56

Agil erfolgreich

Strategieentwicklung für Bildungsträger in der Transformation

MICHAEL KROHN

FINGERÜBUNG

57

Beate Schmidtgen

FUNDSTÜCK

58

Ein bisschen lebendig …

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

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

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)
MAREN OTTO (MO)

REDAKTIONSGRUPPE
DR. MARIE BATZEL (VHS Neuss)
PROF. DR. HELMUT BREMER (Universität Duisburg-Essen)
SONJA GRUNAU (Ford Aus- und Weiterbildung e.V)
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. WBDIE2304, ISSN 2568-9436
DOI 10.3278/WBDIE2304W
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 des Fotos auf der Seite 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

Solidarität mit Israel – Krieg in Nahost

Nach dem brutalen Angriff auf Israel durch die Hamas am 7. Oktober haben auch Weiterbildungseinrichtungen in Deutschland mit Solidaritätsbekundungen und aktuellen Veranstaltungen reagiert. Der Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten e. V. (ADB) erklärte, dass er und seine Mitgliedseinrichtungen an der Seite Israels stehen und sehen die Entwicklung in Deutschland mit Sorge. Sie rufen zur Entschlossenheit gegen Antisemitismus und Israelfeindlichkeit und zu Begegnung und Austausch in der Bildungsarbeit auf (https://adb.de/content/entschieden-gegen-antisemitismus). Die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) hat mit einem Solidaritätsbrief sowie einer weiteren Stellungnahme an die israelische Bildungsgewerkschaft *Histadrut HaMorim* und die israelische Bevölkerung auf die terroristischen Angriffe reagiert. »Unsere Gedanken sind bei den Menschen in Israel,« so die Vorsitzende Maike Finnern. Die GEW verurteile den Terror aufs Schärfste und drücke Bestürzung, Trauer und Beileid für die vielen Toten und Verletzten aus. Zugleich fordere sie die Freilassung aller Verschleppten und humanitäre Hilfe für Gaza (https://t1p.de/byz9a).

»Muslime und Juden sollten sich gemeinsam für den Frieden stark machen« fordert Islam- und Politikwissenschaftler Dr. Muhammad Sameer Murtaza, wissenschaftlicher Referent des jüdisch-muslimischen Bildungswerks »Maimonides«. Das Bildungswerk ist Anbieter des vom Bundesprogramm »Demokratie leben!« geförderten Fortbildungsprogramms »Couragiert!« für haupt- und ehrenamtliche Fachkräfte und Multiplikator*innen in Bildungs- und Kulturorganisationen. Die Überwindung der gesellschaftlichen Spaltung durch Rassismus, Antisemitismus und Islamfeindlichkeit, so Murtaza, fände nach seiner Erfahrung erst durch Begegnungsräume für die Wahrnehmung der jeweiligen Perspektiven sowohl in der deutschen Politik und Gesellschaft als auch auf Seiten der palästinensischen Autonomiebehörde und der israelischen Regierung statt (https://t1p.de/xxq59; https://maimonides.eu/projekt-couragiert/).

Träger wie die Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung (AEWB) und die Volkshochschulen bundesweit erweiterten kurzfristig ihr Kursangebot zum Thema. Die Zentralen für politische Bildung (ZPB) haben zudem ihr Dossier »Nahost-Konflikt« aktualisiert (https://t1p.de/k88kl). Aus aktuellem Anlass veranstaltete der 15. Bundeskongress Politische Bildung, der vom 2. bis 4. November 2023 in Weimar stattfand, einen zusätzlichen Workshop »Krieg gegen Israel: Analyse aktueller Debatten und deren Auswirkungen vor dem Hintergrund der deutsch-israelischen Beziehungen« https://t1p.de/iiie8).

Online-Beratungen für Multiplikator*innen der schulischen und außerschulischen Bildung bietet die »Bildungsstätte Anne Frank« an. Seit dem Terrorangriff auf Israel hat die Bildungsstätte einen hohen Beratungsbedarf registriert; für ein Beratungsgespräch ist eine Anmeldung erforderlich. Auf der Website gibt es darüber hinaus Links zu zahlreichen zusätzlichen Bildungs- und Diskussionsangeboten (https://t1p.de/5u4yz).

Kürzungspläne zurückgenommen

Die erst im August 2023 von Bundesinnenministerin Faeser (SPD) angekündigten Mittelkürzungen bei der Bundeszentrale für politische Bildung (BPB) für 2024 kommen nun doch nicht. Der Haushaltsausschuss nahm in der Nacht zum 17. November alle betreffenden Kürzungsvorhaben fast vollständig zurück. »Diese hätten fatale Auswirkungen auf die Landschaft der politischen Bildung und unsere Bildungseinrichtungen gehabt«, so Gunter Geiger, Vorsitzender der Arbeitsgemeinschaft katholisch-sozialer Bildungswerke in der Bundesrepublik Deutschland e. V. (AKSB). Die geplanten Etateinsparungen von rund 20 Millionen Euro hatten angesichts der Erstarkung demokratiekritischer und gar rechtsextremer Einstellungen in Deutschland Überraschung und deutliche Kritik hervorgerufen. AKSB, Bundesausschuss Politische Bildung e. V. (BAP) und Gemeinsame Initiative der Träger Politischer Jugendbildung (GEMINI) setzten sich mit Nachdruck für die Rücknahme ein. Jetzt sollen externe Träger sogar zusätzlich um weitere rund 4 Mio. Euro gefördert werden können.

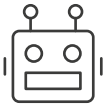
→ HTTPS://T1P.DE/BXRD1

Microcredentials europaweit

Microcredentials sind populäre Formen von Zusatz- oder Teilqualifikationen und Teilnahmenachweisen von Bildungsangeboten auf dem Arbeitsmarkt. Ihr Mehrwert gilt jedoch als umstritten. So seien sie

zwar mögliche Bausteine für eine sektor- und institutionsübergreifende Kombination von Qualifikationen und Leistungsnachweisen. Jedoch hat eine Untersuchung des Europäischen Zentrums für die Förderung der Berufsbildung (CEDEFOP) nun gezeigt, dass Microcredentials weder Prüfungen ersetzen können noch auf anerkannte Qualifizierungssysteme maßgeblichen Einfluss haben. Die Anerkennung früherer Lernerfahrungen handhaben die beteiligten Länder unterschiedlich, die Diskussion über die Verwendung von Microcredentials ist noch im Anfangsstadium. Das CEDEFOP arbeitet im Auftrag der Europäischen Kommission an der Weiterentwicklung der Berufsbildung in Europa. Ihm gehören die 27 EU-Mitgliedsstaaten sowie Island, Norwegen und das Vereinigte Königreich an. Der vollständige Bericht kann nachgelesen werden unter:

→ HTTPS://T1P.DE/YGL1M.



Sprachen lernen mit virtueller Assistenz

Die Forschungsgruppe »Web Science« des Leibniz-Informationszentrums Wirtschaft (ZBW) hat mit einer Jahresstudie und 230 Teilnehmer*innen Potenziale für Mensch-Computer-Interaktion im Kontext Bildung aufgezeigt. Dort stellte sie durch die Kombination von Audio-Gamifizierung mit Intelligenten Virtuellen Assistenten (IVA) eine neue Sprachlernmethode vor und belegte positive Auswirkungen auf Motivation und Lernerfolg mit signifikant mehr gelernten Vokabeln etwa anhand von Bestenlisten (»Leaderboards«). Jedoch ließen sich nicht alle Gamifizierungs-Konzepte auf Sprachlernassistenten übertragen. Die Ergebnisse sind im Detail hier nachzulesen:

→ HTTPS://T1P.DE/BYOMY

Info-Tour interaktives KI-Studio

Am 12. September 2023 hat Bundesminister Hubertus Heil in München das Projekt »KI-Studios« des Fraunhofer-Instituts für Arbeitswirtschaft und Organisation (IAO) und des Instituts für Arbeitswissenschaft und Technologiemanagement (IAT) gestartet. Neben der Eröffnung des ersten KI-Studios wurde zeitgleich ein KI-Infomobil auf Unternehmenstour durch Deutschland geschickt. Zur verantwortungsvollen Einführung und Anwendung von Künstlicher Intelligenz (KI) in die Arbeitswelt sollen mit theoretischem und praktischem Wissen Beschäftigte so in realistische Arbeitssituationen mit Mensch-Maschine-Interaktionen eintauchen können. Auf der Homepage des KI-Observatoriums des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales (BMAS) können alle Standorte und Entwicklungen des Projekts nachverfolgt werden:

→ HTTPS://WWW.KI-OBSERVATORIUM.DE/
→ HTTPS://T1P.DE/WEJOS

Zweiter Bundesbericht zur »AlphaDekade«

Nach vier Jahren und zum Weltalphabetisierungstag am 8. September 2023 gibt der zweite Bericht der Bundesregierung zur Umsetzung der Nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung (»AlphaDekade«, 2016 bis 2026) einen aktuellen Überblick über Modellprojekte zur Grundbildung am Arbeitsplatz. Genannt sind hierin u. a. die Weiterentwicklung des VHS-Lernportals mit über 1,6 Millionen registrierten Nutzer*innen, die BMBF-Projektförderung von 35 neuen Entwicklungs- und Forschungsvorhaben zu Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener (mit einem Gesamtbudget von ca. 38,4 Millionen Euro) sowie das Ermöglichen niedrigschwelliger Zugänge zu Lernangeboten für gering literalisierte Menschen durch die Förderung von sog. »Lerntreffs« an ca. 60 Volkshochschulen. Mit der AlphaDekade sei es zudem gelungen, Alphabetisierung und Grundbildung in die Nationale Weiterbildungsstrategie (NWS) zu integrieren. Alle Maßnahmen und Bestrebungen sind hier veröffentlicht:

→ HTTPS://T1P.DE/1NHZD

Risiken von Automatisierung und alternder Gesellschaft international

Der Bericht »Bildung auf einen Blick 2023« der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) richtet den Fokus auf die berufliche Aus- und Weiterbildung in den OECD- und Beitrittsländern. Statistische und analytische Beiträge beleuchten hierbei für die Erwachsenenbildung u. a. den OECD-Indikator A7: Die häufigste Form der Beteiligung an Erwachsenenbildung ist demzufolge die Teilnahme an nicht formaler, meist berufsbezogener Weiterbildung, wobei die Teilnahme mit dem Alter abnimmt und je nach Sektor variiert. Dabei gibt es je nach Wirtschaftszweig Ungleichheiten. Zudem sind alle Beschäftigten von den Herausforderungen technologischer Fortschritte und alternder Gesellschaften betroffen, wenn es um Angebot und Nachfrage von Kompetenzen, Arbeitsorganisation und Geschäftsmodellen geht. Beschäftigte in Berufen mit höherem Risiko

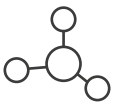
von Automatisierung sind mehr von Beschäftigungsrückgang betroffen und haben einen dringenden Bedarf an Weiterbildung und Umschulung. Der aktuelle Bericht mit weiteren Erkenntnissen wie etwa dem Einfluss von Bildung auf die Erwerbsbeteiligung sowie gesamtgesellschaftlich im internationalen Vergleich und einem Sonderkapitel über kontinuierliches Lernen für Geflüchtete aus der Ukraine ist hier zu finden:

→ HTTPS://T1P.DE/OTF9X

Bundesweite Bildungskampagne zu digitalen Medien wird fortgesetzt

Die Transferkampagne »Digitale Medien im Ausbildungsalltag« endete am 17. Oktober 2023 nach 26 Etappen mit einer letzten Roadshow in Bonn. Die vom Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) ausgerichteten interaktiven Tages-Workshops richteten sich an das Ausbildungspersonal von Betrieben, überbetrieblichen Bildungsstätten, Berufsschulen und Bildungseinrichtungen. Die Teilnehmenden konnten sich über innovative Tools und Anwendungen informieren und diese selbst ausprobieren. Das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) hatte die Veranstaltungsreihe 2016 gestartet und will sie nun mit dem Förderprogramm »Digitale Medien in der beruflichen Bildung« fortsetzen.

→ HTTPS://T1P.DE/49OF3



Weiterbildungsorganisationen in Deutschland jetzt nachhaltig testierbar

Seit dem 5. Oktober 2023 können sich Weiterbildungsorganisationen BNE-anerkannt auf Nachhaltigkeit testieren lassen. Das Umweltministerium NRW hat die von der ArtSet GmbH entwickelte und von con!flex testierte kombinierte Qualitäts- und Nachhaltigkeitstestierung für das Modell der Lernerorientierten Qualitätsentwicklung für Weiterbildungsorganisationen (LQW) anerkannt. Bei diesem Verfahren werden sowohl die Bildungsangebote als auch die organisationalen Strukturen unter dem Gesichtspunkt der Nachhaltigkeit mit ihren ökologischen, sozialen, ökonomischen und politisch-institutionellen Aspekten betrachtet. Damit zertifizierte Organisationen in NRW dürfen somit die Logos von LQW sowie Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) nutzen. ArtSet strebt die Anerkennung in weiteren Bundesländern an:

→ HTTPS://T1P.DE/GXWJM

Personalia

Seit dem 1. September 2023 hat DR. JANA TRUMANN die Professur für Erwachsenenbildung an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg inne.

Der Mitentwickler und langjährige Koordinator des InfoWeb Weiterbildung (IWWB) WOLFGANG PLUM ist am 7. September 2023 verstorben. Seit über 20 Jahren baute Plum mit großem Engagement das Kooperationsnetzwerk rund um das IWWB stetig aus.

Die Mitgliederversammlung des Bundesausschuss Politische Bildung (bap) hat ANDREA RÜHMANN, Geschäftsführerin der AKSB, am 28. September 2023 in den bap-Vorstand gewählt.

Der bisherige Kulturbeauftragte der katholischen Kirche in der Region Hannover, THOMAS HARLING, ist seit dem 1. Oktober 2023 neuer Direktor der Katholischen Akademie des Bistums. Harling folgt auf DR. RUTH BENDELS, die die Einrichtung Ende vergangenen Jahres verlassen hatte.

Seit dem 1. November 2023 ist DR. JOHANNES SABEL, Mitglied der Redaktionsgruppe der weiter bilden, Direktor der Akademie Franz Hitze Haus in Münster. Zuvor leitete Sabel das Katholische Bildungswerk Bonn, sein Nachfolger dort ist MANUEL HETZINGER.

SABINE ASGODOM erhält den Life Achievement Award 2024 der Weiterbildungsbranche. Die Management-Trainerin, Journalistin, Vortragsrednerin und Autorin wird für ihr Lebenswerk in der Weiterbildungsszene mit dem Schwerpunkt auf Selbstwirksamkeit und Selbstmarketing besonders für Frauen honoriert.

PROF. DR. SYLVIA RAHN ist seit dem 1. Dezember 2023 neue Leiterin der Abteilung »Organisation und Programmplanung« am DIE. Nach Stationen als Professorin für Berufspädagogik an den Universitäten Münster und Paderborn hat Sylvia Rahn seit 2014 die Professur für Berufsbildungsforschung in der School of Education an der Bergischen Universität Wuppertal inne. Sie wird die beiden Funktionen im Rahmen einer Doppelaffilation bekleiden.

POLITISCHE
JOURNAL FÜR POLITISCHE BILDUNG
BILDUNG

Jetzt auch online lesen

DIE FACHZEITSCHRIFT FÜR ALLE POLITISCHEN BILDNER*INNEN

Bildung Raum geben.
Zur Bedeutung des physisch-materiellen Raums für die Bildungsarbeit

Familienbildung als Orte politischer Bildung.
Didaktische Konzepte des letzten Jahrhunderts und deren Relevanz für eine politische Familienbildung der Gegenwart

Anderes Lernen in Bildungsstätten.
Empirirsche Perspektiven auf Leben, Bildung und Lernen in und an Jugendbildungsstätten

Sterben Bildungsstätten aus?
Anmerkungen zur Situation eines zentralen Lernorts politischer Bildung

Lernen um des Lebens willen.
Eine kurze Einführung in die Geschichte und Gegenwart der Heimvolkshochschule

„Hier kann ich sein, wie ich wirklich bin!“
Gewerkschaftliche Bildungszentren als Orte politischer Bildung und Kultur

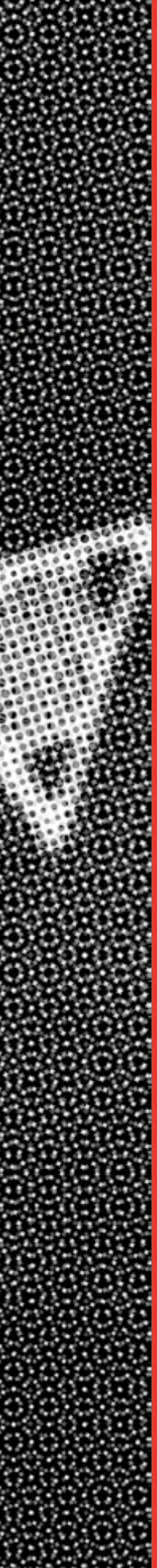
Lernen Sie das Journal für politische Bildung kennen. Fordern Sie jetzt Ihr kostenloses LESEEXEMPLAR an:

www.journal-pb.de

Eine Initiative des Bundesausschuss Politische Bildung und des Wochenschau Verlags

WOCHEN SCHAU VERLAG

Halbtöne



Eigene Bearbeitung; Original: doe-oakridge via Wikimedia, Courtesy of Oak Ridge National Laboratory, U.S. Dept. of Energy.

Stellen Halbtonbilder das Gegenteil von Ambiguität dar? Von Weitem zeigen sie Verläufe, Schattierungen, Uneindeutigkeiten. Je näher man an das Bild heranrückt, desto genauer kann man sehen, dass dies durch einzelne, aber eindeutige, klar voneinander abgegrenzte Punkte in unterschiedlicher Größe hervorgerufen wird. Bei vielen Dingen, die wir genau verstehen wollen, ist es umgekehrt: Das, was auf den ersten Blick leicht verständlich erscheint, wird komplizierter, je tiefer wir in die Materie eintauchen; das, was eindeutig erschien, wird bei genauerem Hinsehen uneindeutig. Vielleicht ist Bildung wie ein Halbtonbild: Aus vielen Wissens- und Lerneinheiten bestehend, ergibt sich nach und nach ein umfassenderes Verständnis des Gelernten. Abhängig davon, wie tief ich in das Thema eintauche, kann ich ein Gesamtbild sehen oder einzelne Punkte vertiefen.

Doch Bildung ist auch ambig: Neben der Vermittlung von Wissen und Fakten soll sie zugleich kritikfähig machen, einen Zweifel säen, ob das, was uns vermittelt wird, so richtig ist. Und damit verdeutlichen, dass es manchmal kein eindeutiges richtig und falsch, kein schwarz oder weiß gibt, sondern dass man auf die Halbtöne achten muss. (JR)

Stichwort
Ambiguität/Ambivalenz

JOCHEN SAUTERMEISTER

Ambiguitätstoleranz ist in den letzten Jahren zu einem Schlüsselbegriff avanciert. Er steht für eine produktive Möglichkeit, auf spezifische Herausforderungen einer pluralen Gesellschaft zu reagieren, um mit Mehrdeutigkeiten und Widersprüchlichkeiten umgehen zu können.

Der Begriff *Ambiguität* spielt bereits in der antiken Rhetorik eine zentrale Rolle und bezieht sich auf die Doppelsinnigkeit bzw. Zwei- oder Mehrdeutigkeit von Texten; sein Bedeutungsspektrum weitet sich dann auf andere Bereiche aus (Ullrich, 1989) und findet schließlich Eingang in die human- und sozialwissenschaftliche Forschung und Theoriebildung bis hinein in die soziologische Gegenwartsanalyse (Reckwitz, 2019). Der Begriff *Ambivalenz* hingegen stellt eine begriffliche Neuschöpfung des Psychoanalytikers Eugen Bleuler (1857–1939) dar und bezieht sich auf das subjektive Erleben einander widerstrebender Wertungen der Affekte, der Gedanken und des Willens. Gemäß der Psychoanalytikerin Melanie Klein (1882–1960) stellen Ambivalenzen eine Bedingung für normale entwicklungspsychologische Prozesse dar. Denn sie ermöglichen eine Synthese von Polaritäten bzw. Dualitäten, indem sie innerpsychische (Ab-)Spaltungsprozesse überwinden und den produktiven Umgang mit Krisen fördern können.

Die Begriffe Ambivalenz und Ambiguität werden in pädagogischen, psychologischen und sozialwissenschaftlichen Konzepten unterschiedlich verwendet. Trotz aller Unschärfen und Unterschiede kann man der Sache nach folgendermaßen zwischen Ambiguität und Ambivalenz differenzieren: Ambiguität stellt ein objektives Charakteristikum von Phänomen, Texten, Semantiken, Praktiken, Situationen und Ereignissen dar, die aufgrund einer Zwei-, Mehr- oder Uneindeutigkeit zu einer Interpretationsoffenheit bzw. Deutungs- und Handlungsunsicherheit führen. Ambivalenz lässt sich als ein subjektives Erleben von Ambiguität und dem gleichzeitigen Auftreten einander widersprechender Gefühle, Gedanken, Absichten und Handlungsimpulse verstehen.

Wenngleich sich Ambiguität und Ambivalenz lebensweltlich in Handlungszusammenhängen, etwa in Bildungskontexten, durchdringen und wechselseitig bedingen, ist

© Schafgans DGPH

DR. DR. JOCHEN SAUTERMEISTER

ist Professor für Moraltheologie
an der Universität Bonn.

sautermeister@uni-bonn.de

diese Unterscheidung in situationserschließender und handlungsleitender Hinsicht hilfreich, denn sie dient der praktischen Orientierung. Insbesondere soziale Beziehungen und existenziell herausfordernde Situationen sind mehrdeutig, ambig und können zu Ambivalenzerleben führen, das klare Wertungen verhindert und eindeutige Handlungsorientierungen zur Bewältigung von Krisen und Konflikten erschwert.

In philosophischer und humanwissenschaftlicher Sicht haben sich vor diesem Hintergrund das Konzept der Ambiguitäts(in)toleranz und seine Bedeutung für Lebensführung und Identität wie auch psychoanalytische Ansätze zur Bedeutung von Ambivalenzen ausdifferenziert und weiterentwickelt (Krappmann, 2005). Dabei lässt sich eine terminologische Vielfalt beobachten, die sich einer begrifflichen Vereindeutigung verschließt. Gleichwohl lässt sich die Weiterentwicklung dieser Konzepte in zwei Dimensionen beschreiben: erstens *epistemisch* und zweitens *praktisch.* Die epistemische Dimension bezieht sich auf die Bedeutung der Sensibilität und des Bewusstseins für das Vorliegen von Ambiguitäten bzw. Ambivalenzen. Die praktische Dimension eröffnet sich in der Fähigkeit, Haltung und Bereitschaft, Ambiguitäten und Ambivalenzen, also Mehrdeutigkeiten, Unsicherheiten und konkrete doppeldeutige und widersprüchliche Gefühle, Gedanken und Situationen, als irritierende Phänomene nicht nur zu ertragen und auszuhalten, sondern, im Sinne einer Fähigkeit oder Kompetenz, produktiv mit Ambiguitäten umgehen zu können (Ambiguitätsfähigkeit) bzw. für Ambivalenzerfahrungen aufmerksam zu sein (Ambivalenzsensibilität) und diese für die eigene Handlungsfähigkeit nutzen zu können (Ambivalenzkompetenz). Diese Konzepte sehen in Mehrdeutigkeiten und Widersprüchlichkeiten ein Potenzial für Bildung und Entwicklung (Fooken, Deeper & Pietsch-Lindt, 2016).

Die Fähigkeit zur Ambiguitätstoleranz hat insbesondere durch die bildungswissenschaftlichen Studien von Lothar Krappmann zu den soziologischen Dimensionen der Identität Aufmerksamkeit erlangt. Er erachtet Ambiguitätstoleranz als »die für die Identitätsbildung mutmaßlich entscheidendste Variable« (Krappmann, 2005, S. 167). Insofern Interaktionen immer Bedürfnisse und Interessen unerfüllt lassen, um bestimmte Ziele zu erreichen und Bedürfnisse zu befriedigen, muss »sich das Individuum prinzipiell mit Divergenzen und Inkompatibilitäten abfinden« (ebd., S. 151). Die Fähigkeit dazu bezeichnet Krappmann als Ambiguitätstoleranz.

Im Kontext von Bildungsprozessen spielt Ambiguität eine doppelte Rolle: zum einen als Anlass von Bildung bzw. als Eigenschaft von Bildungsgegenständen und -inhalten, zum anderen als Fähigkeit von Bildner*innen bzw. Bildungssubjekten. Ambiguitätsfähigkeit wird dabei als eine Kernkompetenz von Weiterbildner*innen verstanden, die den transformativen Wandel in eine neue Ära, die von Unsicherheiten, Mehrdeutigkeiten und Widersprüchlichkeiten geprägt ist, bildungsproduktiv gestalten, um darin lern- und lebensfähig zu sein (Schrader, 2018).

Fooken, I., Deeper, A. & Pietsch-Lindt, U. (2016). Betwixt things – Das Ambivalent der Dinge in Übergangskontexten. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 36* (2), 149–163.

Krappmann, L. (2005). *Soziologische Dimensionen der Identität. Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen* (10. Aufl.). Stuttgart: Klett Cotta.

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

Schrader, J. (2018). *Lehren und Lernen in der Erwachsenen- und Weiterbildung*. Bielefeld: wbv.

Ullrich, W. (1989). Grundrisse einer philosophischen Begriffsgeschichte von Ambiguität. *Archiv für Begriffsgeschichte* 32, 121–169.

»In einer Gesellschaft wie unserer gibt es einen ›Zwang zur Häresie‹.«

Foto: ©iStock/bee32

WEITER BILDEN spricht mit HANS-GEORG SOEFFNER

Wie äußert sich Ambiguität in heutigen Gesellschaften und warum ist Ambiguitätstoleranz gerade in Demokratien wichtig? Und was ist der Unterschied zwischen Ambiguitätsintoleranz und den Grenzen der Ambiguität? Darüber spricht Redaktionsleiter Jan Rohwerder mit Prof. Dr. Hans-Georg Soeffner, emeritierter Professor für Allgemeine Soziologie an der Universität Konstanz, Vorstandsmitglied und Permanent Fellow am Kulturwissenschaftlichen Institut Essen (KWI), Seniorprofessor und Sprecher des Bonner Zentrums für Versöhnungsforschung (BZV) sowie Permanent Visiting Fellow am Forum internationale Wissenschaft (FIW) der Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn.

WEITER BILDEN: Beginnen möchte ich mit einer persönlichen Frage: Wann haben Sie zuletzt eine Ambiguitätserfahrung gemacht?

HANS-GEORG SOEFFNER: Das ist im Augenblick fast dauerhaft der Fall, so etwa durch den Krieg im Gazastreifen. Ich bin befreundet mit israelischen Kollegen und Kolleginnen, zum Beispiel mit Moshe Zimmermann, Nathan Sznaider oder Fania Oz-Salzberger, die in Israel einerseits den Angriff der Hamas auf die grenznahe Region und dieses sinnlose – beziehungsweise gezielt gewollte und aus der Sicht der Terroristen auch sinnhafte – Morden miterleben mussten. Auf der anderen Seite sehen auch meine Kollegen, dass die massiven Reaktionen der israelischen Armee sehr riskant sind, da Zivilpersonen verletzt und getötet werden. Das heißt, meine Kollegen sehen sich in einer Situation, in der sie einerseits den Terror der Hamas verurteilen und dementsprechend die Reaktion der Armee billigen, auf der anderen Seite aber sehen sie auch, was aus dieser Gewalt resultiert. Das Gleiche gilt für mich in den Diskussionen vor Ort: Jeder meiner Kollegen weiß, dass ich mit meinen israelischen Freunden permanent in Kontakt bin. Also werde ich gefragt, wie ich selbst die Situation beurteile. Aber vielleicht grundsätzlicher: Wir leben – nicht nur in Deutschland – in einer Welt, die durch Ambiguität geprägt ist.

Können Sie das erläutern?

Wir leben in pluralen Gesellschaften, in denen aufgrund ihrer Struktur unterschiedliche Interessen, unterschiedliche Religionen, unterschiedliche Ethnien, wenn man das Wort noch benutzen will, miteinander zusammenleben müssen. Und in dieser Situation des Zusammenleben-Müssens ergeben sich zwangsläufig Fragen der Ambiguität Wichtig ist zu verstehen, dass es nicht nur um Ambivalenz – also Mehrdeutigkeit – geht, sondern auch um Widersprüchlichkeit, um unvereinbare Positionen und die Frage, wie man als Individuum oder auch als Gruppe damit umgeht. Damit geht es hier auch um die Frage, welche Rolle die Erziehung dabei spielen könnte. Man kann ja nicht voraussetzen, dass Menschen per se dazu bereit sind, ihre Einzelinteressen umstandslos aufzugeben, sei es als Individuum, sei es als Gruppe.

»In dieser Situation des Zusammenleben-Müssens tauchen automatisch Fragen der Ambiguität auf.«

Wieso fällt ihnen das so schwer?

Warum sollten sie? Individuen haben das große Bedürfnis, in Gruppen zusammenzuleben, um sich abzusichern. Eine Gruppe gibt ihnen diesen Halt. Andererseits verlangt die Gruppe von den Individuen dann auch, dass sie ihre Zugehörigkeit beweisen: Man muss sich bewähren. Und durch diesen Bewährungszwang ergibt sich innerhalb von Gruppen eine Tendenz zum Fundamentalismus: zur Vereindeutigung der Perspektiven. Der Einzelne übernimmt die Gruppenperspektive, um dort sicher zu sein, und die Gruppe gewährt diesen Schutz. Daraus entsteht ein klassisches Demokratieproblem und damit auch klassisches Bildungs- und Erziehungsproblem: Wie lässt sich die Fähigkeit zur Multiperspektivik und zur wechselseitigen Perspektivenübernahme erlernen?

Bevor wir zur Bildung kommen, würde ich gerne genauer klären, was Ambiguitätstoleranz bedeutet. Was muss ich aushalten, tolerieren können?

Ich muss tolerieren können, dass andere Menschen, andere Gruppierungen, andere Religionen eine andere Sichtweise auf die Welt haben als ich selbst. Ein Beispiel: Herodot, der große griechische Historiker, stellt sich – angesichts der Gräueltaten des Kambyses, eines persischen Herrschers – die Frage , was – heute würde man sagen – Ambiguitätstoleranz sei. Er stellt fest, wenn man jedes Volk auf der Welt fragen würde, welches denn das Beste sei, dann würde jedes einzelne das eigene wählen. Wenn ich aber weiß, so Herodot, dass jedes Volk dies von sich sagen würde, wie kann ich dann so verrückt und so grausam sein wie Kambyses, der die Götterstatuen anderer Völker zerstören und deren Priester töten lässt. Was Herodot hier verlangt, ist eine Erziehung zur Fähigkeit, die Perspektive anderer anzunehmen. Man muss diese Perspektive nicht akzeptieren, man muss die Perspektive der anderen aber kennen. Es ist kein Zufall, dass ein Grieche diese Forderungen stellt, denn die Griechen waren nicht nur ein kriegerisches Volk, sondern im Wesentlichen auch ein Volk von Händlern. Und ich kann nur Handel treiben mit Menschen, deren Interessen, deren Kaufverhalten, und deren Wünsche ich kenne. Das heißt, ich muss mich in andere Menschen hineinversetzen können, damit ich überhaupt meine Waren entsprechend an den Mann oder an die Frau bringen kann. Das Erlernen dieser Perspektivenübernahme verlangten die Griechen auch innerhalb der eigenen Demokratie voneinander. Nur so waren die freie Rede und der öffentliche Interessenwettstreit möglich.

Aber in Bezug zu unserer Frage ist es doch nur ein erster Schritt, wenn ich die Perspektiven der Anderen kenne, aber überzeugt bleibe von meinen eigenen Ansichten. Drückt sich Ambiguität in der heutigen Zeit nicht darin aus, dass ich gar nicht mehr sicher sein kann, ob das, was ich weiß, überhaupt das Richtige ist? Die Suche nach dem Richtigen oder dem Wahren scheint mir schwerer geworden zu sein.

Ja, das Erlernen von Ambiguitätstoleranz und die praktische alltägliche Auseinandersetzung stehen für zwei unterschiedliche Sphären: Im Alltag geht es oft um Gruppen, die miteinander verfeindet sind, um miteinander verfeindete Ideologien oder um Nationen, die miteinander konkurrieren. Unterhalb dieser kollektiven Ebene existiert etwas ganz Entscheidendes: die Ebene der individuellen Verantwortung jedes Einzelnen für sich selbst und andere. Wer also, was Ihre Frage angeht, wissen will, was denn innerhalb einer Gesellschaft wahr sein, welches Wissen verpflichtend sein könnte, sollte sich an Immanuel Kant orientieren und an der Frage: »Was ist Aufklärung?« Das Zeitalter der Aufklärung ist ja nicht im luftleeren Raum entstanden, sondern als Antwort auf Religionskriege und Nationalismen, also nach Auseinandersetzungen, die kollektiv und ideologisch geführt wurden. Kant stellt sehr deutlich fest, dass es Wahrheit im Singular nicht gibt, sondern nur Wahrheiten unterschiedlicher Art, unterschiedlicher Perspektiven sowie unterschiedlicher Ziele und Zwecke.

Was bedeutet das für das Individuum?

Kants Antwort ist, dass das Individuum wissen muss, dass seine Wahrheit nicht die allgemeine sein kann. Es gibt aber einen Grundsatz, den alle beherzigen müssen, die miteinander auskommen wollen: Das ist der Grundsatz der Wahrhaftigkeit. Ich kann nicht wissen, was wahr ist, ob meine Wahrheit diejenige ist, die allgemeinverbindlich sein könnte. Aber ich muss wahrhaftig zu meiner Meinung stehen und auch den Anderen Wahrhaftigkeit abverlangen. Das ist eine sehr individuelle Denkweise, die später Hannah Arendt in ihrer Auseinandersetzung mit Gewalt, Macht und Staatlichkeit übernommen hat. Auch bei Arendt muss letztlich das Individuum, der einzelne Mensch, die Verantwortung für sich selbst und für sein politisches Handeln übernehmen. Verantwortung lässt sich nicht delegieren.

SENIORPROFESSOR DR. HANS-GEORG SOEFFNER

hat sich in seinen soziologischen Studien unter anderem mit der »Auslegung des Alltags« beschäftigt.

hans-georg.soeffner@kwi-nrw.de

Ist das in unseren heutigen, heterogenen Gesellschaften schwerer als früher?

Homogene Gesellschaften – die ja in Wirklichkeit nie so homogen sind bzw. waren, wie oft angenommen wird – haben den großen Vorteil, dass ich in ihnen in einer Welt lebe, die meine Vorfahren schon ähnlich interpretiert haben, wie ich sie jetzt interpretiere. In dieser kollektiv vorinterpretierten Welt fühle ich mich wohl. Sie bietet Sicherheit. Der Nachteil ist aber, dass ich mit anderen Glaubensgemeinschaften, anderen Nationen schnell in Konflikte gerate, die, wenn sie kollektiv ausgefochten werden, unglaublich gewalttätig sein können. Das haben wir in den Weltkriegen erlebt, die überwiegend nationale und ideologische Kriege waren und mit einer unglaublichen Brutalität ausgefochten wurden, weil die jeweilige Weltsicht, die man für selbstverständlich hielt, verteidigt werden musste. Für die heutigen Demokratien ist das hoffentlich nicht mehr der Fall. Weil deren Struktur plural ist, ist ein solcher sich oft missionarisch gebender, nationaler und/oder ideologischer Kampfgeist nicht mehr so leicht herzustellen. Andererseits vermitteln heterogene Demokratien oft das Gefühl von Unsicherheit. Die Gesellschaftsmitglieder müssen für sich selbst entscheiden, woran sie sich orientieren wollen.

Können Sie das erläutern?

Peter L. Berger hat diese Situation in einer prägnanten Formel als »Zwang zur Häresie« charakterisiert. In traditionellen Gesellschaften glaubten bereits meine Vorväter, was ich heute glaube und was auch meine Nachbarn glauben. In solchen Gesellschaften ist der Häretiker der Ausnahmefall, der Abweichler wird ausgeschlossen oder gar verbrannt. Aber in einer Gesellschaft wie unserer gibt es einen »Zwang zur Häresie“: Ich muss nun begründen, weshalb ich noch glaube, was schon meine Vorväter geglaubt haben. Heute lebe ich beispielsweise mit Nachbarn zusammen, die einen anderen Glauben, andere religiöse Erfahrungen haben. So stehen viele unterschiedliche religiöse Erfahrungsgeschichten nebeneinander. Damit ist strukturell etwas angelegt, was auf der einen Seite große nationale oder ideologische Aufwallungen verhindert, auf der anderen

Seite aber Unsicherheit produziert. Und das ist die Situation, in der wir uns heute befinden, wobei man sagen muss: Die Demokratie ist die Staatsform, die damit am besten fertig wird.

Inwiefern?

Die Demokratien wissen um ihre Unsicherheit und Gefährdung. Die Antwort auf diese Gefährdung ist, dass demokratische Verfassungen, beim deutschen Grundgesetz wird dies besonders deutlich, das schwächste und am meisten gefährdete Mitglied der Gesellschaft, das Individuum, rechtlich stärken: Der Schutz des Individuums und die Würde jedes einzelnen Menschen sind unantastbar. Früher hätte man gesagt, dass die Nation und/oder die Weltanschauung unantastbar seien. In der Demokratie wird das, was sich strukturell am wenigsten verteidigen kann, rechtlich abgesichert. Alle folgenden Artikel der Verfassung sind so angelegt, dass das Individuum auf der einen Seite verantwortlich ist für das, was es tut, aber auf der anderen Seite damit rechnen kann, dass der Rechtsstaat es schützt. Das ist die Balance, die Demokratien leisten müssen. Aber aus der Unsicherheit und der pluralen Struktur heutiger Gesellschaften folgt noch etwas anderes: Demokratie muss erlernt werden. Schon einer der großen Demokratie-Theoretiker und Vordenker, Jean-Jacques Rousseau, hielt Demokratie erstens für eine unwahrscheinliche und zweitens auch für eine riskante Staatsform – aber dennoch für eine notwendige. Zur Verteidigung dieser Staatsform aber müsse man die Gesellschaftsmitglieder erziehen, sonst könne die Demokratie nicht leben. Die Menschen müssen lernen, so Rousseau, dass innerhalb eines demokratischen Staatswesens Mehrheiten und Minderheiten mit jeweils unterschiedlichen Interessen und unterschiedlichen Wahrheiten neben- und miteinander leben. Sie müssen lernen, mit dieser Ambiguität umzugehen.

Dann lassen Sie uns zur Bildung kommen: Wie lernt man den Umgang mit unterschiedlichen Interessen, unterschiedlichen Wahrheiten, mit Ambiguität?

Das fängt beim Lehrmaterial in den Kindergärten und Schulen an. Es muss unterschiedliche Perspektiven anbieten. Wenn Sie beispielsweise ein deutsch-französisches oder deutsch-polnisches Geschichtsbuch konzipieren, können Sie nicht sagen, dass es nur eine Wahrheit gebe, die so und nicht anders wahrzunehmen sei. Sie werden darstellen müssen, dass es eine französische, deutsche und polnische Sicht auf ein und dasselbe Ereignis geben kann. Was die Schulbücher den Schülerinnen und Schülern, aber auch den Autorinnen und Autoren, die gemeinsam an dem Schulbuch arbeiten, abverlangen, ist, dass man sich klar macht, dass die jeweiligen Erzählungen perspektivisch gebrochen sind und dass keine von ihnen per se wahr ist. Eine andere, eher spielerische Form ist das, was Therapeuten vorschlagen: Rollenspiele. Das sind liebenswerte Spiele, und wahrscheinlich sind sie auch funktional. Sie haben aber den Nachteil, dass sie die Alltäglichkeit der Auseinandersetzung, in der nicht nur Interessen aufeinandertreffen, sondern auch Emotionen, Affekte, Ressentiments, eigentlich nicht richtig abbilden.

> »Ich muss wahrhaftig zu meiner Meinung stehen und den anderen auch Wahrhaftigkeit abverlangen.«

Und wenn wir auf die Erwachsenenbildung blicken, kommt ja noch hinzu, dass es dort eigentlich nicht um Erziehung geht. Wie könnte man es dort aufgreifen?

Ein entscheidender Punkt ist dabei, dass ich weiß, wer die Erwachsenen sind, für die ich ein Programm entwerfe. Ein Schlagwort ist hier der Bildungsgrad: Wenn ich aus demokratischer Sicht argumentiere, muss ich ein Programm entwerfen, das die Bildungs-, Ausbildungs-, und Herkunftsunterschiede unterläuft. Das heißt: Ich muss wieder – wie Kant und Arendt – das Individuum ansprechen, den Erwachsenen als jemanden, der auf seinem Lebensweg einen bestimmten Erfahrungshorizont erworben hat und lernen muss, die Erfahrungshorizonte anderer zu berücksichtigen, um als Individuum verantwortlich zu handeln.

Wie würde ein solches Programm aussehen?

Es muss gelingen, ein Programm zu entwickeln, das einen Selbstreflexionsprozess auslöst, bei dem die ›Lernenden‹ in Distanz zu ihrem eigenen Erfahrungshorizont treten und sich zugleich darum bemühen, die Erfahrungshorizonte anderer kennenzulernen. Gleichzeitig muss ich diese unterschiedlichen Erfahrungshorizonte in einen Überwölbungszusammenhang bringen können. Einer der großen Denker in der Soziologie, Karl Mannheim, hat das am Beispiel der Generation zu zeigen versucht. Er hat den Begriff der »generationalen Lage« geprägt. Innerhalb einer bestimmten generationalen Lage gibt es zentrale Ereignisse für eine Gesellschaft, die alle Gesellschaftsmitglieder durchleben müssen, beispielsweise Krieg, Hunger, Krisen, Armut. Jeder hat zwar diese Ereignisse unterschiedlich erlebt, aber alle

waren mit der gleichen »Lage« konfrontiert. Diese generationale Lage ist für alle das Verbindende. Hier kann man also die individuellen Erfahrungshorizonte daraufhin abgleichen, wie die gemeinsame Lage individuell bewältigt wurde. Die gemeinsame Aufgabe bestünde dann darin, einen gemeinsamen, übergreifenden Bewältigungshorizont zu erarbeiten. Das heißt für die Erwachsenenbildung, sie müsste die generationale Lage bzw. die gesellschaftliche Lage, in der wir uns gerade befinden, als eine gemeinsame Erfahrungslage darstellen können, auf die unterschiedlich reagiert wird, die unterschiedlich empfunden worden ist. Diese Erlebnishorizonte müssten mit den Einzelerfahrungen abgeglichen werden, die dann ihrerseits zum Lehrstoff für alle ›Lernenden‹ werden.

Es geht also um Begegnung, um das Erfahren von anderen Perspektiven, auch um die Suche nach Gemeinsamkeiten?

Die Basis ist das individuelle Erleben einer Situation, und wenn andere die gleiche Interpretation der Situation haben wie ich, bestätigt mich das. Das heißt, ich kann nicht so ganz falsch liegen, wenn dieser oder jene ähnliche Erfahrungen machen können. So entsteht eine Interpretationsgemeinschaft, die sich als solche wieder auf beiden Ebenen verständigt: Das Individuum fühlt sich bestätigt, weil die Gruppe die Interpretation teilt. Die Gruppe braucht die Individuen als diejenigen, die sich in der Gruppe bewähren, um diese Interpretation aufrechtzuerhalten. Die Individuen als schwächste Mitglieder einer Gesellschaft oder Gemeinschaft suchen immer nach Sicherheiten, die wir nur außerhalb unserer selbst finden: in Gruppen. Sonst hätten wir es schwer zu überleben.

Das heißt, wir streben eigentlich danach, Ambiguitäten aufzulösen und diejenigen zu finden, die unsere Sicht der Dinge teilen. Ist das vielleicht auch ein Grund dafür, warum populistische Strömungen zurzeit wieder viel Zulauf erfahren?

Ja. Je unsicherer die Situation ist und je vielfältiger die Optionen sind, mit denen ich fertig werden muss, wenn ich handeln und entscheiden will, desto verführerischer sind vermeintlich einfache Wahrheiten. Ein Musterbeispiel ist Donald Trump: »Wenn ich Präsident bin, ist der Krieg im Nahen Osten in zwei Tagen erledigt und der in der Ukraine auch.« Wie das gehen soll, weiß kein Mensch, er auch nicht, aber die illusionäre einfache Antwort ist der klassische Reflex auf Unsicherheit.

Wäre das dann eine Reaktion, die Sie als Ambiguitätsintoleranz beschreiben würden?

Ja, denn damit verbunden ist die spannende Frage: Wo ist die Grenze der Ambiguitätstoleranz?

Es sind also zwei unterschiedliche Dinge, um die es hier geht: Das eine wäre, dass mir als Individuum die Fähigkeit fehlt, mit Ambiguität umzugehen, dass ich immer nach eindeutigen Lösungen suche, mich nicht in andere hineinversetzen kann oder andere Sichtweisen nicht anerkenne. Das andere wäre, und das finde ich gerade in Demokratien nicht ganz unwichtig, dass ich an einen Punkt komme, an dem ich sagen muss, dass ich eine Argumentation oder Sichtweise nicht mehr akzeptieren kann.

Das ist richtig. Es gibt Formen der Gewalttätigkeit und des amoralischen Handelns, die nicht gebilligt werden können. Hier ist die Perspektivenübernahme ausgeschlossen. Hier gibt es ein Recht darauf, die Perspektivenübernahme zu verweigern. Es gibt Sicht- und Verhaltensweisen, die außerhalb dessen liegen, was im Rahmen der Ambiguitätstoleranz diskutiert werden kann. Aber jenseits dessen bleibt die Pflicht, Ambiguitätstoleranz als soziale Maxime zu achten. Was wir soeben in unserer Diskussion gemacht haben, war ja, dass wir Argumente ausgetauscht haben. Das haben wir in Form von Erzählungen gemacht, von Beispielen, und vielleicht ist das auch zentral für die Erwachsenenbildung: dass man Argumente und Abwägungen über beispielhafte Erzählungen nahebringt. Ich erlebe in Vorlesungen und Seminaren, dass man ein Nachdenken über Dinge dann am wirkungsvollsten erzielt, wenn man Erzählungen produziert, die einander widersprechen, die einander kontrollieren und zugleich Beispielcharakter haben. Nicht umsonst setzt man seit langem auf Fabeln. Anders kann ich mir erfolgreiche politische Bildung nicht vorstellen.

Wieso?

Weil Erzählungen zum einen unterschiedliche Perspektiven einbringen und zum anderen emotionale Anschlussfähigkeit bieten. Rein rationale Argumentationen schaffen das nicht. Auch bei Verhandlungen beispielsweise, wo es um Entscheidungen bei gegensätzlichen Interessen geht: Mit den über Erzählungen und Geschichten transportierten Emotionen kann es gelingen, Affekte gleichzuschalten …

… und so Ambiguitäten aufzulösen?

Sagen wir, es hilft bei der Bewältigung von Ambiguität. Allerdings nicht dauerhaft. Die Interessengegensätze bleiben ja bestehen. Man kann sich punktuell auf etwas einigen und einen Kompromiss finden. Aber dann geht es möglicherweise wieder von vorn los. So ist das Spiel der Demokratie: Gefällte Entscheidungen werden sofort wieder herausgefordert, es sei denn, sie werden in einen rechtlichen Rahmen gegossen, dann halten sie etwas länger.

Ich danke Ihnen sehr für das Gespräch!

Die Bedeutung von Ambiguitätstoleranz für Lehrkräfte

Ambiguität in Lehr-Lernprozessen

JOSEF SCHRADER • ANNIKA GOEZE

Lehrkräfte werden in Lehr-Lernsituationen oft mit Ambiguitäten und Ambivalenzen konfrontiert. Unter Rückgriff auf Ergebnisse von Studien zu videofallbasiertem Lernen erläutern der Autor und die Autorin, inwiefern Fortbildungen helfen können, mit ambiguen Situationen im Lehr-Lerngeschehen produktiv umzugehen.

Die Fähigkeit, mit Unsicherheit, Uneindeutigkeit, ja Widersprüchlichkeit umzugehen und die damit verbundenen Spannungen auszuhalten, ist unabdingbar, um in modernen Gesellschaften ein zugleich selbstbestimmtes und sozial anschlussfähiges Leben zu führen. Ambiguitäten und Ambivalenzen in diesem Sinne sind Folge der »sozialen Tatsache« (Durkheim), dass wir mit vielfältigen, teils gegensätzlichen Rollenerwartungen konfrontiert werden, die sich auf unser Verhalten, unser Handeln und unsere Einstellungen richten. Auf diese Erwartungen müssen wir rollenkonform reagieren und zugleich eine Vorstellung von uns als Person entwickeln, damit wir für andere erkennbar sind (Krappmann, 2005). Die Sicherung und Weiterentwicklung personaler und sozialer Identität stellt insbesondere jene vor Herausforderungen, die ihr Herkunftsland verlassen, da etablierte Routinen und Einstellungen teils grundlegend verunsichert werden. Für ihre Identifkation mit der aufnehmenden Gesellschaft und damit für die Reduktion von Ambiguität ist, darauf deuten empirische Befunde hin, die Anerkennung als gleichberechtigte Minderheit durch die Mehrheitsgesellschaft fundamental; demgegenüber steigert die Erfüllung basaler Bedürfnisse der Lebensführung allein die Identifikation mit der aufnehmenden Gesellschaft nicht (Schäfer & Simon, 2020).

Letztlich sind aber nicht nur Migrant*innen, sondern alle Mitglieder der Gesellschaft mit steigender Ambiguität konfrontiert. Folgt man verbreiteten Diagnosen wie jenen des Soziologen Andreas Reckwitz, so steigt der Bedarf an der Fähigkeit zum Umgang mit Ambiguitäten und Ambivalenzen[1] in spätmodernen Gesellschaften, die als widersprüchlich und chronisch konflikthaft wahrgenommen werden. Aktuell beobachtbar war und ist dies am Streit um ein sozial verantwortliches Handeln während der Pandemie, an der Diskussion um eine angemessene Reaktion auf den Klimawandel und auf weltweite Migrationsbewegungen, am Streit um eine moralisch fundierte und politisch verantwortbare Haltung zum Krieg im Nahen Osten.

1 Für die Unterscheidung von Ambiguität und Ambivalenz s. das »Stichwort« in dieser Ausgabe.

Die Bedeutung von Ambiguitäten und Ambivalenzen für Bildungsprozesse

Ambiguitäten und Ambivalenzen dieser Art können Anlass für Bildungsaktivitäten sein, in denen in der Auseinandersetzung mit bestehenden Spannungen neue Perspektiven und Handlungsoptionen entwickelt werden – z. B. bei Teilnehmenden in der Erwachsenenbildung wie auch bei ihren Lehrenden. Ambiguitäten und Ambivalenzen können Bildungsprozesse aber auch lähmen und überfordern. Das gilt oft dann, wenn es um den Umgang mit konfligierenden politischen, moralischen und religiösen Werten geht, wie sie z. B. Lehrkräften in Integrationskursen alltäglich begegnen. Vorbereitet und begleitet werden sie dahingehend allerdings nicht, obwohl sie Bedarf artikulieren (Schrader & Spang, 2019). Das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge begnügt sich in seinen Begleitmaterialien mit dem Hinweis, dass die Besprechung von Konfliktthemen »sensibel und systematisch unter Berücksichtigung der Interessen und Lebenslagen in der jeweiligen Kursgruppe«[2] erfolgen sollte. Genügt das? Nach dem terroristischen Angriff der Hamas auf Israel am 7. Oktober hat das nordrhein-westfälische Kultusministerium Lehrkräfte aufgefordert, den Krieg und seine Hintergründe zu thematisieren und dafür Unterrichtsmaterialien zur historischen Einordnung des Konflikts bereitgestellt. Was aber sollen Lehrkräfte tun, wenn Schülerinnen und Schüler Gewalt nicht nur nicht beklagen, sondern begrüßen, wie es vielfach in den Medien zu beobachten war?

Zum Umgang von Lehrkräften mit Ambiguitäten und Ambivalenzen

Ambiguitäten und Ambivalenzen stellen Lehrpersonen vor eine doppelte Herausforderung: Unsicher ist oft nicht nur, ob das vermittelte (Experten-)Wissen, etwa zum Nahost-Konflikt, »wahr« und »richtig« ist, sondern auch, ob das, was sie »gelehrt« haben, von Teilnehmenden auch gelernt wurde. Diese doppelte Kontingenz (Luhmann, 2018) wird in den in der Schulforschung verbreiteten und auch in der Erwachsenenbildung rezipierten Angebots-Nutzung-Wirkungs-Modellen (Baumert & Kunter, 2006) häufig unzureichend berücksichtigt, theoretisch, mehr aber noch empirisch. Mit Verweis auf Aristoteles bezeichnet Niklas Luhmann kontingent als etwas, »was weder notwendig ist noch unmöglich ist; was also so, wie es ist (war, sein wird), sein kann, aber auch anders möglich ist« (Luhmann, 2018, S. 152). In Lehr-Lernsituationen trifft die eigene Kontingenzerfahrung auf die der Anderen, die wiederum gedeutet wird. Der oder die Anderen werden mit dieser Kontingenzerfahrung konfrontiert und müssen sie ebenfalls deuten. Die Kontingenz von Lehr-Lernsituationen beginnt in der Erwachsenenbildung bereits damit, dass Lehrkräfte zumeist nicht wissen können, ob die Teilnehmenden, die sie erwarten, auch jene sind, die kommen. Für den Umgang mit Unsicherheiten *nach* dem Beginn von Lehr-Lernprozessen empfiehlt die wissenschaftliche Literatur, solche Unsicherheiten sichtbar zu machen. Um z. B. latente oder manifeste Konflikte zwischen Teilnehmenden zu bearbeiten, hat die erwachsenenpädagogische Literatur schon früh auf gruppendynamische Konzepte und Methoden verwiesen, die darauf zielen, eine lernförderliche Dynamik in Gruppen zu unterstützen (Brocher, 1967; Cohn, 1975). Geht es um erzielte Lernfortschritte, so zeigt die Studie von Hattie (2009), dass die Sichtbarmachung kognitiver Prozesse entscheidend zur Verbesserung von Qualität und Wirksamkeit von Lehr-Lernprozessen beitragen kann.

Was aber bisher noch kaum thematisiert wurde, ist die Frage, über welche Kompetenzen Lehrpersonen verfügen müssen, um auf die empfohlene Art und Weise auf Ambiguitäten und Ambivalenzen reagieren zu können. Wie ist es um die Ambiguitätstoleranz von Lehrpersonen bestellt? Welche Bedeutung hat sie für das Unterrichtshandeln, und kann man sie gezielt fördern? Darüber wissen wir noch wenig. Auffallend ist, dass Ambiguitätstoleranz, ursprünglich ein Konzept sozialpsychologischer Forschung, in Modellen der professionellen Kompetenzen von Lehrkräften (Baumert & Kunter, 2006; Alberti, Hillerich & Strauch, 2022) noch nicht systematisch berücksichtigt wird. Damit ist offen, inwieweit sie sich konzeptuell zu epistemologischen Überzeugungen und Werthaltungen, zu motivationalen Orientierungen und selbstregulativen Fähigkeiten verhält. Es gibt jedoch erste Befunde, die zeigen, wie sich Ambiguitätstoleranz auf die Wahrnehmung von Lehr-Lernprozessen auswirkt.

In einer Tübinger Arbeitsgruppe sind wir in mehreren Projekten der Frage nachgegangen, wie man die Fähigkeit zur Diagnose von Lehr-Lernssituationen mit Hilfe von didaktisch aufbereiteten Videofällen gezielt fördern kann (u. a. Goeze, 2016). In diesen Studien haben wir kurze Sequenzen authentischer Videofälle aus dem Alltag von Erwachsenenbildung in eine digitale Lernumgebung integriert, die es ermöglicht, diese Fälle um didaktische und psychologische Konzepte (»Theorien«) sowie um authentische Kommentare von Lehrenden und Lernenden (»Perspektiven«) anzureichern. Diese Anreicherungen sollten eine professionelle Diagnose der Fälle in Einzel- und Gruppenarbeit unterstützen. Die Ergebnisse zeigen, dass die Diagnosefähigkeit von Lehr-Lernsituationen gezielt und nachhaltig gefördert werden kann, vor allem dann, wenn die Fälle sowohl durch Angebote zu »Theorien« als auch zu »Perspektiven« angereichert waren. Bezogen auf

2 https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/Kurstraeger/KonzepteLeitfaeden/curriculum-orientierungskurs-pdf.pdf?__blob=publicationFile&v=7

die Frage des Umgangs mit Ambiguität zeigten die Studien allerdings auch, dass die teilnehmenden Lehrkräfte in Abhängigkeit von ihrer Ambiguitäts(in)toleranz (McLain, 1993) in unterschiedlicher Weise von diesem Lernangebot profitieren (Goeze et al., 2013). Die Befunde zeigen zweierlei: Es waren – entgegen unserer Erwartung – gerade jene mit einer *geringeren* Toleranz gegenüber ambiguen Situationen, die in höherem Maße Theorien und Konzepte zur Diagnose pädagogischer Fälle nutzten. Gleichzeitig nutzten vor allem die Lehrkräfte mit *höherer* Ambiguitätstoleranz die angebotenen Perspektiven der Lernenden und Lehrenden, um zu einem angemessenen Fallverständnis zu kommen. Während die Ambiguitätsintoleranten also Theorien nutzten, um grundsätzlich ambigue Situationen zu vereindeutigen, waren die Ambiguitätstoleranten erwartungskonform der Tendenz nach eher bereit, die Mehrdeutigkeit von Unterrichtssituationen nicht nur auszuhalten, sondern produktiv zu nutzen, um zu angemessenen Handlungsoptionen zu kommen. Ambiguitätstoleranz scheint also die Förderung professioneller Kompetenzen in ambivalenter Weise zu moderieren: positiv, indem sie die Bereitschaft unterstützt, Mehrdeutigkeit zuzulassen; negativ, indem der Rückgriff auf die »Autorität« wissenschaftlicher Theorien und Modelle Lehr-Lernsituationen eindeutiger erscheinen lässt, als sie es ggf. sind.

»Ambiguitätstoleranz scheint die Förderung professioneller Kompetenzen in ambivalenter Weise zu moderieren.«

Ambiguitätstoleranz von Lehrpersonen fördern

Wie lässt sich die Fähigkeit und Bereitschaft von Lehrkräften fördern, Ambiguitäten und Ambivalenzen wahrzunehmen, sichtbar zu machen und zu bearbeiten? Dazu scheint es zunächst sinnvoll, sich an Maßgaben zu orientieren, die die empirische Forschung als bedeutsam für die Wirksamkeit der Fortbildung pädagogischen Personals identifiziert hat (Lipowsky & Rzejak, 2021). Fortbildungen sollten die Vermittlung wissenschaftlichen Wissens, die Erprobung konkreter Handlungsweisen und die Reflexion praktischer Erfahrungen miteinander verknüpfen, also, wie es in der pädagogischen Tradition einmal hieß, ein paedagogicum, ein practicum und ein criticum enthalten (Schrader, 2018). Fortbildungen sollten darüber hinaus nicht »einmalig«, sondern zeitlich gestaffelt organisiert werden. Und schließlich sollten sie den Transfer des Gelernten bereits in der Fortbildung vorbereiten und die praktische Umsetzung in den pädagogischen Alltag hinein begleiten, durch Multiplikator*innen, Fortbildner*innen oder professionelle Lerngemeinschaften (Herbrechter, Hahnrath, & Kuhn, 2018; Wurst, Fütterer & Goeze, 2024).

Da derzeit ungeklärt ist, welchen systematischen Stellenwert das Konzept der Ambiguitätstoleranz in Modellen professioneller Kompetenzen von Lehrpersonen einnimmt, lässt sich noch kein Kernbestand an Wissen und Können benennen, wie es etwa im Fall didaktischer Theorien möglich ist. Unter diesen Voraussetzungen scheint die Arbeit mit didaktisch angereicherten »Fällen«, in denen ambigue oder ambivalente Situationen explizit werden, ein vielversprechender Ansatz zu sein. Mit Fällen lässt sich gut an praktische Herausforderungen anschließen (z. B.: »Zum Umgang mit Wertkonflikten – Aus Fällen lernen« statt »Ambiguitätstoleranz fördern«). Dabei kommt es darauf an, eine Form der Fallbearbeitung zu finden, die selbst einen bildenden Wert hat: indem individuelle Wahrnehmungen und Bewertungen einer pädagogischen Situation durch die Arbeit in Gruppen ergänzt werden, so dass eine zunächst ggf. vorhandene Eindeutigkeit in Frage gestellt wird, Uneindeutigkeit erzeugt und – je nach Verlauf der Gruppenarbeit – Konsens über eine geteilte Deutung der Situation und ihrer möglichen pädagogischen Fortführung angestrebt wird. Ambiguitätstoleranz, so die Erwartung, wird dabei gleichsam nebenbei gefördert. Da es dabei auch zu emotionalen Spannungen kommen kann, bei den Lehrpersonen oder auch in der Gruppe, sollten Fortbildungen dieser Art nicht allein kognitions- und handlungsorientiert ausgerichtet sein, sondern auch Raum für die Thematisierung und Bearbeitung affektiver Zustände bieten (Häcker, 2022). Dies um so mehr, je stärker die Deutung der Fälle gewohnte Routinen und Sichtweisen in Frage stellt. Das ist weniger stark zu erwarten, wenn es darum geht, zu lernen, wie man Gruppen zugleich sach- und sozialorientiert leiten kann, stärker sicher dann, wenn konfligierende Werte aufeinandertreffen. Die besondere Herausforderung besteht darin, dass Ambiguitäten und Ambivalenzen bei Wertkonflikten auch dann thematisiert werden sollten, wenn Verständigung nicht zu erwarten ist.

Das Ziel solcher Fortbildungen wäre, sich gemeinsam mit anderen auf ein »rechtes« Maß zu verständigen, in dem Unsicherheit, Uneindeutigkeit, Widerspruch und Konflikt »sichtbar« gemacht und zugleich auf ein lernbares Maß reduziert werden. Gerechtfertigt werden kann ein solcher Ansatz durch eine pädagogische Ethik, in der die Verantwortung der Lehrkräfte betont wird, dass das vermittelte Wissen »wahr« und »richtig« sowie für die Lernenden zugleich zumutbar und anschlussfähig ist (Prange, 2005). Das erfordert einen »pädagogischen Takt« (Herbart), der nicht »gelehrt«, sondern nur erfahren werden kann.

PROF. DR. ANNIKA GOEZE

ist Professorin für Berufliche und Betriebliche Weiterbildung an der Eberhard Karls Universität Tübingen.

annika.goeze@uni-tuebingen.de

PROF. DR. JOSEF SCHRADER

ist wissenschaftlicher Direktor des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE) e. V.

schrader@die-bonn.de

Alberti, V., Hillerich, S. & Strauch, A. (2022). *GRETA – kompetent handeln in Training, Kurs & Seminar: Das GRETA-Kompetenzmodell 2.0.* Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. http://www.die-bonn.de/id/41543.

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

Brocher, T. (1967). *Gruppendynamik und Erwachsenenbildung. Zum Problem der Entwicklung von Konformismus oder Autonomie in Arbeitsgruppen.* Braunschweig: Westermann.

Cohn, R. C. (1975). *Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion. Von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle.* Stuttgart: Klett-Cotta.

Goeze, A. (2016). *Professionalitätsentwicklung von Lehrkräften durch videofallbasiertes Lernen – Voraussetzungen, Prozesse, Wirkungen.* Bielefeld: Bertelsmann.

Goeze, A., Hetfleisch, P. & Schrader, J. (2013). Wirkungen des Lernens mit Videofällen bei Lehrkräften: Welche Rolle spielen instruktionale Unterstützung, Personen- und Prozessmerkmale? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,* 16(1), 79–113.

Häcker, T. (2022). Reflexive Lehrer*innenbildung. Versuch einer Lokalisierung in pragmatischer Absicht. In: Reintjes, C. & Kunze, I. (Hrsg.), *Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung* (S. 94–114). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A Synthesis of over 800 Meta-analyses Relating to Achievement.* London: Routledge.

Herbrechter, D., Hahnrath, E. & Kuhn, X. (2018). Professionelle Lerngemeinschaften als Konzept zur berufsbegleitenden Professionalitätsentwicklung der Lehrenden in der Erwachsenen- und Weiterbildung? Ein narratives Review. In: Schemmann, M. (Hrsg.), *Trends and Issues in Canadian Adult Education Research* (S. 85–105). Bielefeld: wbv.

Krappmann, L. (2005). *Soziologische Dimensionen der Identität. Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen* (10. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.

Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2021). *Fortbildungen für Lehrpersonen wirksam gestalten. Ein praxisorientierter und forschungsgestützter Leitfaden.* Bielefeld: Bertelsmann Stiftung.

Luhmann, N. (2018). *Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie.* 17. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

McLain, D. L. (1993). The MSTAT-I: A new measure of an individual's tolerance for ambiguity. *Educational and Psychological Measurement,* 53(1), 183–189.

Prange, K. (2005). *Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik.* Paderborn: Schöningh.

Reckwitz, A. (2021). *Das Ende der Illusionen. Politik, Ökonomie und Kultur in der Spätmoderne* (8. Aufl.). Frankfurt: Suhrkamp.

Schäfer, C. D., & Simon, B. (2020). Muslims experiences of equality recognition in Germany: Effects on identification with the larger society and on equality. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology,* 26(1), 32–41.

Schrader, J. (2018). *Lehren und Lernen in der Erwachsenen- und Weiterbildung* (2. Aufl.). Bielefeld: wbv Publikation.

Schrader, J. & Spang, F. (2019). Zum Umgang mit konfligierenden Werten in Integrationskursen. *weiter bilden,* 26(4), 54–56.

Wurst, C., Fütterer, T. & Goeze, A. (2024, i. V.). Digitale Medien im Fachunterricht wirksam einsetzen: Gelingensbedingungen einer Online-Fortbildung für Gymnasial-Lehrkräfte. In: Jungwirth, M., Haarmann, J., Harsch, N., Haupts, F., Marks, J., & Noltensmeier, Y. (Hrsg.), *Wegmarken für eine zeitgemäße Lehrkräftebildung – Konzeptionelle Ansätze im Fokus. Tagungsband des 16. Bundeskongress der Zentren für Lehrer*innenbildung.* Münster: WTM.

Biografiearbeit als Beitrag zur Förderung von Ambiguitätstoleranz und Identität

Das eigene Leben erzählen

JOCHEN SAUTERMEISTER

Unter Rückgriff auf eigene Erfahrungen in der Biografiearbeit mit Menschen im höheren Lebensalter erläutert der Autor den Zusammenhang von Ambiguität, Ambiguitätstoleranz und Identität. Dabei diene auch die rückschauende Biografiearbeit nicht nur der Bilanzierung, sondern der Gegenwartsgestaltung und -bewältigung.

Menschen sind in ihrem Alltag unvermeidlich mit Unsicherheiten, Mehrdeutigkeiten und Widersprüchlichkeiten, sprich: mit Ambiguitäten konfrontiert. Das liegt nicht nur an unserem begrenzten Erkenntnisvermögen und an der Deutungsoffenheit von Situationen, sondern auch an der Unbestimmtheit und Kontingenz des Lebens überhaupt. Wir können nicht alles überblicken und in die Zukunft schauen. Es gibt eine Vielzahl an Lebensentwürfen, Perspektiven und Interpretationen, die sich nicht auf die einzige richtige Sichtweise reduzieren lassen. Wir müssen Entscheidungen unter Unsicherheit treffen, deren Folgen wir nicht völlig absehen und abschätzen können; und zugleich sind unserer Beweggründe und Motive uns nicht in Gänze durchsichtig und transparent.

Wie Menschen mit den Unsicherheiten, Mehrdeutigkeiten und Widersprüchlichkeiten ihres Lebens und in der Welt umgehen, ist individuell verschieden. Während es Menschen gibt, die mit Ambiguitäten besser umgehen können und darin auch eine Chance zu Gestaltung und Kreativität sehen, gibt es andere, die sich mit ihnen eher schwertun und sie grundsätzlich eher als belastend empfinden. Die Ausprägung der Ambiguitätstoleranz und ein entsprechendes Verhalten hängt dabei von unterschiedlichen Faktoren ab, vor allem von der Persönlichkeit, von soziokulturellen, milieubedingten, erzieherischen und weiteren sozialisatorischen und anderen Erfahrungen sowie von Reflexion und Selbstreflexion. Die Fähigkeit zur Ambiguitätstoleranz ist somit biografisch unterschiedlich ausgebildet; ihre Realisierung hängt zudem von der jeweiligen Situation ab. Aus bildungstheoretischer und -praktischer Perspektive kommt der Förderung von Ambiguitätstoleranz daher eine wichtige Bedeutung zu, insbesondere in einer postmodernen Gesellschaft, die durch eine Zunahme an Wahlmöglichkeiten, Optionen und Ambiguitäten geprägt ist, wie der Kulturwissenschaftler Thomas Bauer hervorhebt: »Die Welt ist voll von Ambiguität« (Bauer, 2018, S. 12).

Mehrdeutigkeiten, Widersprüchlichkeiten und Unsicherheiten können zu gemischten, widersprüchlichen Gefühlen führen und als ambivalent erlebt werden. Das liegt insbesondere daran, dass Ambiguitäten zum einen die Standortgebundenheit und Perspektivität der eigenen Sichtweise sowie zum anderen die Notwendigkeit bewusstmachen, sich orientieren und entscheiden zu müssen, um sein Leben führen zu können. Je pluraler die gesellschaftlichen Bedingungen und je vielfältiger die Angebote für die individuelle Lebensgestaltung sind, desto stärker steht man vor der Aufgabe, sich damit irgendwie auseinanderzusetzen. Es stellt sich die existenzielle und praktische Frage, was die Orientierungspunkte für die persönliche Lebensführung sind und wie man die eigene Identität bildet und gestaltet, ohne in Identitätsdiffusion oder -rigidität abzugleiten.

Dabei steigt mit zunehmendem Lebensalter die Zahl der getroffenen Entscheidungen; es werden Optionen ausgeschlossen, um andere zu wählen; Lebensfäden werden abgeschnitten, Verletzungs- und Schulderfahrungen in die Lebensgeschichte eingeschrieben und positive Erfahrungen und Sinnerleben

gewonnen. So bildet sich eine Lebensgeschichte heraus, die immer auch von Ambiguitäten und Ambivalenzen geprägt ist. Daher versteht Bernhard Strauß »die Fähigkeit Ambivalenzen und Ambiguität zu tolerieren [...] als Zeichen psychischer Reife und somit einer ausgereiften Identität [...]« (Strauß, 2021, S. 124).

Ambiguitätstoleranz und Identität

Das Wechselverhältnis von Ambiguitätstoleranz und Identität lässt sich aus unterschiedlichen humanwissenschaftlichen Perspektiven näher bestimmen. Dabei zeigt sich, dass zum einen eine ausgeprägte Fähigkeit, mit Ambiguitäten umgehen zu können, die Identität stärkt, und dass zum anderen eine reife, stabile bzw. integrierte Identität die Ambiguitätstoleranz eines Menschen erhöht. Denn insofern man in der Lage ist, Unsicherheiten, Mehrdeutigkeiten und Widersprüchlichkeiten in ihren emotionalen, kognitiven und evaluativen Aspekten möglichst ohne Bewertung wahrzunehmen, muss man diese nicht abspalten oder abwerten, kann so eher ein realistisches und facettenreicheres Bild von sich, von anderen und der Welt gewinnen und mit Verschiedenheit, Andersheit und Differenzen leben und diese sogar als Bereicherung anerkennen. Die Entwicklung einer reifen Persönlichkeit geht somit mit einer Stärkung der Ambiguitätstoleranz sowie einer Sensibilität für Ambivalenzen einher.

Ambiguitätstoleranz lässt sich als eine Art emotional-kognitiver Filter begreifen, wonach Mehrdeutigkeiten, Unsicherheiten und Widersprüchlichkeiten als bedrohlich und belastend oder als Potenziale für Kreativität und Lebendigkeit erlebt werden. Förderlich für die Ambiguitätstoleranz sind vor allem:

- eine achtsame Wahrnehmung des eigenen Erlebens als Resonanz auf die Welt außerhalb meiner und auf die Innenwelt,
- eine möglichst bewertungsfreie Wahrnehmung von Gefühlen und Gedanken,
- eine Irritationsbereitschaft und Kritikfähigkeit,
- eine Offenheit für neue Erfahrungen und keine starken Vorurteile,
- eine realistische Einschätzung des Bedrohungspotenzials von Ambiguitäten,
- eine realistische Einschätzung dessen, was überhaupt erkannt werden kann,
- ein Respekt vor der Sichtweise und dem Erleben anderer Menschen,
- die Anerkennung von Differenzen und Andersheit als Bereicherung und
- ein positiver Selbstwert.

Wenngleich frühe lebensgeschichtliche Bindungserfahrungen einen nicht unerheblichen Einfluss auf den Selbstwert eines Menschen, auf seine Fähigkeit zur Selbstwahrnehmung und Selbstreflexivität und somit auf den Grad seiner Ambiguitätstoleranz und Ambivalenzsensibilität haben, lassen sich diese im Laufe des weiteren Lebens durch Bildungsangebote, Selbsterfahrung, Beratung oder Psychotherapie fördern. Im Sinne eines lebenslangen Lernprozesses stellt all das zugleich einen Beitrag zur Verbesserung der Lebensqualität von Menschen dar.

Lothar Krappmann erachtet die Ambiguitätstoleranz neben der Empathie und der Fähigkeit zur Rollendistanz aus soziologischer Sicht als eine der zentralen Fähigkeiten für die Identität eines Menschen: »Ein Individuum, das Ich-Identität behaupten will, muss auch widersprüchliche Rollenbeteiligungen und einander widerstrebende Motivationsstrukturen interpretierend nebeneinander dulden. Die Fähigkeit, dies bei sich und bei anderen, mit denen Interaktionsbeziehungen unterhalten werden, zu ertragen, ist Ambiguitätstoleranz. Sie eröffnet dem Individuum Möglichkeiten zur Interaktion und zur Artikulation einer Ich-Identität in ihr. Aber gleichzeitig ist Ambiguitätstoleranz auch wieder eine Folge gelungener Behauptung der Ich-Identität, weil sie dem Individuum die Erfahrung vermittelt, auch in sehr widersprüchlichen Situationen die Balance zwischen den verschiedenen Normen und Motiven halten zu können, und dadurch Ängste mindert« (Krappmann, 2005, S. 155). Allerdings darf eine solche balancierende Identität nicht mit einer Harmonisierung verwechselt werden, die jegliche bleibenden Spannungen und Differenzen und somit auch Ambiguitäten und Ambivalenzen gleichsam aufzulösen sucht (Funke, 2016).

Mit zunehmenden Alter tritt die Mehrdeutigkeit der eigenen Lebensgeschichte offen zu Tage. So erscheinen bestimmte Lebensereignisse, Begebenheiten und Entscheidungen in unterschiedlichem Licht; es kann sich deren Deutung und Bedeutung ändern. Die Ambiguitäten des eigenen Lebens können als ambivalent erfahren werden. Aber auch Entwicklungen und Entscheidungen selbst können als ambivalent erlebt werden, und es stellt sich die Frage, wie sie in einen kohärenten Zusammenhang der Lebensgeschichte gebracht werden können. Kohärente Erzählungen können zur Vergewisserung der eigenen biografischen Kontinuität dienen und die Identität der Person stärken.

Personale Integrität als Herausforderung im höheren Lebensalter

Der Psychoanalytiker und Sozialpsychologe Erik H. Erikson hat in seinen Studien zum Lebenszyklus und zur Identität von Menschen eine wegweisende Perspektive zum Umgang mit Ambiguität und Ambivalenzen im höheren Lebensalter eröffnet. Demnach ist jedes Lebensalter durch einen Grundkonflikt

bzw. eine bestimmte psychosoziale Krise gekennzeichnet, die Menschen für eine gesunde Entwicklung zu bewältigen haben. Beim älteren Menschen ist das die Krise zwischen Integrität versus Verzweiflung. Unter Integrität versteht Erikson jedoch nicht einfach die Qualität besonderer moralischer Rechtschaffenheit, sondern ein Einverständnis mit dem eigenen Leben in all seiner Vielschichtigkeit, Ambivalenz und Gebrochenheit, in seiner Gewordenheit wie auch in den eigenen Entscheidungen. Dazu bedarf es auch einer Auseinandersetzung mit dem eigenen Sterben und Tod.

Unversöhntheit mit dem eigenen Leben oder Angst vor dem Tod führen dagegen zu Verzweiflung oder Verbitterung. Dann gelingt es nicht, eigene Lebensentscheidungen anzunehmen; man bereut diese und würde sie am liebsten rückgängig machen oder sieht gar im eigenen Leben keinen Sinn mehr und erlebt sich in quälender Weise auf sich selbst zurückgeworfen oder als Opfer der Lebensumstände bzw. Widerfahrnisse des Lebens. Mit der persönlichen Entwicklung hin zur Integrität, die zumindest implizit mit einer Erfahrung der Sinnhaftigkeit des eigenen Lebens einhergeht, übernimmt man hingegen Verantwortung für das eigene Leben und sieht sich zugleich als Teil der größeren Lebenszusammenhänge. Gelingt dies, dann erlangt der Mensch Erikson zufolge Weisheit (Erikson, 1988, bes. S. 78–85).

Der Philosoph Romano Guardini hat solche altersweisen Menschen folgendermaßen charakterisiert: »In ihnen ist ein langes Leben still geworden. Arbeit ist getan, Liebe ist gegeben, Leiden ist gelitten worden – aber alles ist noch da, in Antlitz und Hand und Haltung und redet in der alten Stimme. Das haben sie aber selbst verwirklicht: durch die stets neue Annahme dessen, was nicht geändert werden kann; durch die Güte, die weiß, dass die Anderen auch da sind und ihnen das Ihre leichter zu machen sucht; durch die Einsicht, dass Verzeihen mehr ist als Rechthaben, Geduld stärker als Gewalt« (Guardini, 2012, S. 72f.).

Bereits die Alltagserfahrung zeigt, dass bei Menschen im höheren Lebensalter die Ambiguitätstoleranz unterschiedlich ausgeprägt ist und sich entweder hin zu mehr Ambiguitätstoleranz oder zu weniger entwickeln kann. Die Aussöhnung mit der eigenen Lebensgeschichte im Sinne der persönlichen Integrität unterstützt den Einzelnen, die Ambivalenzen im eigenen Leben anzunehmen, ohne diese negieren oder vereindeutigen zu müssen. Die daraus resultierende Gelassenheit kann sich dann auch im Umgang mit anderen Menschen und den Einflüssen und Entwicklungen der Umwelt zeigen. Die Biografiearbeit kann dabei die Identität des Einzelnen stärken und die Bildung persönlicher Integrität fördern.

Stärkung der Identität durch Biografiearbeit

Die Biografiearbeit eignet sich in besonderer Weise dazu, das eigene Leben mit seinen Erfahrungen von Unsicherheit, Mehrdeutigkeiten und Widersprüchlichkeiten zu reflektieren. In die Biografiearbeit gehen unterschiedliche Traditionen aus Psychoanalyse, Humanistischer Psychologie, Systemischer Familientherapie, soziologischer Biografieforschung oder Oral History ein und ermöglichen so ein breites Spektrum an Methoden (Miethe, 2017). Als Erinnerungsarbeit kann die Biografiearbeit dazu dienen, in der Rückschau eine Bilanzierung des Lebens vorzunehmen und darauf aufbauend Perspektiven für die Zukunft zu entwickeln. Indem erlebte Erfahrungen in eine Erzählung gebracht werden, lässt sich die persönliche Lebensgeschichte besser verstehen und so aufbereiten, dass die eigene Identität gefestigt werden kann. Dazu können zentrale Stationen und Ereignisse der eigenen Biografie, Kontinuitäten und rote Fäden, Umbrüche und Neuanfänge, Hindernisse und Sternstunden, Lebensentscheidungen und Dunkelstunden betrachtet werden. Auch typische Erlebens- und Verhaltensmuster können aufgedeckt und reflektiert werden, um daraus Konsequenzen zu ziehen.

Im Sinne des biografischen Lernens stellt die Biografiearbeit einen Beitrag zur selbstständigen und aktiven Persönlichkeitsbildung dar, der in unterschiedlichen Lebensphasen und Lebensaltern eingesetzt werden kann (Hölzle & Jansen, 2011). Entsprechend unterscheiden sich auch die jeweiligen Akzentsetzungen und steht entweder eher die Gewordenheit des eigenen Lebens im Vordergrund oder ist die Zukunftsausrichtung im Blick. Die Biografiearbeit mit älteren Menschen hat dabei vor allem folgende Zielsetzungen im Blick:

- Lebensbilanz zu ziehen,
- das eigene Leben zu ordnen,
- sich Rechenschaft über das eigene Leben abzulegen,
- Belastendes und Schuldhaftes zu verarbeiten,
- sich mit Endlichkeit, Sterben und Tod sowie mit der verbleibenden Lebenszeit auseinanderzusetzen,
- die Essenz des eigenen Lebens herauszuarbeiten,
- Lebensspuren zu entdecken,
- sich mit der eigenen Lebensgeschichte auszusöhnen,
- positive Erinnerungen als Kraftquellen zu bergen.

Wenngleich der Schwerpunkt der Biografiearbeit bei älteren Menschen eher auf der Vergangenheit in ihrer Bedeutung für die Gegenwart liegt, ist die Lebensbilanzierung jedoch nicht rückwärtsorientiert. Denn sie hat Auswirkungen auf die Gegenwart und will es ermöglichen, aus der rückschauenden Erinnerung Konsequenzen für die aktuelle Lebensphase zu ziehen. Daher dient die Biografiearbeit vorrangig der Gegenwartsgestaltung und -bewältigung. Auf diese Weise kann die

Biografiearbeit die Identität von Menschen stärken und das Bewusstsein der Eigenverantwortung trotz zunehmender Einschränkungen stärken.

Als Methoden der Biografiearbeit lassen sich ganz unterschiedliche Elemente wählen, um das Erinnern erlebter Erfahrungen zu fördern und die eigene Lebensgeschichte zu erzählen. In der Arbeit mit Seniorinnen und Senioren bewähren sich besonders Erzählcafés, wo Menschen einander in wertschätzender und aufmerksamer Atmosphäre aus ihrem Leben erzählen und durch solche Fremderfahrungen auch das eigene Leben reflektieren, oder die Arbeit mit persönlichen Materialien wie Fotos, Briefen, Gegenständen, Poesiealben u. a.m. oder die Lektüre von Biografien, zeitgeschichtlichen Zeugnissen etc. (Ruhe, 2012). Aber auch in der Altenpflege und mit dementiell erkrankten Menschen ist Biografiearbeit bzw. ein biografiegeleitetes Arbeiten möglich (Wirsing, 2007, S. 1–17).

Diejenigen, die Menschen bei deren Biografiearbeit begleiten, sollten selbst die eigene Lebensgeschichte reflektiert haben, um für die Dynamiken und Prägungen des eigenen Lebens sensibilisiert zu sein und die Bedeutung der biografischen Bedingtheiten und Unbeliebigkeiten zu erkennen. Auf diese Weise kann auch das Verständnis für die Lebensgeschichte anderer Menschen sowie das Bewusstsein geschichtlicher, soziokultureller und biografischer Differenzen wachsen. Für die Biografiearbeit ist seitens der Begleitenden bzw. Lehrenden eine wertschätzende, interessierte und zugewandte Haltung förderlich, um dialogisch-behutsam durch gezielte Fragen Impulse zu setzen oder auf unterschiedliche Aspekte und Facetten hinzuweisen und aufmerksam zu machen. Die personenzentrierten Grundhaltungen von Akzeptanz, Empathie und Kongruenz eröffnen einen dialogischen Raum, in dem sich die Einzelnen der eigenen Lebensgeschichte und den damit verbundenen Gefühlen und Gedanken offen annähern und dem Gegenüber erzählen können. Gerade durch das Erzählen bildet und stärkt sich Identität und lassen sich die erlebten Erfahrungen in ihrer Widersprüchlichkeit und Vielschichtigkeit in eine kohärente Gestalt bringen.

Bauer, Th. (2018). *Die Vereindeutigung der Welt. Über den Verlust an Mehrdeutigkeit und Vielfalt.* Ditzingen: Reclam.

Erikson, E. H. (1988). *Der vollständige Lebenszyklus.* Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Funke, D. (2016). *Idealität als Krankheit? Über die Ambivalenz von Idealen in der postreligiösen Gesellschaft.* Giesen: Psychosozial Verlag.

Hölzle, C. & Jansen, I. (Hrsg.) (2011). *Ressourcenorientierte Biografiearbeit: Grundlagen – Zielgruppen – Kreative Methoden* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Guardini, R. (2012). *Die Lebensalter. Ihre ethische und pädagogische Bedeutung.* Kevelaer: topos.

Krappmann, L. (2005). *Soziologische Dimensionen der Identität. Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen* (10. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.

Miethe, I. (2017). *Biografiearbeit. Lehr- und Handbuch für Studium und Praxis* (3. Aufl.). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.

Ruhe, H. G. (2012). *Methoden der Biografiearbeit. Lebensspuren entdecken und verstehen* (5. Aufl.). Weinheim & Basel: Beltz.

Strauß, B. (2021). Identität und Ambivalenz. In B. Groß et al. (Hg.), *Ambige Verhältnisse. Uneindeutigkeit in Kunst, Politik und Alltag,* Bielefeld: transcript, 111–127.

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

© Schaffgans DGPH

DR. DR. JOCHEN SAUTERMEISTER

ist Professor für Moraltheologie an der Universität Bonn.

sautermeister@uni-bonn.de

Ein Kurswechsel der politischen Bildung

Ambiguitätstoleranz

KLAUS-PETER HUFER

Während bis in die 2000er Jahre hinein der Blick auf gesellschaftliche Konflikte für die politische Bildung maßgeblich war, ist es seit neuerem die Ambiguitätstoleranz, deren Vermittlung gefragt ist. Der Autor zeichnet diesen Wandel nach und legt die Grenzen des Ansatzes dar.

Sucht man in früheren Schriften zur politischen Bildung die Stichwörter »Ambiguität« und »Ambiguitätstoleranz«, dann ist diese Suche vergeblich. Zum Beispiel enthält das in den Jahren 1999 und 2000 erschienene »Lexikon der politischen Bildung« (Weißeno, 1999, 2000) keinen Beitrag und keine Eintragung zu diesen Begriffen. Dagegen findet man drei explizite Artikel und neun Verweise auf Konflikt, Konfliktanalyse, Konfliktdidaktik.

Frühere »Klassiker« der politischen Bildung waren an politischen und sozialen Konflikten orientiert. Hermann Giesecke, dessen »Didaktik der politischen Bildung« die Grundlage für viele Konzeptionen und Seminare der 1970er bis 1990er Jahre bildete, postulierte: »Gelernt werden muß die Fähigkeit, sich im Sinne des allgemeinen Fortschritts der Demokratisierung und der Durchsetzung der eigenen Interessen in manifesten Konflikten zu engagieren und diese möglichst auf die latenten zurückzuführen« (Giesecke 1974, S. 144). Für den damals ebenfalls prominenten Rolf Schmiederer ist politische Bildung »vor allem Aufklärung, ist *Herrschaftskritik* und *Ideologiekritik*« (Schmiederer 1977, S. 56).

Solche gesellschaftskritischen Äußerungen findet man heutzutage kaum oder nicht. In einem »Handbuch politische Bildung« aus dem Jahr 2020 gibt es nur drei knappe, teilweise relativierende Verweise auf »Konfliktorientierung« (Sander & Pohl, 2022, S. 280, S. 436 f., S. 595). Genauso häufig, aber ausgiebiger beschrieben tauchen jetzt die Begriffe »Ambiguität« und »Ambiguitätstoleranz« auf (ebd., S. 360 f., S. 377, S. 480 f.).

Politische Bildung als Spiegel von Gegenwartsanalysen

In der Szene der politischen Bildung hat sich die Sichtweise geändert, es kam zu einem Kurswechsel. In der früheren Orientierung am Konflikt und der Herrschaftskritik spiegeln sich damals gängige politik- und gesellschaftstheoretische Analysen wider. Noch einmal Giesecke: »Wir betrachten Politik unter dem Aspekt der Widersprüche bzw. der Auseinandersetzung zwischen Menschen und Gruppen« (Giesecke, 1974 S. 161). Zu Grunde lagen Klassen- und Schichtentheorien als antagonistische oder hierarchisch gegliederte Merkmale der Gesellschaft.

Dagegen beschreiben die heute vorherrschenden soziologischen Diagnosen der Gegenwart soziale Milieus als konstitutive Merkmale der Gesellschaft. Milieus »sind [...] Gruppen von Personen, die ähnliche Lebensziele und Lebensweisen aufweisen [...] bzw. [d]ie sich durch gruppenspezifische Existenzformen und erhöhte Binnenkommunikation voneinander abheben« (Schäfers, 2000, S. 233). Die Milieus, je nach Zählung sind es ca. zehn oder mehr, haben keine starren Abgrenzungen voneinander, sie überlappen sich teilweise und gehen ineinander über. Das schafft Begegnungen, aber auch Rückversicherung in die Lebensformen des jeweils eigenen Milieus. Damit entstehen Unsicherheiten, Doppel- oder Mehrdeutigkeiten – eben Ambivalenzen. Die Pluralität, die Fragmentierung der Gesellschaft müssen erlebt, ausgehalten und in das je eigene Bewusstsein integriert werden.

Gleichzeitig – und die Herausbildung von Milieus befördernd – haben sich in rasanter Weise vier Megatrends entwickelt: Individualisierung, Globalisierung, Multikulturalität/Diversität und Digitalisierung. Der Individualisierungsschub der letzten Jahrzehnte und der Gegenwart hat für die mentale Verfassung der Menschen erhebliche Konsequenzen. Er führt zum »Unbehagen in der Modernität« (Berger, Berger & Kellner, 1987), zu einer »permanenten Identitätskrise« (ebd., S. 71). Der Grund: »Die pluralistischen Strukturen der modernen Gesellschaft haben das Leben von immer mehr Menschen nomadisch, ständig wechselnd, mobil gemacht. Im Alltagsleben wechselt das moderne Individuum ständig zwischen höchst diskrepanten und oft widersprüchlichen sozialen Kontexten hin und her« (ebd., S. 159).

»Bei der Konfliktorientierung werden die Widersprüche nach außen ausagiert, bei der Ambiguitätstoleranz nach innen verlagert.«

Die Globalisierung beschleunigt diesen ohnehin schon schnelllebigen Prozess, indem sie durch den Wegfall physischer und virtueller Grenzen zu immer neuen Informationen, Begegnungen, Handlungsnotwendigkeiten, Erfahrungen, Optionen in einer entgrenzten, eng verwobenen und interdependenten Welt führt. Flexibilität ist das Schlüsselwort, mit dem man sich zurechtfinden, bewähren und behaupten muss. Bindungen und Zugehörigkeiten kommen und verschwinden.

Multikulturalität und Diversität sind Kennzeichen einer Gesellschaft der Vielfalt, und zwar der Vielfalt der Herkünfte, Religionen, Ethnien, sexuellen Präferenzen, multiplen Geschlechtlichkeiten, identitären (Selbst-)Zuschreibungen, Sprechcodes und Sprachregelungen, ästhetischen Zeichen, des Changierens zwischen Imitation und Distinktion etc. Das alles führte zu einer Auflösung ehemals als homogen wahrgenommener gesellschaftlicher Großgruppen mit klar definierten Unterscheidungslinien. Das soziale und kulturelle Leben ist entweder zur dauerhaften Suche nach und Erprobung von Selbstgewissheit geworden oder zum hartnäckigen Festhalten an überlebten Strukturen.

Die Digitalisierung erfasst nahezu alle Bereiche der alltäglichen und öffentlichen Kommunikation. Doch was passiert in den Gehirnen und mit dem sozialen Verhalten, wenn die Deutschen »[m]ehr als sieben Stunden pro Tag [...] mit Computer, Handy und Fernseher [verbringen]“[1]? Wie wird der Unterschied zwischen virtueller und realer Welt erlebt und verarbeitet? Digitalisierung bedeutet auch Rückzug ins Private oder in die Echokammern der »Communities«, also eher Bestätigung vorhandener Denkweisen.

Vor dem Hintergrund dieser Entwicklungen ist es kein Wunder, dass die Themen »Ambiguität« und »Ambiguitätstoleranz« Konjunktur haben, auch in der politischen Bildung: »Ambiguitätstoleranz wird [...] als eine Bedingung dafür betrachtet sich konstruktiv an demokratischen Prozessen zu beteiligen. Indem sie dabei hilft, den Verführungen vermeintlich eindeutiger und sicherer Antworten und Lösungen zu widerstehen, öffnet sie den Raum für kritisches Denken, Reflexion und Kooperation« (Transfer für Bildung e. V., 2022). In der Praxis politischer Bildung wurde darauf reagiert, z. B. durch neue Angebote zur Medienkompetenz, interkulturellen Begegnung, zu Antirassismus- und Argumentationstrainings.[2] Durch die veränderte Gesellschaft ist auch die Szene der politischen Bildung entgegen früheren Zeiten divers geworden. Das Ziel dieser Veranstaltungen ist es, dass die Teilnehmer*innen die Vielfalt anerkennen, Unterschiedlichkeiten akzeptieren und mit der möglichen eigenen Abwehr konstruktiv umzugehen lernen.

Wandel in der didaktischen Orientierung

Damit wurde in der didaktischen Orientierung der politischen Bildung ein bemerkenswerter Wandel vollzogen. Zwar geht es sowohl bei der früheren Konfliktorientierung als auch bei der neuerlichen Ambiguitätstoleranz um die Auseinandersetzung mit politischen und sozialen Widersprüchen. Doch der Unterschied, wie mit ihnen umgegangen wird bzw. wie sie bewältigt werden sollen, ist groß: Bei der Konfliktorientierung werden die Widersprüche nach außen ausagiert, bei der Ambiguitätstoleranz nach innen verlagert. Konfliktorientierung bedeutet, bei den Widersprüchen politisch tätig zu werden, Ambiguitätstoleranz meint, die Gegensätze mental einzuordnen.

1 https://www.deutschland.de/de/topic/kultur/medien-in-deutschland-zahlen-zur-nutzung#:~:text=99%20Prozent%20der%20Deutschen%20nutzen%20Massenmedien%20täglich.%20Und,Tag%20verbringen%20sie%20mit%20Computer%2C%20Handy%20und%20Fernseher.(aufgerufen am 7.8.2023)

2 Die Vielfalt neuerer didaktischer und methodischer Beispiele zeigen die Beiträge in den Fachzeitschriften »Außerschulische Bildung« und »Politische Bildung. Journal für politische Bildung«.

Diese Verinnerlichung passt zu der Subjektivität, die der Individualisierungsprozess allen abverlangt. Denn: »Für das Individuum wird die Selbsterfahrung realer als seine Erfahrung der objektiven sozialen Welt. Es sucht deshalb seinen ›Halt‹ in der Wirklichkeit mehr in sich selbst als außerhalb seiner selbst« (Berger, Berger & Kellner 1987, S. 71).

Wenn Ambiguitätstoleranz didaktisches Ziel politischer Bildung ist, dann stellt sich die Frage, ob alle Widersprüche ertragen, ausgehalten und erduldet (so die Übersetzung von tolerare) werden sollen, ja dürfen. Nur ein paar Fragen: Sollen diejenigen, die von ihren Arbeitsplätzen »freigesetzt« werden, es ertragen, dass Manager im Gegenzug Gratifikationen in Millionenhöhe bekommen? Ist es angemessen, auszuhalten, dass Geflüchtete gejagt und attackiert werden? Sollen es Mieter*innen erdulden, dass ihre erschwinglichen Wohnungen »luxussaniert« werden und sie dann Mieterhöhungen nicht mehr zahlen können? Soll, darf man diejenigen tolerieren, die die Demokratie abschaffen wollen? Solche Konfliktfälle werden nicht durch Ambiguitätstoleranz gelöst, sie erfordern politisches, also öffentliches Engagement.

Dennoch ist auch die Ambiguitätstoleranz unerlässlich, denn Fundamentalisten aller Art propagieren mit ihren Ideologien einfache Lösungen für höchst komplexe Probleme. Darauf fallen nicht wenige herein. Aber diese Komplexität zu erkennen, zu akzeptieren und es auszuhalten, dass es für viele Fragen der Gegenwart und der Zukunft keine schnellen Antworten gibt und dass die Entscheidungswege lang und mühsam sind, ist eine unerlässliche Voraussetzung für eine demokratische Haltung.

Demokratie ist schwierig, aber ohne humane Alternative. Davon zu überzeugen, ist Aufgabe politischer Bildung. Doch diese »kann nicht gelingen, wenn die Systemfrage ausgeklammert bleibt. [...] Was sind die bestimmenden Macht- und Herrschaftsverhältnisse?« (Negt, 2010, S. 24) Diese Frage würde nicht beantwortet, wenn politische Bildung auf die Förderung von Ambiguitätstoleranz reduziert würde. Dennoch müssen Bürger*innen einer pluralen und offenen Gesellschaft Ambiguitäten ertragen, gerade weil die Gesellschaft vielfältig geworden ist und sich stets verändert. Aber hinter diesen Veränderungsprozessen stehen politische Interessen. So bleibt es ein zentrales Ziel politischer Bildung, diese Mächte und Kräfte zu erkennen, ihre Wirkung transparent zu machen und zu überprüfen, ob und inwieweit sie demokratisch legitimiert sind – und wenn nicht, wann Widerspruch und Widerstand nötig sind.

Berger, P. L., Berger, B. & Kellner, H. (1987). *Das Unbehagen in der Modernität.* Frankfurt a. M., New York: Campus.

Giesecke, H. (1974). *Didaktik der politischen Bildung* (9. Aufl.). München: Juventa.

Negt, O. (2010). *Der politische Mensch. Demokratie als Lebensform.* Göttingen: Steidl.

Sander, W. & Pohl, K. (Hrsg.) (2022). *Handbuch politische Bildung* (5., vollständig überarbeitete Auflage). Frankfurt a. M.: Wochenschau.

Schäfers, B. (Hrsg.) (2000). *Grundbegriffe der Soziologie* (6. Auflage). Opladen: Leske + Budrich.

Schmiederer, R. (1977). *Zur Kritik der Politischen Bildung. Ein Beitrag zur Soziologie und Didaktik des Politischen Unterrichts* (6. Aufl.). Frankfurt a. M.: Europäische Verlagsanstalt.

Transfer für Bildung e. V. (2022). *Ambiguitätstoleranz.* https://profession-politischebildung.de/grundlagen/grundbegriffe/ambiguitaetstoleranz/

Weißeno, Georg (Hrsg.) (1999 & 2000). *Lexikon der politischen Bildung. Drei Bände und Registerband.* Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

DR. KLAUS-PETER HUFER

ist apl. Professor im Fachgebiet Erwachsenenbildung/Politische Bildung an der Universität Duisburg-Essen.

Klaus-Peter.Hufer@t-online.de

V volatility

U uncertainty

C complexity

A ambiguity

Das Individuum mit seinen eigenen individuellen wie sozialen Voraussetzungen ist konfrontiert mit einer Welt voller Uneindeutigkeit, Unsicherheit und Ambiguität. Während letztere sogar Namensbestandteil der sogenannten VUCA-Welt ist, gehen neuere Diagnosen nun von einer BANI-Welt aus, die nicht mehr nur ambig, sondern »incomprehensible«, unbegreiflich ist.

Gleichwohl bleibt der Umgang mit den Uneindeutigkeiten eine der großen Herausforderungen. Als Schlüsselkompetenz wird dabei die Ambiguitätstoleranz genannt, also die Fähigkeit, Mehr- und Uneindeutigkeiten sowie Widersprüche zuzulassen. Es geht dabei nicht um ein reines Aushalten, sondern darum, die jeweiligen Situationen als gestaltungsoffen zu begreifen und ins Handeln zu kommen.

B brittle

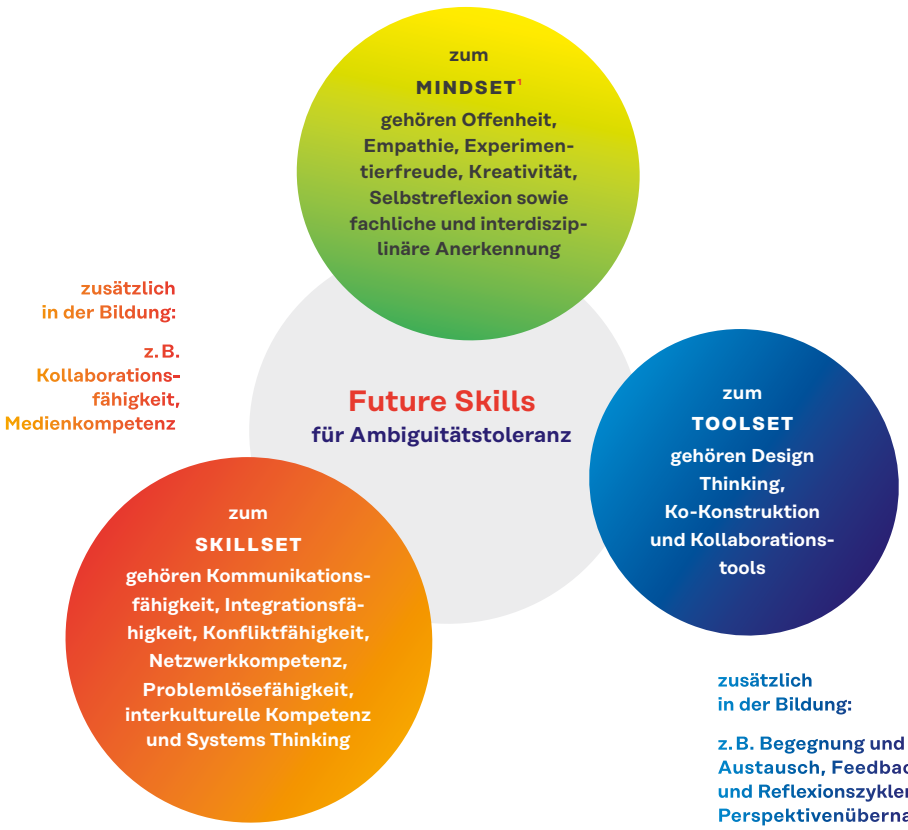
A anxious

N non-linear

I incomprehensible

Vielfach wird Ambiguitätstoleranz auch als Teil der sogenannten »Future Skills« verstanden. In der (Erwachsenen-)Bildung kann sie vermittelt und gestärkt werden, zum Beispiel in der politischen oder der kulturellen Bildung, aber auch in allen anderen Bereichen, da ambigue Situationen im Kursgeschehen immer wieder auftreten können.

Doch wie kann Ambiguitätstoleranz eingeübt werden? Im Projekt innOsci (→ https://t1p.de/59e7r) wurde ein »Framework für Future Skills for Openness« entwickelt, das sich an Wissenschaftler*innen und Entscheider*innen richtet und Kompetenzen für Open Innovation und Open Science versammelt. Leicht modifiziert lässt sich dieses Framework auch für die (Weiter-)Entwicklung von Ambiguitätstoleranz verwenden: Zum Umgang mit Uneindeutigkeit benötigt es ein Mindset, ein Skillset und ein Toolset.



Uneindeutigkeit

Wie man grundsätzlich auf Unsicherheiten reagiert, kann mit dem »Unsicherheitsintoleranzfragebogen (UI-18)« geprüft werden.[2]

Einen kleinen Selbsttest mit Auswertung gibt es hier: → HTTPS://T1P.DE/UO7PP

UI-18

Im Folgenden werden Sie eine Reihe von Aussagen finden, die beschreiben, wie Menschen auf die Unsicherheiten des Lebens reagieren können. Bitte benutzen Sie die unten angegebene Skala, um zu beschreiben, zu welchem Ausmaß die jeweilige Aussage für Sie charakteristisch ist. Bitte kreuzen Sie dazu die Nummer an (1 bis 5), die am besten auf Sie zutrifft.

		gar nicht charakteristisch für mich		etwas charakteristisch für mich		sehr charakteristisch für mich
1.	Ich kann mich nicht entspannen, wenn ich nicht weiß, was morgen passieren wird.	1	2	3	4	5
2.	Unsicherheit bereitet mir Unbehagen, Angst oder Stress.	1	2	3	4	5
3.	Unvorhergesehene Ereignisse nehmen mich sehr mit.	1	2	3	4	5
4.	Es frustriert mich, nicht alle Informationen zu haben, die ich brauche.	1	2	3	4	5
5.	Man sollte immer vorausschauen, so dass man Überraschungen vermeidet.	1	2	3	4	5
6.	Ein kleines unvorhergesehenes Ereignis kann alles verderben, trotz bester Planung.	1	2	3	4	5
7.	Unsicherheit lähmt mich, wenn es Zeit ist zu handeln.	1	2	3	4	5
8.	Unsicher zu sein bedeutet, dass ich nicht erstklassig bin.	1	2	3	4	5
9.	Wenn ich unsicher bin, kann ich den nächsten Schritt nicht tun.	1	2	3	4	5
10.	Wenn ich unsicher bin, funktioniere ich nicht gut.	1	2	3	4	5
11.	Ich will immer wissen, was die Zukunft für mich bereithält.	1	2	3	4	5
12.	Ich kann es nicht ertragen, überrascht zu werden.	1	2	3	4	5
13.	Der geringste Zweifel kann mich vom Handeln abhalten.	1	2	3	4	5
14.	Ich sollte in der Lage sein, alles im Voraus zu organisieren.	1	2	3	4	5
15.	Unsicherheit bedeutet, dass es mir an Selbstvertrauen mangelt.	1	2	3	4	5
16.	Unsicherheit hält mich davon ab, gut zu schlafen.	1	2	3	4	5
17.	Unklarheiten im Leben belasten mich.	1	2	3	4	5
18.	Ich kann es nicht ertragen, unentschlossen über meine Zukunft zu sein.	1	2	3	4	5

QUELLEN

Cascio, J. (2020). *Facing the Age of Chaos.* https://medium.com/@cascio/facing-the-age-of-chaos-b00687b1f51d

Deters, J. (2023). *Jeder kann durch Training seine Netzwerke im Gehirn lockern. Das Switch-Prinzip.* www.wiwo.de/erfolg/management/das-switch-prinzip-jeder-kann-durch-training-seine-netzwerke-im-gehirn-lockern-/29309120.html

Gerlach, A. L., Patzelt, J. & Andor, T. (2008). Die Bedeutung von Unsicherheitsintoleranz für die Generalisierte Angststörung: Modellüberlegungen und Entwicklung einer deutschen Version der Unsicherheitsintoleranz-Skala. *Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie 37*, 190–199.

www.hf.uni-koeln.de/data/ikpp/File/UI-18.pdf

www.stifterverband.org/innosci/publikationen

1 In der ursprünglichen Variante von innOsci gehört Ambiguitätstoleranz zum Mindset.

2 Unsicherheitsintoleranz wird im klinischen Sinne als Teil der Generalisierten Angststörung verstanden (Gerlach, Patzelt & Andor, 2008).

Zielkonflikte als Lernanlass und Aushandlungsaufforderung in der Bildungspraxis

Ambiguität von Nachhaltigkeit – Nachhaltigkeit von Ambiguität?

SILKE SCHREIBER-BARSCH

Die 17 Nachhaltigkeitsziele und damit auch Bildung für Nachhaltige Entwicklung sind durchzogen von Zielkonflikten. Wie mit dieser inhärenten Ambiguität in der Bildungspraxis produktiv umgegangen werden kann, zeigt die Autorin am Beispiel des Programms der VHS Essen und plädiert dafür, Ambiguitäten als Ausgangspunkt und Ziel von Aushandlungsprozessen zu verstehen.

Mit den 17 Nachhaltigkeitszielen (Sustainable Development Goals; SDGs) der Agenda 2030 der Vereinten Nationen als Leitkonzept der Verschränkung wirtschaftlicher, ökologischer und sozialer Dimensionen zum Ziele Nachhaltiger Entwicklung[1] sind für die Praxis der Erwachsenen-/Weiterbildung zentrale Fragen aufgeworfen: Wie kann bzw. soll diesem Appell an eine erwachsenenpädagogische Vermittlungsarbeit inhaltlich, didaktisch und ggf. institutionell begegnet werden? Lassen sich ein derart mehrdeutiger – ambiguer – Begriff wie Nachhaltigkeit und von Zielkonflikten durchzogene Konzepte wie das der SDGs überhaupt in eine erwachsenenpädagogische Vermittlung überführen? Wie »bildet man für Nachhaltigkeit, wenn niemand mehr weiß, was Nachhaltigkeit ist« (Uekötter, 2018, S. 111)?

Der aktuelle Semesterschwerpunkt der Volkshochschule Essen versucht auf den Verschränkungsappell und den Vermittlungsauftrag programmplanerisch eine Antwort zu geben und weist unter dem Slogan *»gemeinsam nachhaltiger«*[2] ein breites Angebotsportfolio aus: Dies reicht von Gesundheit (*»Ein Speiseplan für die Zukunft – lecker, nachhaltig und fair auf unseren Tisch«*) über Umwelt (*»NABU: Internationale Wasservogelzählungen in Essen«; »Grammatik des nachhaltigen Bauens«*), Gesellschaft und Politik (*»Wohnen für alle«*; *»Demokratie im Feuer. Warum wir die Freiheit nur bewahren können, wenn wir das Klima retten – und umgekehrt«*), Wirtschaft (*»Nachhaltig investieren: Gute Renditen mit fairen Geschäften«*) bis hin zu Kunst und Kultur (*»Paradiese gesucht«*). Deutlich wird sowohl an dem Beispiel als auch an der aktuellen Auseinandersetzung um den

1 Die Großschreibung »Nachhaltige« spiegelt den erreichten Stand der Ausdifferenzierung als bildungspolitisches und bildungsprogrammatisches Konzept (wie »Lebenslanges Lernen«).

2 www.vhs-essen.de/kurse/vhsonline/sonderkategorie/gemeinsam+nachhaltiger/239?orderby=ort&orderbyasc=0

Gegenstand »Nachhaltigkeit«, dass mit seiner programmplanerischen Übersetzung in Lernangebote zwei grundlegende Spannungsfelder aufgeworfen sind: die *Ambiguität von Nachhaltigkeit* und die *Nachhaltigkeit von Ambiguität*.

Ambiguität von Nachhaltigkeit

Ausgangsthese: Der sich in Bildungsdiskurs, -praxis und -politik spiegelnde Konsens in der Ambiguität von Nachhaltigkeitsidee und Konzepten Nachhaltiger Entwicklung ist pädagogisch und wissenschaftlich funktional, auch wenn jene Mehrdeutigkeit subjektiv und bildungspraktisch als widersprüchlich (ambivalent) und handlungslähmend empfunden werden kann.

Nachhaltigkeit als Begriff verweist zunächst nur auf das temporale Kriterium, also eine anzustrebende zeitliche Dauerhaftigkeit, die in ihrer Wirkung auf den Erhalt bzw. die Regeneration von materiellen, humanen oder auch sozialen Gebilden gerichtet sein kann (Schreiber-Barsch, 2020, S. 17). Erst mit der konzeptionellen Übersetzung in die Idee einer Nachhaltigen *Entwicklung* und schließlich einer *Bildung für* Nachhaltige Entwicklung als Prämisse und Katalysator einer solchen Entwicklung[3] haben sich die normativen Leitlinien der Konzepte herausgebildet, die für die pädagogische wie auch wissenschaftliche Auseinandersetzung hochfunktional sind: das *Prinzip der intergenerativen Gerechtigkeit* und *das Prinzip der globalen sozialen Gerechtigkeit* (Gräsel, 2017, S. 2).

Dieser konzeptionellen Übersetzungsleistung inhärent ist zum einen eine darin eingebettete Handlungsorientierung: Die Pädagogisierung gesellschaftlicher Schlüsselprobleme führt die »Unterstellung eines Lernmangels« (Dinkelaker & Stimm, 2022, S. 34) mit sich. Da sich aus lerntheoretischer Perspektive ein (entsprechend nachhaltiges) Handeln der Subjekte nicht als eine notwendige Folge von Lernen begründen lässt (Bender, 2014), leitet sich die erwachsenenpädagogische Aufgabenstellung ab, »Vorkehrungen zu treffen, dieses Lernen wahrscheinlicher zu machen« (Dinkelaker & Stimm, 2022, S. 35). Es braucht mithin vielfältige formale, non-formale oder auch informelle Lernanlässe, um den in der Nachhaltigen Entwicklung enthaltenen Handlungsimperativ zu tatsächlichem Handeln im genannten Sinne werden zu lassen.

Zum anderen hat sich mit der expliziten Aufforderung zu einer *paritätischen* Verschränkung wirtschaftlicher, ökologischer und sozialer Dimensionen als Voraussetzung einer Umsetzung der Prinzipien von intergenerativer sowie globaler sozialer Gerechtigkeit die Ambiguität von Nachhaltigkeitsidee und Konzepten Nachhaltiger Entwicklung manifestiert. Während auf programmatischer Ebene Konsens herrschen mag, ist die grundsätzliche »Konfliktbeladenheit« (Dusseldorp, 2017, S. 7) der normativen Setzungen und damit der angedachten Überführung in Lernangebote letztlich essentiell für den Gegenstand: »Es konfligieren Akteure mit unterschiedlichen Interessen und (moralischen und epistemischen) Überzeugungen ebenso wie die vermeintlich unvereinbaren Ziele einer nachhaltigen Entwicklung« (ebd.). Ziel für *nachhaltiges Investieren* mag sein, *gute Renditen mit fairen Geschäften* (siehe oben) zu erzielen, aber sind die offensichtlichen Zielkonflikte zwischen Ökonomie, Ökologie und Sozialem über ein solches Lernangebot inhaltlich und didaktisch lösbar? Ähnlich ambig erscheint das Ziel eines *Wohnen für alle* angesichts der Verschränkung der Interessen an einem ökologisch nachhaltigen Bauen, einer Rendite auf Investitionen und einem bezahlbaren, qualitativ guten Wohnraum. Ist folglich zu akzeptieren, dass in der Befähigung der Subjekte mittels einer nachhaltigkeitsorientierten Programmplanung die Bildungsnachfragenden ggf. »nicht das ganze Dreieck« interessiert, »sondern im Zweifelsfall nur die Ökologie« (Apel, 2018, S. 126), mit bspw. den *Internationalen Wasservogelzählungen*, oder nur die Ökonomie mit der *Rendite?* Die nicht auflösbare Ambiguität von Nachhaltigkeit ist gleichwohl nicht der Schlusspunkt in der Auseinandersetzung, sondern die Aufforderung, dies weiter zu denken.

Nachhaltigkeit von Ambiguität:

Ausgangsthese: Die Ambiguität von Nachhaltigkeitsidee und Nachhaltiger Entwicklung meint eben nicht beliebige Uneindeutigkeit, sondern nachhaltige Mehrdeutigkeit der von Uekötter (2018) ausgewiesenen Orientierungslinien für Idee und Konzepte (ebd., S. 116). Diese finden ihre normative Eingrenzung über die Einbettung in universelle Rechte (Allgemeine Menschenrechte), expliziert beispielsweise in den SDGs und den entsprechenden Indikatorensystematiken, und sind leitend für das moralische Handeln von Lernenden *und* Lehrenden als Bestandteil einer Ethik der Nachhaltigkeit (Vogt, 2014).

Vergleichbar argumentiert Uekötter (2018), indem er hervorhebt, dass die Funktion von Nachhaltigkeitsidee und Konzepten Nachhaltiger Entwicklung eben nicht »in konkreten Handlungsanleitungen« bestehe, sondern »in der Aufforderung, in eine bestimmte Richtung zu denken« (ebd., S. 115) – ein Vorgang, der normativ begrenzt, aber in der individuellen und kollektiven Aushandlung per se nicht endlich ist, sondern als nachhaltige »Einladung zum Gespräch, zur Verständigung, zum Streit der Ideen und [als] ein Leitfaden für den Kampf um Macht und Deutungsmacht« (ebd.) dienen kann. Genau dies illustriert das Angebotsportfolio des aktuellen Schwerpunktthemas der Volkshochschule Essen in der Form von Lernanlässen und Lernangeboten über alle Dimensionen der

3 Die sich entlang der bekannten Koordinaten von sozialen Bewegungen (Ökologie) und programmatischen Arbeiten der supranationalen Ebene der Vereinten Nationen entfaltet (im Überblick z. B. Apel, 2018; Boeren, 2019; Gräsel, 2017).

Nachhaltigkeit hinweg. Es bleibt ein Prozess; also »gemeinsam nachhaltig*er*« werden, während *nachhaltig sein* als Leitmotiv dienen kann. Mit der Betonung auf sowohl »gemeinsam« als auch »nachhaltig*er*« wird verdeutlicht, dass Zielkonflikte bestehen bleiben (dürfen); gleichzeitig meint die Anerkennung von Ambiguität in diesem Fall nicht, Zielkonflikte schlichtweg zu akzeptieren, sondern im Diskurs zu bleiben, in die Aushandlung einzutreten und um bestmögliche Entscheidungen auf individueller wie kollektiver Ebene zu ringen. Hierüber könnte sich die »integrative Kraft« einer Ethik der Nachhaltigkeit qua Lernen und Bildung herausbilden, die »konsensfähige Kriterien für Entscheidungen in Situationen des Konflikts und des begrenzten Wissens über die Handlungsfolgen bereitstellt« (Vogt, 2004, S. 19).

Fazit: Ambiguität von Nachhaltigkeit und Nachhaltigkeit von Ambiguität!

Was bedeutet dies nun für die Bildungspraxis? Mit einem emanzipatorischen Verständnis einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung kann die Befähigung zu »Nachhaltigkeitsbürger*innen« und einer kritischen Reflexion und Aushandlung des »Wertehorizonts« (Rau & Rieckmann, 2023, S. 24) von Lernenden und Lehrenden als Ziel und zugleich Ausgangspunkt der erwachsenenpädagogischen Vermittlungsaufgabe unterstellt werden. Damit kann die Nachhaltigkeit von Ambiguität im Sinne einer unauflösbaren »Konfliktbeladenheit« (Dusseldorp, 2017, S. 7) entsprechender Lernangebote gleichfalls nachhaltig wirken in der Form der Generierung von Lernanlässen (Dinkelaker & Stimm, 2022). Der Aufforderung zu individuellen und kollektiven Aushandlungsprozessen kann entsprechend Rechnung getragen und ein Ort gegeben werden, wie an der VHS Essen: als Querschnittsaufgabe bspw. multiprofessionell angelegter Zertifikats-Angebote für »allgemein Interessierte, ehrenamtlich Aktive, Multiplikator*innen, Beschäftigte, Führungskräfte, Projektverantwortliche und CSR[4]-Beauftragte«, die die *Ambiguität von Nachhaltigkeit* und die *Nachhaltigkeit von Ambiguität* als Prozess und Ziel anerkennen. Oder, wie es in dem dazugehörigen Flyer der VHS Essen heißt: »Dabei geht es nicht darum, als Einzelne*r die Welt zu retten, sondern gemeinsam Veränderung zu schaffen. Da, wo Sie stehen. So, wie Sie es können«.[5]

4 Corporate Social Responsibility
5 www.vhs-essen.de/fileadmin/user_upload/232.5C210K.pdf

Apel, H. (2018). Bildung für nachhaltige Entwicklung – Genese und Potentiale für die Erwachsenenbildung. *Hessische Blätter für Volksbildung,* 68(2), 119–130.

Bender, W. (2014). Lernen und Handeln – Thesen aus subjektorientierter Sicht. *REPORT,* 27(1), 249–255.

Boeren, E. (2019). Understanding Sustainable Development Goal (SDG) 4 on »quality education« from micro, meso and macro perspectives. *International Review of Education*, 65(2), 277–294.

Dinkelaker, J., & Stimm, M. (2022). Die Klimakrise als Lernanlass. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung,* 45, 33–50.

Gräsel, C. (2017). Bildung für nachhaltige Entwicklung. In R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung.* Springer Reference Sozialwissenschaften. Springer VS, Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-20002-6_48-1

Rau, F., & Rieckmann, M. (2023). Bildung in einer Kultur der Nachhaltigkeit und Digitalität. Eine vergleichende Betrachtung grundlegender Diskurse und Konzepte. *MedienPädagogik,* 52, 21–46. https://doi.org/10.21240/mpaed/52/2023.02.02.X

Schreiber-Barsch, S. (2020). Erwachsenenbildung als Nachhaltigkeit. Das Ringen um den Erhalt der Lebensgrundlagen als Lern- und Bildungsprozess. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung,* 1/2020, 17–20.

Uekötter, F. (2018). Wie bildet man für Nachhaltigkeit, wenn niemand mehr weiß, was Nachhaltigkeit ist? Eine historisch-politische Spurensuche. *Hessische Blätter für Volksbildung,* 68(2), 111–118.

Vogt, M. (2004). Aufgaben, Methoden und Maßstäbe der Ethik. In M. Lendi, & K.-H. Hübler (Hrsg.), *Ethik in der Raumplanung: Zugänge und Reflexionen* (S. 14–30). Hannover: Verl. d. ARL. https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-342023

PROF. DR. SILKE SCHREIBER-BARSCH

ist Inhaberin der Professur für Erwachsenenbildung an der Universität Duisburg-Essen.

silke.schreiber-barsch@uni-due.de

Ambiguitätstoleranz Ausgangspunkt einer konstruktiven Didaktik der politischen Bildungsarbeit

FELIX NOLTE

Sozial-ökologische Transformationsprozesse, multiple Krisen und ungewisse Zukunftsaussichten schüren in der Gesellschaft ein zunehmendes Gefühl von Unsicherheit, welches sich antidemokratische sowie verschwörungsideologische Strömungen mitunter zunutze machen. Politischer Bildung kommt infolgedessen die Aufgabe zu, eine strikt demokratische und zugleich unsicherheitssensible Didaktik zu entwickeln, welche dieser Herausforderung Rechnung trägt. Zu einer solchen Didaktik zählt die Vermittlung von Kompetenzen wie Ambiguitätstoleranz, Konflikt- und Utopiefähigkeit, durch welche Komplexität und Widersprüche nicht nur bewältigbar, sondern auch gestaltbar werden. Diese Kompetenzen zu vermitteln ist allerdings nur die eine Seite; auf der anderen sind es die politischen Bildner*innen selbst, die sie im Austausch mit Teilnehmenden von Seminaren, Workshops etc. vorleben müssen.

Aus diesem Anlass führt der Bundesausschuss Politische Bildung (BAP) e. V. seit August 2023 das einjährige Projekt *»Resilient!* Stärkung der Profession Politische Bildung als zukunftsfeste Bildungsarbeit für Demokratien« durch. Im Mittelpunkt des Projektes steht die Durchführung einer digitalen Fortbildungsreihe, die sich bundesweit an alle interessierten politischen Bildner*innen richtet und aufgrund der Förderung durch die Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) kostenfrei angeboten werden kann. Die Fortbildungen behandeln die genannten Aspekte *Ambiguitätstoleranz, Konfliktfähigkeit* sowie *Utopiekompetenz* und dienen zugleich als Werkstätten: Durch die Kombination aus Fachinputs, Workshops und gemeinsamen Diskussionen lassen sich zahlreiche Erkenntnisse zum Professionsverständnis gewinnen.

Die erste Weiterbildungsveranstaltung am 25. Oktober 2023 war dem Thema »Unsicherheiten gemeinsam erkennen: Ambiguitätstoleranz als Ausgangspunkt einer konstruktiven Didaktik der Politischen Bildungsarbeit« gewidmet. Professorin Claudia Lenz von der MF Norwegian School of Theology, Religion and Society in Oslo referierte über Ambiguitätstoleranz als zentrales Element der Demokratiebildung. Sie betonte, dass Ambiguitätstoleranz nicht nur ein Bildungskonzept, sondern eine ganze Bildungskultur sei. Eine rein theoretische Vermittlung greife in diesem Sinne zu kurz, vielmehr müsse sie durch wiederholte Erfahrungen mit demokratischen Prozessen und Diversität erlernt werden. Politische Bildner*innen aus dem gesamten Bundesgebiet verfolgten den Vortrag und lieferten engagierte, bisweilen auch kritische Beiträge. So wurde bspw. diskutiert, wie weit die Grenzen der Toleranz im Falle klar antidemokratischer und antipluralistischer Meinungen reichen sollten.

Zwei vertiefende Workshops stellten zudem konkrete Praxisbezüge her: Zum einen wurde diskutiert, wie die Ausbildung von Ambiguitätstoleranz die eigene politische Handlungsfähigkeit fördern kann. Die Teilnehmenden reflektierten eigene Erfahrungen mit Unsicherheiten und leiteten daraus Methoden ab, mit denen man solchen Unsicherheiten in Zukunft konstruktiv begegnen kann. Momente des Nichtwissens gingen oftmals mit negativen Emotionen wie Angst, Stress oder Ohnmacht einher, daher sei es wichtig, diese Emotionen in einem vertrauensvollen Rahmen äußern zu können und durch offene Kommunikation und gegenseitiges Verständnis in einen positiven Kontext zu übersetzen. Zum anderen erfolgte eine Auseinandersetzung mit Verschwörungsideologien: Indem diese die Welt in eine Dichotomie aus gut und böse einteilen, werden Mehrdeutigkeiten gezielt umgangen. Politischer Bildung komme in diesem Zuge keine Richterrolle zu, stattdessen müsse sie zu Selbstreflexion und kritischem Denken anregen. Dafür sei es hilfreich, zwischen einer Person und ihren Aussagen zu unterscheiden und Ambiguitätstoleranz als eigenen Bildungsansatz einzubringen. Zugleich solle vermittelt werden, dass es nicht immer eindeutige Antworten braucht, um sich der Komplexität der Welt zu stellen.

Um die Ergebnisse zu dokumentieren, ist eine Handreichung in Form eines digitalen, frei zugänglichen Magazins geplant. Neben den Fortbildungsberichten sind weiterführende Fachartikel von Expert*innen angedacht, welche einzelne Themen weiter ausführen. Dies ermöglicht allen Interessierten nicht nur einen Rückblick, sondern auch eine vertiefende Reflexion der Inhalte über den Projektzeitraum hinaus – und liefert hoffnungsvollerweise einen Beitrag zur Resilienz der politischen Bildungsarbeit.

Weitere Informationen zum Projekt finden sich unter

→ HTTPS://WWW.BAP-POLITISCHEBILDUNG.DE/RESILIENT-STAERKUNG-DER-PROFESSION-POLITISCHE-BILDUNG-ALS-ZUKUNFTSFESTE-BILDUNGSARBEIT-FUER-DEMOKRATIEN/

FELIX NOLTE, M. A.,

ist Leiter des Projektes »Resilient! Stärkung der Profession Politische Bildung als zukunftsfeste Bildungsarbeit für Demokratien« beim Bundesausschuss Politische Bildung (bap) e. V.

Uneindeutigkeit aushalten lernen

Fortbildungen schwedischer Vorschul-Lehrkräfte zum Thema Nachhaltigkeit

CLAUDIA GILLBERG

Vorschulen sind seit dem ersten schwedischen Lehrplan für die Vorschule (Läroplan för Förskolan, Lpfö) von 1998 ein wichtiger Bestandteil des schwedischen Schulsystems. Das hat den seit fast 100 Jahren andauernden Professionalisierungsprozess, der politisch maßgeblich von der Denkerin, Sozialwissenschaftlerin und Politikerin Alva Myrdal[1] vorangetrieben wurde (Gillberg, 2009), weiter befördert. Mit dem reformierten zweiten Lehrplan Lpfö 18 (Swedish School Agency, 2018) wurde die soziale, ökologische und ökonomische Nachhaltigkeit als Lernziel für die an den Schulen betreuten Kinder formuliert. Trotz der seit über fünfundzwanzig Jahren wissenschaftlichen Verankerung der Vorschulprofession, deren Zugang ausschließlich durch ein dreijähriges Bachelor-Studium gewährt wird, ist es Vorschullehrer*innen ohne Fort- und Weiterbildung unmöglich, neue, komplexe und umfassende Wissensgebiete wie die soziale, ökologische und ökonomische Nachhaltigkeit sinnvoll in ihre Praxis einzubringen. Ohne entsprechende Weiterbildung – im Sinne einer fortschreitenden Professionsentwicklung – wird hier eine der vielen Uneindeutigkeiten deutlich, die in schwedischen Lehrplänen eingebaut sind, nämlich die unklare Umsetzung von Bildungs- und Erziehungsaufgaben[2] mit nicht eindeutig definierter, aber vorausgesetzter Pflege (care) und einem eher diffus zu erahnenden Ausbau des Wissenstandes, der anscheinend von der Regierung beständig vorausgesetzt wird. Dass die schwedische Vorschulprofession daher mit überzogenen Lernvorgaben unter unrealistischen Voraussetzungen lebt, konstituiert eine übergreifende, zur Selbstverständlichkeit gewordene Uneindeutigkeit.

Um die im Lehrplan auftretenden Uneindeutigkeiten zu bearbeiten, startete im November 2023 ein dreijähriges kollaborativen Forschungsprojekt, das die Autorin gemeinsam mit einer Rektorin von fünf Vorschulen in einer südschwedischen Gemeinde leitet. Das Projekt (Laufzeit: 1.11.2023–30.10.2026) will die »Entwicklung von sozialer, ökologischer und ökonomischer Nachhaltigkeit durch partizipatorische Organisations- und Führungsprozesse« vorantreiben, mit dem Ziel, die (professionellen) Kompetenzen der Lehrkräfte in einem kollaborativen Verfahren zu entwickeln. Dieses kollaborative Projekt mit dem Namen *HållUt* (eine zweideutige Abkürzung des Wortes Nachhaltigkeit, die auch *Durchhalten* bedeutet), strebt übergreifend eine weitere, systematische Professionsentwicklung an.

Profession: Wissensstand und einzelne Bestandteile

Professionstheoretiker, vor allem die in der Aktionsforschung angesiedelten Forscher*innen, argumentieren, dass ein kollaborativer Ansatz wesentlich sei (Reid & Gillberg, 2014). Ein *kollaborativer* Ansatz rückt nämlich die Professionsausübenden als wissende Expert*innen mit Agens in den Mittelpunkt allen professionsspezifischen Geschehens. Damit sind Voraussetzungen zu tatsächlich transformativen Vorgehensweisen auch systematisch gegeben. Aufgrund problematischer Erfahrungen mit Uneindeutigkeitsdimensionen, werden durch kollaborative Ansätze von vornherein Wissenshierarchien abgelehnt. Die Teilnahme der Forscherin geschieht im Projekt ebenbürtig und nicht in der Rolle einer allwissenden Außenstehenden, die den Vorschullehrer*innen präskriptiv diktiert, was zu tun ist (Reid & Gillberg, 2014). Die Rektorin der fünf Vorschulen ergriff im Sommer 2023 die Initiative zu diesem kollaborativen Forschungsprojekt, da sie sich aus früherer Erfahrung bewusst darüber war, dass Uneindeutigkeiten für Vorschulen *auch* Entwicklungsmöglichkeiten bedeuten können. Zudem wusste sie aus Erfahrung, dass im Lehrplan zu weit definierte Begriffe – in diesem Falle die Nachhaltigkeit – mit Hilfe von partizipatorischen Lern-, Professionsentwicklungs- sowie Organisationsentwicklungsprozessen sinnvoll angewendet werden können, wenn Leitung und pädagogisches Personal die ihnen zukommenden Freiräume tatsächlich autonom ausnutzen, um im Lehrplan festgelegte Ziele zu erreichen.

1 Der Einfluss von Alva Myrdal auf die schwedische Sozialpolitik und auf (die Professionalisierung von) Vorschulen war maßgebend für die Entstehung des heutigen Vorschulsystems. https://www.lpb-bw.de/alva-myrdal-2-2011

2 In der auf Englisch verfügbaren Fassung des Lehrplans wird die Aufgabe der Vorschule wie folgt ausgeführt: »Education in the preschool should lay the foundations for life-long learning. It should be enjoyable, secure and rich in learning for all children. Education should be based on a holistic approach to children and the needs of children, in which care, development and learning form a whole« (Swedish School Agency, 2018, S. 7).

Uneindeutigkeitsdimensionen und Bearbeitung im Projekt

Eine der vielen Uneindeutigkeiten ist die Nachhaltigkeit als Lernziel an sich (Olsson, 2023). Seitens der Regierung wird etwas so Umfassendes und Kompliziertes wie die Vermittlung sozialer, ökologischer und ökonomischer Nachhaltigkeit nun den Vorschulen aufgebürdet, was spätestens bei der ökonomischen Nachhaltigkeit zu interessanten Diskussionen, aber vermutlich wenig Bedeutungsvollem für Kinder der Altersgruppe 0–5 führen dürfte. Für die Rektorin in diesem Projekt ist ein wichtiger Aspekt, dass die *Anerkennung der Tatsache* der Uneindeutigkeiten als *Ist-Zustand* angenommen wird. An Vorschulen werden Uneindeutigkeiten erwartet und *bewusst* gehandhabt.

Wichtig scheint eine geteilte Interpretationsgrundlage: Dies haben Rektorin und wissenschaftliche Leitung den Teilnehmenden während der halbjährigen Projektvorbereitung mit Hilfe von Dialogkonferenzen, Vorträgen, Einsichten in empirische Forschungsarbeiten und der Anwendung breiter theoretischer Ansätze, wie Aktionsforschung und Systemtheorien, samt praktischer Beispiele aus anderen Gemeinden verdeutlicht. Die Rektorin, die Vorschullehrer*innen und die wissenschaftliche Leitung, aber auch die Bildungsgremium der Gemeinde interpretieren Nachhaltigkeit als einen umfassenden Begriff, der transformative Wissensprozesse auf struktureller Ebene und z. B. *Whole Systems Thinking* erfordert. Zusammenhänge zu schaffen und thematisch Synergien zu erarbeiten, geschieht durch sinnvolle und gemeinsame professionelle Handlungen, mit denen das Gefühl der Ohnmacht angesichts dieses komplexen und emotional geladenen Themas abgebaut werden kann. Wir haben deshalb Dialogforen, Wissensaustausch mit anderen Gemeinden und innerhalb der einzelnen Vorschulen geschaffen. Akribisch dokumentierte Diskussionen führen zu Begriffsdefinitionen, zu denen wir uns gemeinsam verpflichten. Die von uns initiierte Schriftenserie *Kaffeepausekompetenzen* lädt zum Mitdenken und -schreiben ein. In pädagogischen Cafés reduzieren wir Uneindeutigkeiten durch die Weiterentwicklung einer präzisierten Professionssprache.

Im Sinne der partizipatorisch angelegten Aktionsforschung (PAR) haben wir mit dem RARA-Modell gearbeitet, in dem sich *R*eflexions- und *A*ktionsphasen abwechseln. In der ersten Reflexionsphase wurde eine Literaturübersicht mit ca. 50 relevanten Titeln zusammengestellt (mit Eingaben und Vorschlägen von allen Beteiligten, d. h. der Entwicklungsgruppe samt allen fünfzig Angestellten, der Rektorin und der Forscherin), die auf verschiedenen Wissens- und Erfahrungsebenen gelesen, diskutiert und analysiert worden sind. Zudem wurden ca. ein Dutzend internationale Forschungsseminare im Online-Format besucht. Anschließend trafen sich alle Mitglieder der Entwicklungsgruppe mit Repräsentant*innen aller fünf Vorschulen, um sich auf die ersten Schritte im Rahmen der ersten Aktionsphase zu einigen. Vorläufig geplant sind die durchdachte Erstellung von semi-strukturierten Interviewfragen an Vorschullehrer*innen, damit deren Fragen, Ideen und Vorstellungen, deren Wissenstand sowie deren Werte und Ansprüche an eine professionelle Ethik erfasst werden und für weiterführende Reflexionen benutzt werden können.

Jegliche Kommunikation an Vorschulen besteht im Grunde aus kollegialen Verhandlungs- und Lernprozessen, die aber erst explizit gemacht werden durch z. B. Projekte wie diesem und der hierbei angewandten Methodologie der PAR. Insbesondere das RARA-Modell ermöglicht, dass Reflexionen und Handlungen strukturell zusammengeführt werden.

Gillberg, C. (2009). *Transformativa Kunskapsprocesser för Verksamhetsutveckling i svenska förskolor* [Transformative Wissensprozesse für Organisationsentwicklung in der schwedischen Vorschule]. Växjö: Växjö University Press.

Olsson, Å. (2023). Social Sustainability in Swedish Multicultural Preschools. Nordisk Barnehageforskning. *Nordic Early Childhood Educational Research 19* (3), 2023, 185–202.

Reid, C. & Gillberg, C. (2014). Feminist Participatory Action Research. D. Coghlan & M. Brydon-Miller, *The SAGE Encyclopedia of Action Research* (S. 344–348). London, Los Angeles: SAGE.

Swedish School Agency (2018). *Läroplanen för Förskolan 2018* (Lpfö18). Stockholm: Skolverket. www.skolverket.se/getFile?file=4049

DR. CLAUDIA GILLBERG

ist Teil der Forschungsgruppe LLL der Jönköping University, Schweden, und Forschungsleiterin des Projekts HållUt.

Claudia.gillberg@ju.se

Kunst schafft Bedeutung

MICHAEL TOPP

Zum Wesen der Kunst gehört, dass sie nicht eindeutig ist – sie ist immer offen für unterschiedliche Interpretationen. Ist Kunst deshalb prädestiniert dazu, den Umgang mit Uneindeutigkeit zu unterstützen? Ansgar Schnurr, Professor für Kunstpädagogik an der der Justus-Liebig-Universität Gießen, erforscht beispielsweise die Zusammenhänge zwischen einer auf Vieldeutigkeit zielenden Kunstpädagogik und Demokratiebildung sowie Perspektiven und Herausforderungen für die kunstpädagogische Praxis. Der Künstler und Diplom-Kunstpädagoge Juan Pablo Gómez Alvarez aus Bonn nutzt Kunst und künstlerische Betätigung, um Betreuungspersonal in Kitas zu Kreativität und Entwicklung von Feinmotorik und Kognition bei Kleinkindern fortzubilden. Den erwachsenen Teilnehmenden seiner Mal- und Zeichenkurse, so Gómez Alvarez, vermittele Kunst die Lust am eigenen kreativen Gestalten, neue Einsichten und Möglichkeiten, die innere oder äußere Welt abzubilden. Dafür seien Konzentration, Disziplin und Geduld gefragt, um nötiges Feingefühl und Geschick im Umgang mit Materialien und Techniken zu entwickeln.

Bildende Kunst ist für Gómez Alvarez eine visuelle Sprache mit Offenheit für Ambiguität. Und dieser setzten sich Erwachsene in seinen Kursen in einer Gruppensituation aus: Sie stellen sich dem meist positiven Feedback der Gruppe oder ggf. des Publikums bei Ausstellungen mit den vielfältigen Sichtweisen und Interpretationen und lernen selbst, die Bilder anderer zu deuten und bewerten. Durch Beobachten, Imitieren und Ausprobieren lernten sie, eigene eingefahrene Verhaltensweisen mit alternativen Lösungsmöglichkeiten zu durchbrechen und entdecken dabei oft neue Fähigkeiten. Unsicherheiten und Frustrationen während des kreativen Prozesses werden mit der Zeit mit mehr Gelassenheit begegnet, Uneindeutigkeit akzeptiert oder auch bewusst eingesetzt. Bildende Kunst schafft nach Meinung von Gómez Alvarez Bedeutung – im Gegensatz zu den schnelllebigen und emotionalisierten Andeutungen von Social Media.

Dass diese Prinzipien der Persönlichkeitsbildung übertragbar auf andere Kunstformen wie Musik und Schauspiel sind, zeigt zum Beispiel das vom Justizministerium Nordrhein-Westfalen initiierte Resozialisierungsprojekt »Knastkultur«: »Viele Inhaftierte bekommen so erstmals Zugang zu künstlerischen Aktivitäten wie Malen und Zeichnen, erfahren ihre eigenen musikalischen Fähigkeiten oder stehen selber als Schauspieler auf der Bühne. Dies erscheint wichtig, um einen neuen Erfahrungsraum zu schaffen und diesen zu erproben.«[1] Und die Öffentlichkeit erhält Einblicke in das Kulturleben aller bundesweit teilnehmenden JVAs. Mit Kunst und Rollenübernahme vermittelt die Kunstpädagogik Selbstwirksamkeit und hilft, Ambiguitätstoleranz einzuüben. So werden die Gefangenen bei der Wiedereingliederung in die demokratische Gesellschaft nach ihrer Entlassung in die Freiheit – mit all ihren Ungewissheiten und Vieldeutigkeiten – unterstützt. Zugleich dienen die Kultur- und Kunsterfahrungen während des Vollzugs und das damit erworbene Wissen um die eigene Ausdrucksfähigkeit und andere mögliche Sichtweisen als Vorbeugung gegen die einfachen Rezepte extremistischer Ideologien. Kunst und Kultur können somit in den Gefängnissen die wichtige Funktion politischer Bildung erfüllen.

Künstlerische Betätigung im Gefängnis wurde schon vor langer Zeit ermöglicht.
Foto: Bryson Jack via Wikimedia

Kunst kann in der Erwachsenenbildung also Bedeutung zukommen. Dabei ist es gerade die der Kunst anhaftende Uneindeutigkeit, die sich als Mehrwert herausstellt, die Möglichkeit, etwas ohne Sprache auszuformulieren, was aus der eigenen Perspektive bis dato un»denkbar« erschien, und was so hilft, Ambiguität auszuhalten und zu verstehen.

→ WWW.GOMEZALVAREZ.COM
→ HTTPS://KNASTKULTUR.DE/PROJEKTE/INDEX.PHP

1 www.knastkultur.de/projekte/dasprojekt2/index.php

»Das Strukturelle muss mitbedacht werden.«

4 Fragen an Claudia Lenz

Wann beginnt Ambiguität?

Wenn eine Person a sagt und die andere Person b, dann haben wir zunächst einmal einen Widerspruch, und dann kann man darum streiten, wer recht hat. Wenn wir aber einer Herausforderung gegenüberstehen, die bewältigt werden muss, und eigentlich klar ist, dass weder a noch b ausreichen, um das Problem zu lösen, dann entsteht eine Situation, die uneindeutig und deren Ausgang auch unvorhersehbar ist – eine ambigue Situation. Das auszuhalten, sich zu verdeutlichen, dass vielleicht eine dritte oder auch eine vierte oder fünfte Position mitbedacht werden müssen, dass also das dichotome, sich gegenseitig ausschließende nicht ausreicht, das ist Ambiguitätstoleranz.

Bedeutet Ambiguitätstoleranz Aushalten?

Vor dem Hintergrund neoliberaler Individualisierung kann Ambiguitätstoleranz die Verlagerung der Zumutungen von Krisen ins Individuum bedeuten. Eine andere, konstruktivere Lesart ist die des Offenhaltens: Ambiguitätstoleranz kann bedeuten, dass die Orientierungen und Überzeugungen, die mein politisches Engagement tragen, von anderen Erfahrungen und anderen Dimensionen gesellschaftlicher Widersprüche herausgefordert werden können. Also die Erkenntnis, dass es Anfragen geben kann an meine Positionen und meine Lesart gesellschaftlicher Widersprüche. Das kann aber auch neue Lösungen für gesellschaftliche Probleme hervorbringen. Es bedeutet nicht, dass wir aufhören sollen, gesellschaftliche Widersprüche wahrzunehmen oder gerechte Lösungen einzufordern. Ambiguitätstoleranz nur ins Individuum zu verlagern, bedeutet, Diskriminierungserfahrungen nicht in Rechnung zu stellen: Wenn jemand diskriminiert ist, ist es eine Zumutung, zu fordern, Krisen müssten ausgehalten werden.

Wie kann das verhindert werden?

Das Strukturelle muss mitbedacht werden: Was sind die Bedingungen, die das Individuum sicher genug machen, um in demokratische, pluralistische Aushandlung einzutreten? Nicht das Individuum in der Verantwortung zu sehen, das alleine zu schaffen, sondern zu fragen, was es von der Gesellschaft braucht, damit die Teilhabe an Aushandlung möglich wird. Das bedeutet, wohlfahrtsstaatliche, soziale Sicherungssysteme mit in Rechnung zu stellen und auch demokratische Bildung. Und bei letzterer Ambiguitätstoleranz nicht nur als testbare Kompetenz zu sehen, sondern zu schauen, wie Ambiguitätstoleranz entstehen kann, welche Bedingungen und Erfahrungen notwendig sind, um sie zu entwickeln.

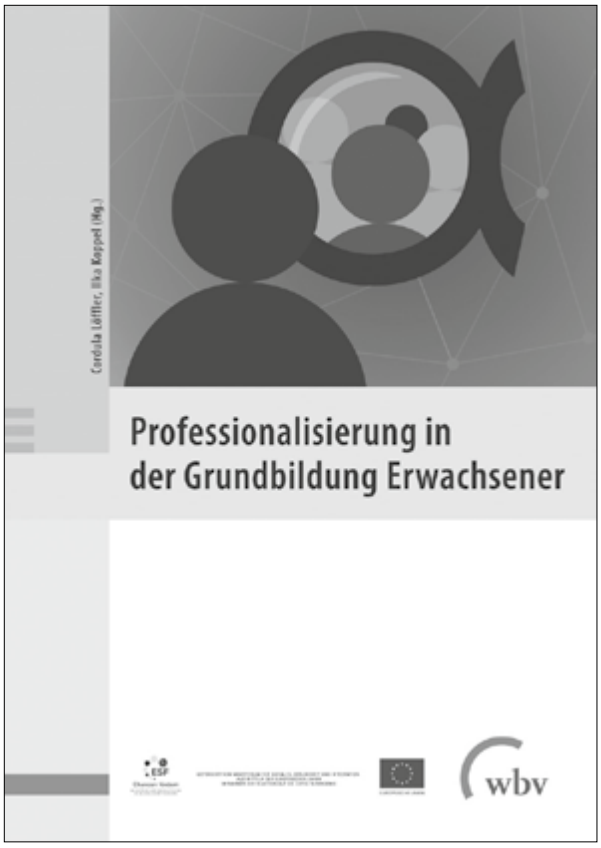
Sollte Bildung, die Ambiguitätstoleranz fördert, also handlungsorientiert sein?

Handlungsorientiert und prozessorientiert. Im Demokratie- und Menschenrechtslernen gibt es die drei Dimensionen learning about, through and for. Um handlungskompetent zu sein, braucht es Wissen und kritisches Verstehen, aber eben auch erfahrungsbasiertes Lernen. Ambiguitätstoleranz lässt sich nicht abstrakt erlernen. Sie ist mit tiefen persönlichen Orientierungen verbunden, mit Erfahrungen und mit persönlicher Sicherheit. Im Bildungsbereich hieße dies zum Beispiel, dass ich meinem Gegenüber vertrauen kann, wenn ich mich öffne, sodass ich leichter aushalten kann, dass es nicht nur eine Wahrheit gibt, dass ich meine Wahrheit anfragen lassen kann. Somit stellt die Auseinandersetzung zwischen unterschiedlichen Wahrheits-, Deutungs- und Wirklichkeitsansprüchen nicht nur ein lähmendes Durcheinander dar, sondern bietet auch konstruktive Gestaltungsmöglichkeiten. Das kann ich nicht abstrakt lernen, das muss ich erfahren und reflektieren. Dementsprechend sind demokratische Prozesse auch im Bildungsbereich, in der schulischen wie der außerschulischen Bildung, ganz zentral: zum Beispiel, in die Formulierung der Lernziele einbezogen zu werden oder den Lernprozess der Gruppe mitzugestalten.

PROF. DR. CLAUDIA LENZ

ist Professorin für Sozialwissenschaften und Inhaberin des Lehrstuhls für Vorbeugung von Antisemitismus und Rassismus an der Norwegian School of Theology, Religion and Society und Forschungsprofessorin am Center for Holocaust and minority studies in Oslo.

Claudia.Lenz@mf.no



2023, 212 S., 49,90 € (D)
ISBN 978-3-7639-7292-0
E-Book im Open Access

Cordula Löffler, Ilka Koppel (Hg.)

Professionalisierung in der Grundbildung Erwachsener

Im Arbeitsprogramm der AlphaDekade ist die Professionalisierung von Lehrkräften zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener ein zentraler Baustein, um Erwachsene mit Lese- und Schreibschwierigkeiten erfolgreich zu fördern. In diesem Sammelband wird diskutiert, wie der mehrdimensionale Professionalisierungsprozess zielorientiert umgesetzt werden kann. Die Autorinnen und Autoren plädieren für eine fundierte Berufsausbildung im Grundbildungsbereich, die individuelle Qualifizierungsbedarfe, Handlungskompetenzen, berufsfeldspezifische Strukturen und eine angemessene Vergütung verbindet. Die Beiträge sind vier Teilen zugeordnet: Grundlegende Impulse, Beratung und Qualifizierung, Vernetzung und kollegialer Austausch sowie Professionalisierung und Profession. Akteur:innen der Alphabetisierung und Grundbildung in Wissenschaft und Praxis sind die Adressat:innen dieser Publikation.

wbv.de/alphabetisierung

Foto: I99pema, via Wikimedia, CC-BY-SA-4.0

Haus der KVS

Museokatu 18, Helsinki, Finnland
https://kansanvalistusseura.fi/en/

Ein von der einen Seite auf den ersten Blick fast unscheinbares Eckhaus, zeigt sich auf der anderen Seite ein prächtiger Jugendstileingang, der zum Sitz der finnischen Kansanvalistusseura sr. (KVS), der »Gesellschaft für Volksbildung« führt. Vor bald 150 Jahren gegründet, ist die KVS Finnlands älteste gemeinnützige Bildungseinrichtung. Sie hat die Vision, bis 2030 allen Menschen lebenslang gleiche Lernmöglichkeiten zu bieten. Dafür unterhält sie die Volkshochschule Süd-Helsinki und bietet Fernunterricht für im Ausland lebende finnische Kinder an.

Die Veranstaltungen der KVS, die auch international sehr aktiv ist, sollen für alle Teilnehmenden vor Ort und weltweit aus der Ferne offen und kostenlos sein, Gelegenheiten für gesellschaftsrelevante Diskussionen bieten und Grundbildung, Informations- und Medienkompetenz, Lernen und nachhaltige Entwicklung vermitteln. Im Jugendstilgebäude selbst, in dem auch die Verwaltung der KVS untergebracht ist, bietet das »Wissenschaftszentrum für Bildung und Lernen Soppi« Informationen über das Lehren und Lernen in Finnland. Eine Dauerausstellung zeigt das finnische Bildungssystem der Vergangenheit und gibt Ideen für Zukunft, die über Führungen erschlossen werden können. (MT/JR)

Internationale Projekte lebenslangen Lernens

Lifelong Learning Festival – UNESCO Global Network of Learning Cities, 30. Oktober bis 3. November 2023, Shanghai/hybrid

MICHAEL TOPP

Das zehnjährige Jubiläum des »UNESCO Global Network of Learning Cities« (GNLC) stand im Zeichen von digitaler Grundbildung, Inklusion und Nachhaltigkeit in und von Städten weltweit. Gemeinsame Ausrichter des Jubiläumsevents waren das UNESCO-Institut für Lebenslanges Lernen (UIL) und die Pädagogische Universität Ostchina (ECNU) in Shanghai. Teilnehmende Kommunen und Kooperativen berichteten an vier Tagen vor Ort und online von vielen internationalen Bildungsprojekten. Klima-neutrale Schulgebäude und »Klima-Bildung« auf dem Lehrplan in Hamburg, eine Bündelung nachhaltiger und inklusiver Stadtentwicklungsprojekte für Athen, die Integration von lebenslangem Lernen und Nachhaltigkeit als Aktionsplan für Shanghai und die öffentliche Bücherei im kanadischen Edmonton als inklusiver Lern-, Lehr- und Begegnungsort in Kooperation mit den First Nations waren einige der kurzweilig präsentierten, breit gespannten Themen.

Besonders anregend war das Panel zu »Learning Inclusion in a Digital Age« (LIDA), einem von 2020 bis 2023 Erasmus+-geförderten Bildungsprojekt mit vier Partner-Institutionen in Norwegen, Italien, Portugal und dem Vereinigten Königreich. Die Projektpartner haben sich auf die Fahnen geschrieben, gefährdeten Minderheiten *(vulnerable minorities)* wie Migrant*innen oder Menschen mit Behinderungen gemäß ihres Mottos »belonging and finding a voice in a changing Europe« mit Hilfe des digitalen Erzählens eine Stimme und damit soziale Teilhabe zu geben. Pip Hardy und Tony Sumner von *Pilgrim Projects* (VK) haben gezeigt, wie die Befähigung zu *Digital Storytelling* zum weltweiten Verbinden, Austauschen und (nicht nur beruflichen) Weiterkommen im Leben funktionieren kann – Anregungen für eine Hilfe zur Selbsthilfe und ermutigende Bildungsmaßnahmen mit Software-Tools auf der guten Seite des Internets! Die selbst erstellten digitalen Geschichten mit gemeinsamen medialen Komponenten sind dabei so individuell wie ihre Erzähler*innen und Produzent*innen in Personalunion. Es sind publizierte kurze First-Person-Videos in meist schlichtem, möglichst barrierefreiem Design, bestehend aus Stand- oder animierten Bildern mit Erzählstimme, kontrastreichen großen Untertiteln in verschiedenen Sprachen, unterlegter Musik und optional eingebetteten Videoclips. Menschen erzählen hier selbst, was sie bewegt; zugleich manifestieren sie es von einem Narrativ zu einer Geschichte mit Essenz. Auch das Urheberrecht etwa in Bezug auf die Fremdbenutzung von Bildern war laut Website Bestandteil der Projekt-Workshops.

Diese erstmaligen Digital-Storytelling-Workshops (DSW) hatten insgesamt 188 Teilnehmende aus europäischen sozialen Netzwerken oder berufsbildenden Schulen aller vier Partnerländer, bestehend aus Menschen mit Schutzbedürfnis oder Ausbildenden sowie Erwachsenenbildner*innen. Demonstriert wurden beeindruckende Teilnehmenden-Storys: »A future with Autism?« von David Gill sowie »No stories to tell« der Lehrenden Rita Luís basieren auf händischen Zeichnungen oder Grafiken, »Memories of a faraway land« von Fatemeh A. auf Fotos. Die DSW brachten 70 Geschichten hervor, anzuschauen auf → *www.lidalearn.net/stories/*.

Alle professionellen und nicht-professionellen Teilnehmenden der Partnerländer sind von dem großen Potenzial digitalen Storytellings überzeugt – insbesondere für das formale und non-formale lebenslange Lernen: Die Möglichkeit zur Nutzung eigener Kreativität und der Erlangung von Schreib- und digitalen Kompetenzen seien wertvoll für die persönliche und berufliche Weiterentwicklung. Methodik, Wissen um und Lehr-Lern-Ressourcen für Digital Storytelling und kollegiale Lerngemeinschaften »gegenseitiger Bildung« *(mutual education)* mit dem Erlernen von Sensibilisierung für kulturell angemessene Verhaltensweisen werden weiterentwickelt. Die neue Lernplattform *https://lidastories.net* gilt dafür zugleich als Teil und zukunftsträchtige Fortsetzung.

Die vielfältigen Events, Vorträge und Vorstellungen zeigten, wie lebendig das Netzwerk der *Learning Cities* ist. In diesem Sinne kann das zehnjährige Jubiläum als Rückblick auf das Erreichte, vor allem aber als Zwischenschritt zum selbstgesteckten Ziel gesehen werden, Städte bis 2030 nachhaltig aufzustellen und allen Menschen Gelegenheiten zum lebenslangen Lernen zu bieten.

Mehr Informationen zum Festival unter

→ HTTPS://T1P.DE/CKG05

Robert, der Katzentisch und die Zukunft der Weiterbildung

Erste Nationale Weiterbildungskonferenz, Berlin, 14.–15.11.2023

PETER BRANDT

Ob es das jemals gegeben hat, dass zwei Bundesministerien gemeinsam eine Weiterbildungskonferenz veranstalteten und ihre höchsten Repräsentanten auch leibhaftig anwesend waren? Mitte November in Berlin war dafür eine namhafte Premiere. Bettina Stark-Watzinger und Hubertus Heil gaben sich im Futurium die Ehre und blieben über ihr obligatorisches Grußwort hinaus sogar für ein längeres Podiumsgespräch. Die von den beiden Ministerien BMBF und BMAS gemeinsam mit 17 Partnern seit 2019 laufende Nationale Weiterbildungsstrategie (NWS) war der Rahmen, von dem aus mit der Konferenz ein Fenster zur (ansonsten nicht beteiligten) Fachwelt und Öffentlichkeit geöffnet wurde (knapp 400 Teilnehmende). Man sollte die bildungshistorische Dimension dieses Events nicht unterschätzen, belegt sie doch einen bislang ungekannten gemeinsamen Blick und eine ungewohnte Aufmerksamkeit für Weiterbildung.

In der Umsetzung der Konferenz haben die Veranstalter den integrativen Blick auf die Weiterbildung zuweilen vermissen lassen. So schienen sich die gemeinsamen Perspektiven vor allem auf die betriebliche Weiterbildung und diejenigen Branchen zu beziehen, in denen die Sozialpartner besondere Gestaltungsmacht haben. Die Kernbotschaft des ersten Podiums zur »Weiterbildungsrepublik« war dann auch vor allem diese: Angesichts dramatischer Zukunftsherausforderungen wie Fachkräftemangel, Digitalisierung, Transformationsbedarfen und Vertrauensverlust in die Demokratie ist die Weiterbildung bei den Sozialpartnern in den besten Händen. Verbände, Träger und Personal der Weiterbildung kamen kaum vor. Nennenswerte Regulierungs- oder Koordinierungserwartungen wurden nicht an die Politik adressiert, bestenfalls der Wunsch, funktionierende geförderte Formate (Weiterbildungsverbünde und -mentoren) auf Dauer zu stellen. Ansonsten gefielen sich die Architekten der »Weiterbildungsrepublik« im Beschwören von Konsens und im Bestärken des bisher gemeinsam Erreichten.

Dass die Keynote dann vom bekannten Münchner Soziologen Armin Nassehi übernommen wurde, war eine zweite Merkwürdigkeit. Er umriss zwar – äußerst unterhaltsam – die aktuellen gesellschaftlichen Herausforderungen, für die Bildung und Weiterbildung wichtig sind, doch für eine Strategie der Weiterbildung vermochte das wenig beizutragen. Hierfür wäre wohl ein Input aus der Weiterbildungsforschung geeigneter gewesen, in dem Evidenzen z. B. zum Teilnahmeverhalten oder zu regionalen Kooperationen hätten Wege weisen können.

In parallelen Workshops und mit einem zweiten Podium, an dem auch Andrea Nahles für die Bundesanstalt für Arbeit (BA) teilnahm, änderte sich das Bild zugunsten großer Fachlichkeit. Hier wurde auch die nicht-betriebliche Weiterbildung (beruflich und allgemein) sichtbar und die Expertise des Fachpublikums hörbar, so dass daraus einige Anregungen für die Zukunft der NWS hervorgingen – um nur eine Auswahl zu nennen: Öffnung der gesetzlichen Regelungen der Aufstiegsfortbildung zum SGB III; breitere Anerkennung von Kompetenzen; Infrastrukturen für konsistente Karrierepfade des Weiterbildungspersonals unter

Bei der Schlussfrage gesellte sich zu »Robert« auch noch »Ramona« – Gendergerechtigkeit musste offenbar sein.

Berücksichtigung von weiterbildungsspezifischen Referenzrahmen wie das GRETA-Kompetenzmodell; Erhöhung der Bundesdurchschnittskostensätze für Lehrkräfte; Empowerment für das Leitungspersonal in der Weiterbildung zur Bewältigung der Transformationsherausforderungen.

Ein Gedanke, geäußert von Podiumsteilnehmerin S. Stützle-Leinmüller an Tag eins, blieb bis zum Schluss das meistzitierte Wohlfühlmotiv im Umfeld großer Begriffe wie »Weiterbildungskultur« und »Weiterbildungsrepublik«: dass Weiterbildung endlich »vom Katzentisch an den Haupttisch« gelassen werde.

Allgemeinplätze wie diese waren vielleicht auch der Grund für kreativ-subversives Beteiligungsverhalten des Publikums am Schluss in der Interaktionsapp »Slido«. Auf die Frage, welche Themen und Aufgaben die NWS bis zur nächsten Konferenz im Frühjahr 2025 bearbeiten solle, antwortete jemand (versehentlich?) »Robert«, ein Votum, dem sich zahlreiche Teilnehmende anschlossen, sodass es die publikumserzeugte Wortwolke schließlich dominierte. Jenseits davon waren die Kundgaben so heterogen wie die Weiterbildung nun einmal ist – und auch trotz dieser Konferenz bleiben wird.

Unternehmen als Nachfrager von Weiterbildung

3. DIALOG-Raum des DIALOG-Praxisnetzwerks für Wissenstransfer und Innovation, 10. November 2023, online

BRIGITTE BOSCHE

Der Fachkräftemangel ist ein großer Treiber für die betriebliche Weiterbildung, die der größte Teilbereich der Weiterbildung ist. So haben laut AES im Jahr 2020 48 Prozent der Erwachsenen an betrieblich organisierten WB teilgenommen, 18 Prozent haben im Vergleich dazu an nicht-berufsbezogener Weiterbildung teilgenommen. Das DIALOG-Praxisnetzwerk für Wissenstransfer und Innovation am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) hat sich im Jahr 2023 intensiv im Themendreieck von Weiterbildungsanbietern, Betrieben und lernenden Individuen bewegt und damit auf die betriebliche und berufsbezogene Weiterbildung geblickt. Nach zwei internen Netzwerktreffen im März und September folgte im November eine öffentliche Online-Veranstaltung, die mit über 120 Teilnehmenden auf große Resonanz stieß.

Dr. Susanne Seyda vom Institut der deutschen Wirtschaft Köln prognostizierte in der ersten Keynote anhand von aktuellen, noch nicht veröffentlichten Zahlen einen weiteren Anstieg der Fachkräftelücke. Gleichzeitig werde für den ökologischen Wandel ein breites Spektrum an (neuen) Berufen benötigt, was sowohl fachliche Weiterbildungen als auch Schulungen zur Gestaltung von Veränderungsprozessen einschließt. In der zweiten Keynote widmete sich Dr. Martin Noack von der Bertelsmann Stiftung den Teilqualifikationen (TQ): In Deutschland bleibt die Zahl der Jugendlichen ohne Schulabschluss hoch, und viele Menschen bleiben trotz Kompetenzen häufig arbeitslos. Ihre Potenziale blieben ungenutzt, u. a. wegen einer zu starken Fokussierung auf formale Abschlüsse. TQ böten jungen Erwachsenen über 25 Jahren die Chance, schrittweise berufliche Kenntnisse und Fertigkeiten zu erwerben und am Ende einen Berufsabschluss nachzuholen. Sie habe die beste Kosten-/Nutzen-Bilanz unter abschlussbezogenen Weiterbildungen, so Noack.

Nach den Keynotes wurden in zwei Sessions insgesamt vier Praxisbeispiele vorgestellt und diskutiert. Dabei gab es auch einen Einblick in die Praxis der TQ: Eine Teilnehmerin an einer Teilqualifizierung sowie ein Vertreter ihres Arbeitgebers berichteten von der »gelebten Praxis«. Sabine Stallbaum und Matilde Grünhage-Monetti präsentierten in einer anderen Session die Besonderheiten der Deutschförderung am Arbeitsplatz anhand eines Beispiels aus einer Wurstfabrik. »Deutsch lernen im Betrieb« habe nicht nur positive Effekte auf die Sprachkompetenz, sondern fördere auch den Austausch und die Zusammenarbeit zwischen den Beteiligten. Die Integration von Sprachlernen und der Aufbau beruflicher Handlungskompetenz im Betrieb erweist sich damit als ein vielversprechender Ansatz.

Trotz gestiegener Investitionen in die Weiterbildung vernachlässigen viele Betriebe eine systematische Bedarfserhebung und Weiterbildungsplanung. Hier setzt das Mendi.net-Projekt an, indem es Betriebs- und Personalräte zu Weiterbildungsmentoren schult. Diese Mentorinnen und Mentoren spielen eine bedeutende Rolle bei der Verbesserung der Bedarfserhebung und Weiterbildungsplanung, indem sie Kolleginnen und Kollegen dazu motivieren, an relevanten Weiterbildungsangeboten teilzunehmen, wie Dr. Roman Jaich verdeutlichte. In der vierten Session zeigte Dr. Sonya Dase auf, wie KI für die Gestaltung von Bildung genutzt werden kann. KI kann z. B. den Prozess der Kursentwicklung beschleunigen, indem sie automatisch Inhalte erstellt, die auf die spezifischen Bedürfnisse der Lernenden zugeschnitten sind, sie sorgt aber auch für schlanke Verwaltungsprozesse. »Wie wird die KI in Zukunft das Geschäftsmodell der Weiterbildung verändern?« und »Wie wird sich die Rolle der Lehrkräfte verändern?«, waren Fragen, die gemeinsam diskutiert wurden.

Abschließend benannte Prof. Dr. Sylvia Rahn Forschungsdesiderate, darunter die effektive Ermittlung und zielgruppengerechte Umsetzung betrieblicher Weiterbildungsbedarfe, den Vergleich der Bildungserträge verschiedener Angebote wie berufliche Vollqualifikationen und sukzessive Teilqualifizierung, die Identifikation besonders wirkungsvoller Grund- und Weiterbildungspfade, insbesondere im Hinblick auf das Deutschlernen im Kurs versus im Betrieb, sowie die Analyse und Optimierung von Lehr- und Lernprozessen in digitalisierten beruflichen Weiterbildungssettings.

Insgesamt bot die Veranstaltung viele anregende Beispiele und Anregungen für die Weiterbildung, indem sie aktuelle Herausforderungen beleuchtete, innovative Ansätze für die Zukunft aufzeigte und konstruktive Diskussionen ermöglichte.

Materialien zum Nahost-Konflikt

Seit dem Überfall der Hamas auf Israel und dem anschließenden Krieg im Gazastreifen haben auch hier in Deutschland antisemitische und antimuslimische Vorfälle zugenommen. Die Bildung ist ebenso herausgefordert: Nicht nur an Schulen, auch in der Erwachsenenbildung wird der Konflikt zum Thema – und soll, beispielsweise in Integrationskursen, angesprochen werden (s. den Beitrag von Josef Schrader und Annika Goeze in dieser Ausgabe).

Zugleich gibt es aber eine wahrnehmbare Verunsicherung, wie das Thema sinnvoll und unvoreingenommen aufgegriffen und gegen antisemitische und auch antimuslimische Aussagen argumentiert werden kann. Dies haben wir zum Anlass genommen, eine kleine Auswahl an Einrichtungen und Themenseiten vorzustellen, die sich dem Thema widmen, Hintergrundinformationen liefern und Methoden zur Bearbeitung bereitstellen (s. auch den »Ticker« in dieser Ausgabe).

Unterrichtsmaterial

Einen Überblick über unterschiedliche Quellen für Unterrichtsmaterial zum Nahostkonflikt hat der Deutsche Bildungsserver zusammengestellt. Auch wenn die meisten Materialien zuvorderst für Schülerinnen und Schüler konzipiert wurden, lassen sich viele auch in der Bildung von (jungen) Erwachsenen einsetzen.

→ WWW.BILDUNGSSERVER.DE/UNTERRICHTSMATERIALIEN-ZUM-NAHOSTKONFLIKT-13050-DE.HTML

Aktuelle Debatte

Die Bildungsstätte Anne Frank hat am 2. November eine Veranstaltung zur »Aktuellen Situation in Israel und Gaza – und die Auswirkungen in Deutschland« durchgeführt, auf der die Autorin Sarah Levy, die Politikwissenschaftlerin Saba-Nur Cheema und der Direktor der Bildungsstätte Anne Frank, Meron Mendel, diskutierten. Den Mitschnitt der Veranstaltung kann man über die Webseite der Bildungsstätte ansehen. Insgesamt drei Vorträge von Dr. Muhammad Sameer Murtaza zum Thema »Kann Islam Frieden? Zwischen Gewalt und Gewaltlosigkeit« sind auf der Webseite des Jüdisch-Muslimischen Bildungswerks Maimonides zu finden. Dort werden auch aktuelle Online-Dialoge zum Nahostkonflikt angeboten.

→ WWW.BS-ANNE-FRANK.DE/ANGEBOTE/ERWACHSENENBILDUNG/TERROR-IN-ISRAEL
→ HTTPS://MAIMONIDES.EU/AKTUELLES/

Hintergrundinformationen: Themenschwerpunkte der bpb und der lpb Baden Württemberg

Auf der Schwerpunktseite »Naher und mittlerer Osten« versammelt die Bundeszentrale für politische Bildung Bücher, Zeitschriftenausgaben und andere Materialien zu der Region; hier finden sich auch Hintergründe zum aktuellen Konflikt. Die Landeszentrale für politische Bildung Baden Württemberg hat ein Dossier zum Nahostkonflikt zusammengestellt, das mit aktuellen Meldungen stetig aktualisiert wird.

→ WWW.BPB.DE/THEMEN/NAHER-MITTLERER-OSTEN
→ HTTPS://WWW.LPB-BW.DE/NAHOSTKONFLIKT

Material gegen Antisemitismus und Muslimfeindlichkeit

Material zum Kampf gegen Antisemitismus findet sich auf der BMBF-geförderten Onlineplattform »Anders Denken. Die Onlineplattform für Antisemitismuskritik und Bildungsarbeit«. Aktuell wird dort auch ein Dossier zur Staatsgründung Israels vor 75 Jahren präsentiert. Eine Materialsammlung zur Arbeit gegen Muslimfeindlichkeit bietet der Verein ZEOK e. V. auf seiner Webseite an. Der Verein setzt sich »für eine gerechte, diskriminierungskritische und inklusive Gesellschaft“ ein.

→ WWW.ANDERS-DENKEN.INFO/
→ WWW.ZEOK.DE/WP-CONTENT/UPLOADS/2021/01/ZEOK_KNW_BROSCHÜRE_WEB.PDF

Neue Wege und Begegnungen in der Grundbildung und Grundbildungsforschung

Der Sammelband greift Forschungsfragen und -ansätze zur Grundbildung Erwachsener auf, die im Zuge der AlphaDekade (2016–2026) entstanden sind. Die Autorinnen und Autoren verbinden in ihren Beiträgen verschiedene Themen und Perspektiven mit Forschungsfragen zur Grundbildung, u.a. Soziale Arbeit, Subjektorientierung, Habitus- und Milieuforschung, Partizipation und Partizipationsforschung. Aus den Ansätzen werden neue Impulse für die Praxis abgeleitet.

Pabst, A. & Pape, N. (Hrsg.) (2023). *Neue Wege und Begegnungen in der Grundbildung und Grundbildungsforschung. Eine Zwischenbilanz aus Forschung und Praxis.* Bielefeld: wbv Publikation.

Der Sammelband steht als E-Book (Open Access) kostenlos zur Verfügung:

→ HTTPS://T1P.DE/QDT13

Zum Selbstbewusstsein der Erwachsenenbildung

Der Sammelband stellt erstmals eine Auswahl an Beiträgen vor, die in der »Werkstatt kritische Bildungstheorie« entstanden sind. Die Werkstatt findet seit 2008 einmal im Jahr statt und soll zur Stärkung des theoretischen und wissenschaftlichen Selbstbewusstseins der Erwachsenenbildung beitragen. Nachdem zunächst Entstehung und Entwicklung der Werkstatt dargestellt werden, diskutiert der Band die Erwachsenenbildung aus philosophischer, theologischer und erwachsenenbildungswissenschaftlicher Perspektive sowie aus Perspektiven des Handlungsfelds der Erwachsenenbildung und berufsbiographischer Reflexionen.

Seiverth, A., Twisselmann, J. & Ebner von Eschenbach, M. (Hrsg.) (2023). *Zum Selbstbewusstsein der Erwachsenenbildung. Beiträge aus der »Werkstatt kritische Bildungstheorie«.* Bielefeld: wbv Publikation.

Das Buch kann kostenlos heruntergeladen werden:

→ WWW.WBV.DE/SHOP/ZUM-SELBSTBEWUSSTSEIN-DER-ERWACHSENENBILDUNG-I71824

Bauhaus und Erwachsenenbildung

Die Autor*innen des Sammelwerks zeigen die äußerst vielfältigen Verbindungen des Bauhauses zur progressiven Erwachsenenbildung im ersten Drittel des zwanzigsten Jahrhundert auf. Sie beleuchten den Einfluss der Philosophie und der pädagogischen Konzepte der Bauhaus-Idee des »form follows function« für die Erwachsenenbildung und umgekehrt. Ab 1933 sahen sich viele Vertreter*innen des Bauhaus und der Erwachsenenbildung gezwungen, Deutschland zu verlassen und neue Bildungsräume im Ausland zu schaffen; nach 1945 werden Impulse in einem geteilten Deutschland auf unterschiedliche Art und Weise wieder aufgegriffen. Beispiele dafür sind die Schule der Arbeit in Leipzig, das Haus des Volkes in Probstzella und die ehemalige Bundesschule des Allgemeinen Deutschen Gewerkschaftsbundes (ADGB) in Bernau.

Grotlüschen, A. & Richter-Boisen, A. (Hrsg.) (2023). *Bauhaus und Erwachsenenbildung. Progressive Architektur im Verhältnis zu Reformpädagogik und Arbeiter:innen-Bewegung.* Leverkusen: Barbara Budrich.

Das Buch ist kostenlos im OpenAccess erhältlich unter:

→ HTTPS://T1P.DE/AGCZW

Problematisierung statt Optimierung?

Im ersten Sonderheft der Zeitschrift »Debatte« hinterfragen die Autor*innen das Konzept der Optimierung als häufige Lösung für erziehungswissenschaftliche Problemstellungen: Es setze implizit ein bereits definiertes Ziel voraus. Die heutige Zunahme gesellschaftlicher Unbestimmtheit sowie einem Hintergrund »kontingenter Grundlagen« des Sozialen erfordere vielmehr den Perspektivwechsel hin zur Problematisierung. Diese geeignetere Lösungsorientierung fokussiere die Voraussetzungen des Veränderungsanlasses mit dem Ziel, bislang unbeachtete Aspekte der vielfältigen »Ways of Doing Adult Education« erscheinen zu lassen. Die damit verbundenen Implikationen werden entlang der empirischen Felder Migrationsforschung, Hochschulweiterbildung, Wissenschaftskommunikation und Weiterbildungsberatung diskutiert.

Ebner von Eschenbach, M., Kondratjuk, M., Stimm, M., Trumann, J. & Wagner, F. (Hrsg.) (2023). Problematisierung statt Optimierung? Verhandlungen einer klärungsbedürftigen Beziehung in der Erwachsenenbildung. *Debatte. Sonderheft 1*. Leverkusen: Barbara Budrich.

Das Sonderheft der Zeitschrift »Debatte« ist kostenlos im Open-Access erhältlich unter:

→ HTTPS://T1P.DE/O9372

Zwischenbericht zu Integrationskursen des Bundes

Das Projekt »Evaluation der Integrationskurse (EvIk)« verfolgt das Ziel, die Wirkung und Nachhaltigkeit der Integrationskurse zu untersuchen. Untersuchungsgegenstand bilden die allgemeinen Integrationskurse und Alphabetisierungskurse mit dem inhaltlichen Fokus auf u.a. die Analyse des Kurserfolgs, Analyse von Kursverläufen und –austrit-

ten sowie die Nachhaltigkeit der im Kurs erworbenen Kenntnisse.

Kay, R., Babka von Gostomski, C., Saif, S., Homrighausen, P., Eckhard, J. & Rother, N. (2023). *Zwischenbericht III zum Forschungsprojekt »Evaluation der Integrationskurse (EvIk).«* Nürnberg: Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge.

→ HTTPS://T1P.DE/1KZ7L

Fünf Rezepte zur Förderung der digitalen Transformation

Wie können Weiterbildungsanbietende bei der digitalen Transformation unterstützt werden? Ein Poster des Schweizerischen Verbands für Weiterbildung (SVEB) stellt dazu fünf Rezepte bereit, mit denen die Herausforderungen digitaler Transformation auf Organisationsebene angegangen werden können. Im Rahmen des Projekts »Digitale Transformation in Weiterbildungsinstitutionen« wurden Best Practice Circle organisiert, aus denen einige bereits erfolgreich umgesetzte Ideen aus der Praxis in den fünf Rezepten »Sichtbare Vision am Arbeitsplatz«, »Ideen-Pitch«, »Pilot-Teams«, »Üben durch Feedback« und »Themenverantwortung« zusammengestellt wurden. Das Plakat kann hier runtergeladen werden:

→ HTTPS://T1P.DE/55Y5P.

Neue Podcast-Folgen zu BBNE und BNE

»Politische Bildung – der Podcast« des Wochenschau-Verlags gibt in der Folge »Warum Nachhaltigkeit, Berufsbildung und politische Bildung gut zusammengehören« Einblick in die Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung (BBNE) als Querschnittsthema für politische Bildung. Gast-Experte Karsten Rudolf erklärt, inwieweit BNE eine spannende Chance für mehr politische Bildung bietet und wie an die zunehmende Relevanz von BBNE angeknüpft werden sollte.

→ WWW.WOCHENSCHAU-VERLAG.DE/INFORMATION/PODCAST/

Mit »BNE und Erwachsenenbildung« beschäftigt sich auch die siebte Folge der Podcast-Reihe des Bildungsservers zu BNE. Zu Gast ist Dennis Michels, der bereits in Heft 2 der WEITER BILDEN im Gespräch von einer Kooperation der VHS Köln mit der TH Köln zum Projekt BNE in städtischen und ländlichen Sozialräumen berichtet hat, was in der Folge aufgegriffen wird. Zudem wird besprochen, dass zu einem ganzheitlichen BNE-Ansatz sowohl entsprechendes Programmangebot als auch Organisationsentwicklung und das Vernetzen mit Akteur*innen gehören.

→ HTTPS://BLOG.BILDUNGSSERVER.DE/BNE-UND-ERWACHSENENBILDUNG/

LernApp und Handreichung GoBeEco

Wie können aus Einzelfällen nachhaltiger Verhaltensweisen Gewohnheiten werden? Eine WebApp, die nachhaltiges Verhalten im Sinne des Lebenslangen Lernens fördern soll, bietet eine Lösung. GoBeEco wurde im Rahmen des gleichnamigen ERASMUS+-Projekts zum Hinterfragen der eigenen Gewohnheiten entwickelt und kann sowohl individuell genutzt als auch didaktisch eingesetzt werden. Wie weitere »Digital Edu Skills« im Unterricht eingesetzt werden können, soll das Handbuch als weiteres Produkt des Projekts zeigen und Pädagog*innen bei der Gestaltung und Durchführung grün-digitaler Bildungsveranstaltungen unterstützen.

→ HTTPS://T1P.DE/Z0GWX

DIE-Veröffentlichungen

Zwei Lehrbücher erschienen

Die Reihe »Erwachsenen- und Weiterbildung. Befunde – Diskurse – Transfer« präsentiert zwei neue Titel. In Band 7 »Digitalisierung in der Erwachsenen- und Weiterbildung« stellen die Autor*innen aktuelle Entwicklungen in der digitalen Transformation der Erwachsenen- und Weiterbildung vor. Anhand eines alle Kapitel miteinander verbindenden Fallbeispiels beleuchten sie Bildungs- und Lernprozesse Erwachsener sowie Anforderungen an Lehrende und Beratende, organisationale Veränderungen und gesellschaftliche Rahmenbedingungen. In Band 8 »Institutionen der Weiterbildung« zeigen die Autoren, wie mithilfe sozialwissenschaftlicher Konzepte ein grundlegendes Verständnis für die institutionellen Strukturen der Weiterbildung geschaffen werden kann. Ausgehend von terminologischen, systematischen und historischen Aspekten geben die Autoren einen Überblick über einzelne Typen von Trägern und Einrichtungen in der differenzierten Institutionenstruktur in der Weiterbildung und gehen abschließend auf institutionalisierte Mechanismen der Steuerung von Weiterbildung ein.

Rohs, M., Bernhard-Skala, C., Koller, J. & Bonnes, J. (2023). *Digitalisierung in der Erwachsenen- und Weiterbildung* (Reihe Erwachsenen- und Weiterbildung. Befunde – Diskurse – Transfer, Bd. 7). Bielefeld: wbv Publikation.

Kuper, H. & Schemmann, M. (2023). *Institutionen der Weiterbildung* (Reihe Erwachsenen- und Weiterbildung. Befunde – Diskurse – Transfer, Bd. 8). Bielefeld: wbv Publikation.

Neue Ausgabe der ZFW

Ausgabe 2/2023 der »Zeitschrift für Weiterbildungsforschung« ist erschienen. Das offene Heft thematisiert Transferförderung durch Lehrende in Soft und Hard Skills, Beratungskompetenz von Weiterbildungspersonal, pädagogische Konzeptentwicklung bei Formen arbeitsintegrierter Lernunterstützung, betriebliche Sozialberatungen als Weiterbildungsanbieter, eine Studie zu Volkshochschulen in Sachsen-Anhalt während der Corona-Pandemie, praktische Regulation von Weiterbildungsbeteiligung im Kontext des Lebensentwurfs und diskutiert neue Literatur der Weiterbildungsforschung.

→ WWW.DIE-BONN.DE/ID/41920/ABOUT/HTML

Neu auf *wb-web*

Podcast »Chatbot-Didaktik«

Im 28. Podcast potenziaLLL berichten Wolfgang König vom Bildungswerk der Wirtschaft und Andrea Schwanz von den DEVK Versicherungen über ihre Erfahrungen und Erkenntnisse hinsichtlich Vorteilen und Grenzen von interaktiven Chatbots und KI für Lehren und Lernen, etwa in der täglichen Weiterbildungspraxis oder in Prüfungen. König hat zudem das »Graue-Box-Modell der Chatbot-Didaktik« entwickelt.

→ HTTPS://WB-WEB.DE/AKTUELLES/28-PODCAST-ONLINE-CHATBOT-DIDAKTIK.HTML

25 JANUAR 2024

Zürich

Nachhaltigkeit in der Weiterbildung – Impulse für Organisations- und Angebotsentwicklung

Die siebte Tagung der Reihe »Weiterbildung in Forschung und Praxis« wird gemeinsam vom Schweizerischen Verband für Weiterbildung (SVEB) und der Pädagogischen Hochschule Zürich veranstaltet, um Fragen hinsichtlich nachhaltiger Entwicklung auf den Ebenen der Angebots- und Organisationsentwicklung zu adressieren. Aus verschiedenen Perspektiven sollen Antworten gesucht werden, bspw. wie es gelingen kann, Nachhaltigkeit in einer Institution zu verankern.

→ HTTPS://T1P.DE/PLBK6

28.2.–03. MÄRZ 2024

Saarbrücken

Jahrestagung Organisationspädagogik 2024

Die Internationale Jahrestagung der Kommission Organisationspädagogik findet unter dem Thema »Organisation und (Un-)Gerechtigkeit« an der Hochschule für Technik und Wirtschaft des Saarlandes statt. Betrachtungsgegenstand sollen fünf Schwerpunkte sein, u.a. (Un-)Gerechtigkeit in der pädagogischen Organisationsentwicklung und Organisationspädagogik unter (Un-)Gerechtigkeitsaspekten in der Forschung.

→ HTTPS://WWW.HTWSAAR.DE/ORGANISATIONSPAEDAGOGIK

20–24 FEBRUAR 2024

Köln

didacta 2024

Die didacta – eine führende Fachmesse und Weiterbildungsveranstaltung für das gesamte Bildungswesen – findet 2024 unter dem Leitthema »Bildung mit Zukunft – Jetzt gestalten!« statt. Präsentiert werden innovative Konzepte und neueste Trends aus dem Bildungsbereich, beispielsweise zu digitaler Bildung oder nachhaltiger Entwicklung. Zugleich bietet die didacta eine Plattform für den Austausch von Bildungsexpert*innen, Lehrenden und Interessierten.

→ WWW.DIDACTA-KOELN.DE

18–20 MÄRZ 2024

Potsdam

11. Jahrestagung der Gesellschaft für empirische Bildungsforschung

»Bildung verstehen • Partizipation erreichen • Transfer gestalten« ist das Motto der 11. Jahrestagung der GEBF, die an der Universität Potsdam veranstaltet wird. Die Veranstaltung setzt sich mit diesen drei Aspekten eines Bildungsprozesses auseinander und versucht Wege aufzuzeigen, wie die Bildungsarbeit gelingen kann, damit Partizipation für den einzelnen Menschen ermöglicht wird.

→ WWW.UNI-POTSDAM.DE/DE/GEBF2024/INDEX

Wie wird die digitale Grundbildung legitimiert?

Drei Säulen für digitale Grundbildung

JANA ARBEITER • JAKOB BICKEBÖLLER

Wie begründen Bildungseinrichtungen, dass sie Angebote zur digitalen Grundbildung unterbreiten? Dieser Frage sind die Autorin und der Autor in Interviews mit lehrendem und leitendem Personal der allgemeinen und konfessionellen Erwachsenenbildung nachgegangen. Sie zeigen, dass die Begründung entlang dreier Säulen der Legitimität erfolgt.

Die digitale Transformation schlägt sich in Weiterbildungsorganisationen nicht nur in der Entwicklung digitaler Infrastrukturen nieder, sondern auch als Teil von Programmbereichen, in denen sich veränderte Bedarfe didaktischer und inhaltlicher Natur widerspiegeln (Egetenmeyer et al., 2021). Mit Blick auf die Angebotsstruktur wird einerseits eine ›pandemiegedrungene‹ Akzentuierung von Online- und Hybridangeboten sichtbar, während gleichzeitig Lernangebote entwickelt werden sollen, die Erwachsenen den Erwerb von digitaler Grundbildung ermöglichen (Weber, 2023).

Immer dann, wenn äußere Veränderungen auch Veränderungen im Inneren der Organisation erforderlich machen, besteht die Anforderung (vor allem an Leitungskräfte) darin, notwendige »Veränderungen aktiv voranzutreiben, sie zu erklären, für sie zu motivieren, für Unterstützung und Beteiligung zu sorgen, gegebenenfalls erforderliche Kurskorrekturen vorzunehmen und Widerstände zu bearbeiten« (Wahl & Herbrechter, 2023). Dahinter liegt stets die Frage, wie die Veränderungen – in diesem Fall ein größeres Angebot an digitaler Grundbildung – legitimiert werden.

Um sich dieser Frage zu widmen, muss man nach möglichen Quellen von Legitimität suchen. Aus diesen erwachsen sodann die Säulen digitaler Grundbildung, die einen notwendigen Begründungsrahmen für Lernangebote liefern. Dafür gilt es zu klären, was unter Legitimität, Legitimation und Legitimierung verstanden wird. Koch (2022) unterscheidet zwischen

- »Legitimität (das Ergebnis legitimatorischer Prozesse),
- Legitimation (die Inhalte, die angeführt werden, um etwas als legitim zu rechtfertigen),
- Legitimierung (die sozialen Prozesse, in denen versucht wird, Legitimität zu erzeugen oder in denen Legitimität zugesprochen/aberkannt wird)« (ebd. S. 153).

Um Legitimität zu erlangen, bilden Organisationen Strukturen, Praktiken und Verhaltensweisen aus, die mit den gegebenen Normen und Erwartungen ihrer Anspruchsgruppen und der sie umgebenden Gesellschaft übereinstimmen. Scott (2001, S. 51ff.) unterscheidet drei Quellen der Legitimität: *Normative Legitimität* ist diejenige, die sich aus der Einhaltung von sozialen Normen, Werten und Überzeugungen ergibt. Sie betont die Übereinstimmung zwischen den Handlungen einer Organisation und den breiteren gesellschaftlichen Erwartungen. Die *regulative Legitimität* beruht auf der Einhaltung von formalen Regeln, Vorschriften und Gesetzen, aber auch von Standards und Vorschriften, die akzeptables Verhalten für

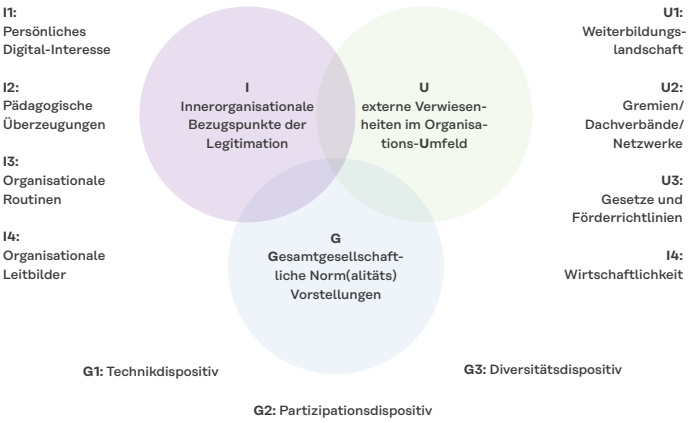
Organisationen vorschreiben. Die *kognitive Legitimität* bezieht sich auf die gemeinsamen Vorstellungen, Überzeugungen und Annahmen der Beteiligten darüber, was ein angemessenes Verhalten darstellt, und basiert auf den Wahrnehmungen, Interpretationen und Sinnbildungsprozessen von Einzelpersonen und Gruppen. Sie wird erreicht, wenn Organisationen ihre Aktivitäten, Ziele und Werte mit den selbstverständlichen Annahmen und vorherrschenden Überzeugungen der Interessengruppen in Einklang bringen.

Um den Quellen der Legitimität von Angeboten digitaler Grundbildung nachzugehen, wurden 16 leitfadengestützte Interviews[1] mit Lehrenden und Fachbereichsleitungen aus allgemeinen und konfessionellen Einrichtungen der Erwachsenenbildung inhaltsanalytisch ausgewertet (Mayring, 2015). Das induktiv entwickelte Kategoriensystem besteht aus drei Hauptkategorien, die mehrere Subkategorien umfassen (→ABB. 1). Die Hauptkategorie ›I: innerorganisationale Bezugspunkte der Legitimation‹ umfasst Aussagen, in denen die Existenz von Angeboten digitaler Grundbildung über Verweise auf Akteure, Prozesse und/oder Routinen innerhalb der jeweiligen Organisation legitimiert wird. Die zweite Hauptkategorie umfasst Aussagen, in denen sich die Interviewpartner:innen auf ›U: externe Verwiesenheiten im (engeren) Organisationsumfeld‹ beziehen. Dies können andere erwachsenenpädagogische Akteur:innen oder Beschaffenheiten der Weiterbildungslandschaft sein. Die dritte Hauptkategorie beinhaltet Äußerungen, in denen ›G: gesamtgesellschaftliche Norm(alitäts)vorstellungen‹ als Bezugspunkt für die Legitimation von Angeboten digitaler Grundbildung herangezogen werden. Besonderes Merkmal dieser Kategorie ist, dass bestimmte Angebote oder Fähigkeiten im Bereich digitaler Grundbildung als selbstverständlich dargestellt werden.

Auch wenn weder die drei Quellen der Legitimität noch die drei Hauptkategorien immer trennscharf sind, lassen sie sich doch aufeinander beziehen: die ›innerorganisationalen Bezugspunkte der Legitimation‹ führen zu kognitiver Legitimität, die ›externen Verwiesenheiten im (engeren) Organisationsumfeld‹ zu regulativer Legitimität und die ›gesamtgesellschaftlichen Norm(alitäts)vorstellungen‹ zu normativer Legitimität. Die drei Hauptkategorien können also als die Säulen verstanden werden, die aus den drei Legitimitätsquellen erwachsen, und mit denen die Ein- und Durchführung von Angeboten digitaler Grundbildung im Programm der Einrichtungen begründet und gerahmt wird.

1 Die Daten wurden im Rahmen des NRW Forschungsnetzwerks Grundbildung und Alphabetisierung von Johanna Weber erhoben. Für weitere Ergebnisse siehe Weber (2023).

ABB. 1: Drei Säulen der Legitimität digitaler Grundbildung



Wie das Personal diese Ein- und Durchführung der Angebote begründet und wie diese Begründungen den drei Quellen der Legitimität zugeordnet werden können, wird im Folgenden anhand von Interviewbeispielen veranschaulicht.

Normative Quelle

Dass die Interviewpartner:innen ihre Entscheidung vor dem Hintergrund »einer sich verändernden Welt« (VHS1_F, Pos. 2) begründen, verdeutlicht den Einfluss gesamtgesellschaftlicher Norm(alitäts)vorstellungen. Durch die digitale Transformation »sind wir an nem Punkt angekommen, wo überwiegend alles digital passiert« (K3_R, Pos. 8). Heutzutage könne man sich dem nicht mehr entziehen und sei überall im Alltag mit digitalen Medien konfrontiert. Das »fängt vielleicht an bei der Nutzung einer EC-Karte [...] bis über Textverarbeitung am eigenen Computer, aber auch eine kompetente Nutzung des eigenen Smartphones, zum Beispiel auch Bedienung eines Fahrkartenautomaten« (VHS7_F, Pos. 2). Über den Umgang mit Endgeräten und Medien hinaus stellen sich Teilnehmende Fragen zu ihrer »Datensicherheit« (VHS6_F, Pos. 4). Die Digitalisierung führe dementsprechend dazu, dass »sich keiner freistellen und sagen [kann] ›Okay, ich, ich, das interessiert mich nicht‹« (K5_L, Pos. 8). Für viele Teilnehmende stellt dies eine Überforderung dar, die als ein »Druck von außen« (VHS1_F, Pos. 14) wahrgenommen wird. Diese Entwicklung macht auch nicht vor Weiterbildungsorganisationen halt. Die Interviewpartner:innen sehen sich gezwungen, sich gegenüber der Digitalisierung zu verhalten; sie können sich »nicht verweigern, [...] Grundbildungsangebote in der digitalen Welt anzubieten, auch wenn die dann schlecht laufen« (VHS3_F, Pos. 18). Dass die Angebote somit nicht vor dem Hintergrund der Nachfrage legitimiert werden, sondern »durch die Entwicklung insgesamt in der digitalen Welt irgendwie

vorgeschrieben werden« (VHS3_F, Pos. 24), unterstreicht den Einfluss gesamtgesellschaftlicher Norm(alität)svorstellungen auf das Programmplanungshandeln.

Vor dem Hintergrund, Teilnehmenden (z. B. Senior:innen) mehr Partizipation zu ermöglichen, wird »digitale Teilhabe etwas ganz Wichtiges [...], um zum Beispiel auch Vereinsamung vorzubeugen« (K7_R, Pos. 4). Weiterbildungsorganisationen haben den Anspruch, »dass wir eine inklusive Gesellschaft sind, dass wir also Zugänge für alle möglich machen« (K7_R, Pos. 14). Die Angebote der digitalen Grundbildung erhalten hier ihre Legitimität über das geäußerte Ziel, soziale Teilhabe und Partizipation zu fördern. Die Teilnehmenden sollen von einer »Konsumentenposition hin zu einer kreativen, souveränen Position kommen« (VHS1_F, Pos. 2).

Regulative Quelle

Im Sinne einer regulativen Legitimität begründen die Interviewpartner:innen Angebote der digitalen Grundbildung zum Beispiel durch Verweise auf Gesetze, Standards oder Förderrichtlinien. So hat VHS1_F einen »Weiterbildungsauftrag für die Stadt [...]. Ich muss den Bürgerinnen und Bürgern Angebote erstellen, die natürlich lebensweltnah und praxistauglich sind und halt die Lebensqualität [...] verbessern« (VHS1_F, Pos. 77). Darüber hinaus sind die Einrichtungen der Interviewpartner:innen eingebunden in »eine hierarchische Struktur in kommunaler Trägerschaft« (VHS6_F, Pos. 14). Dies ist handlungsleitend für VHS6_F, da der Amtsleiter oder Referatsleiter »darüber verfügt, was kommt ins Programm rein, was kommt nicht ins Programm rein« (VHS6_F, Pos. 14). Die Legitimation durch hierarchisch höhergestellte Instanzen ist somit ein Türöffner für Angebote der digitalen Grundbildung: »das heißt sie müssen jemanden haben in der Politik oder der Verwaltungs-, Leitungsebene. Da haben wir hier Glück in <Name, Stadt>, dass da ein reges Interesse dran ist, dass es auch einen Austausch gibt zu den Fraktionen, zum Kulturausschuss und so weiter« (VHS1_F, Pos. 71).

Des Weiteren helfen Fördertöpfe, um »überhaupt selber digital entsprechend ausgestattet« (K7R, Pos. 36) zu sein. Hier bieten Gremien, Dachverbände oder Netzwerke einen Rahmen, um gemeinsam Anträge zu schreiben und sich zu unterstützen. Die Einrichtung von K7_R ist zum Beispiel »unterstützt worden durch Anträge vom Kommunalen Integrationszentrum, da haben wir für die Bildungsarbeit mit zugewanderten Menschen sechs Tablets erhalten« (K7_R, Pos. 36). Neben der Legitimation durch höhere Instanzen stellen dementsprechend finanzielle Mittel durch Fördertöpfe eine zusätzliche regulative Legitimationsgrundlage dar. Die Einbindung in Netzwerke ist weiterhin hilfreich, um »am Puls der Zeit zu sein« (VHS1_F, Pos. 57) oder sich im Rahmen der Öffentlichkeitsarbeit auszutauschen: »Weil wir haben da eine Problematik, wie kriegen wir das denn sprachlich transportiert? Und da hilft das total, wenn man sich zusammensetzt und das gemeinsam macht« (VHS6_F, Pos. 20).

Kognitive Quelle

Letztlich sind die Angebote der digitalen Grundbildung immer beeinflusst durch die gemeinsamen Vorstellungen, Überzeugungen und Annahmen darüber, was ein angemessenes Verhalten darstellt. Inwiefern Angebote digitaler Grundbildung tatsächlich umgesetzt werden, ist außerdem »davon abhängig, welche Person in dem Fachbereich gerade sitzt und sich des Themas annimmt« (VHS1_F, Pos. 71). Ist eine Leitungskraft von der Notwendigkeit digitaler Grundbildung überzeugt, kann hinter der Motivation auch »persönliches Interesse« (VHS6_K, Pos. 18) stehen. Hierdurch erhalten die Angebote der digitalen Grundbildung einen hohen Stellenwert, der sodann in Abhängigkeit der Mitarbeitenden innerhalb der Einrichtungen weitergetragen wird. Dies setzt neben hoher Überzeugungskraft der Leitungskraft voraus, dass die Mitarbeitenden sich selbst mit digitalen Medien auseinandersetzen und sich fortbilden (möchten). Eine wichtige Quelle der Legitimität digitaler Grundbildung ist dementsprechend »persönliches Engagement und die Bereitschaft, sich auf Digitalisierung einzulassen« (K7_R, Pos. 36). Zusätzlich sind es die Dozent:innen, die »durch mein Wissen, also durch das, was ich mitbringe, an Kompetenz und Ideen« (VHS2_L, Pos. 56) den Angeboten ihren Stempel aufdrücken. Die Angebote erhalten ihre Legitimität durch das persönliche Digital-Interesse aller Organisationsmitglieder, das durch Überzeugungsarbeit einzelner allerdings auch erst entstehen kann.

In Verbindung mit dem persönlichen Digital-Interesse steht außerdem das »pädagogische Ziel, Menschen in einer sich verändernden Welt und insbesondere im Hinblick auf digitale Transformation zu emanzipieren« (Pos. 2) und »einen Schutzraum zu bieten« (Pos. 14.). Akteure haben hierbei die »Bildungsgerechtigkeit sehr stark im Fokus« (Pos. 24), die über Angebote der digitalen Grundbildung gefördert werden soll.

Fazit

Bündelt man die beschriebenen Ergebnisse vor dem Hintergrund der erwachsenenpädagogischen Programmplanung, wird deutlich, dass die Suche nach der Legitimität der digitalen Grundbildung, die außer Frage steht, verschiedene praxisrelevante Anknüpfungspunkte eröffnet. Entlang der drei Säulen der Legitimität digitaler Grundbildung entsteht ein relevanter Orientierungs- und Handlungsrahmen für die Planung von Lernangeboten, der stets reflektiert werden sollte.

Digitale Grundbildung stellt auf der Makroebene von Weiterbildungsorganisationen einen Anlass dar, das eigene Organisations-Umwelt-Verhältnis zu reflektieren und zu befragen. Dies geschieht, wenn abgewägt wird, ob die digitale Grundbildung in Zusammenhang mit dem gesellschaftlichen Auftrag der Organisation gebracht oder aber als Vehikel für die Akquirierung von Drittmitteln verwendet wird. Der Bereich hat eine hohe Bedeutung für das Organisations-Umwelt-Verhältnis, da er Bestandteil wichtiger Netzwerkkontakte ist.

Dies verweist gleichzeitig auf die Bedeutung, die er im Sinne der Professionalisierung des Weiterbildungspersonals einnimmt. Neben netzwerkbezogenen Kompetenzen versetzt der Bereich das Personal sowie die Organisation in die Lage, innerhalb der digitalen Transformation ›am Zahn der Zeit‹ zu bleiben. In Verbindung hiermit steht ein innerorganisationaler Diskurs, durch den digitale Grundbildung anschlussfähig an die Normen, Werte und Überzeugungen der Organisation gemacht und eine Organisationskultur geschaffen wird, die soziale Partizipation bewusst macht und hochhält.

Mit Blick auf die Mikroebene eröffnen die Ergebnisse Rückschlüsse auf die Bedeutung, die der Programmbereich für die Rekrutierung von Lehrpersonal einnimmt. Die Berücksichtigung von digitalen Kompetenzen im Auswahlprozess spielt hierbei eine ebenso wichtige Rolle wie die Fähigkeit, Lerninhalte situativ mit den Teilnehmenden abzustimmen.

Egetenmeyer, R., Kröner, S. & Thees A. (2021). Digitalisierung in Angeboten der Erwachsenenbildung/Weiterbildung (2021). *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung.* 44(2), 115–32. doi: 10.1007/s40955-021-00185-4.

Koch, S. (2018). *Die Legitimität der Organisation. Eine Untersuchung von Legitimationsmythen des Zweiten Bildungswegs.* Wiesbaden: Springer VS.

Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlage und Techniken.* Weinheim: Beltz.

Scott, William Richard (2001): *Institutions and organizations.* (2nd ed). London: SAGE.

Tippelt, R. & Lindemann, B. (2018). Institutionenforschung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 521–542). Wiesbaden: Springer VS.

Wahl, J., Herbrechter, D. (2023). Wie unterstützen Leitungskräfte der Weiterbildung organisationsinterne digitale Veränderung? Eine qualitative Fallstudie im Kontext von Volkshochschulen. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 46* (2), 43–66. https://doi.org/10.1007/s40955-023-00243-z.

Weber, J. (2023). Das Verständnis von digitaler Grundbildung in Erwachsenenbildungseinrichtungen. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 46* (2), 159–176. https://doi.org/10.1007/s40955-023-00235-z.

JANA ARBEITER

ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur für Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Universität zu Köln.

jana.arbeiter@uni-koeln.de

JAKOB BICKEBÖLLER

ist wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Professur für Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Universität zu Köln.

jakob.bickeboeller@uni-koeln.de

Strategieentwicklung für Bildungsträger in der Transformation

Agil erfolgreich

MICHAEL KROHN

Träger beruflicher Bildung, so der Autor, müssen sich zu Bildungsdienstleistern entwickeln. Mit Hilfe agiler Führung können sie sich als resiliente Organisationen aufstellen, um im gesamtgesellschaftlichen Transformationsprozess erfolgreich im freien Bildungsmarkt zu bestehen.

Der gegenwärtige fundamentale sozial-ökologische Transformationsprozess der deutschen Marktwirtschaft stellt die Arbeitsmarkt- und Bildungspolitik vor große Herausforderungen. Neben der akuten Bewältigung der Folgen der Coronakrise und des Krieges in der Ukraine sind es vor allem die drei Megatrends »Digitalisierung« mit dem grundlegenden Wegfall von tradierten Berufen und Wandel bestehender Tätigkeiten sowie den damit einhergehenden veränderten Kompetenz- und Fortbildungsbedarfen, »demographischer Wandel« mit dem Ausscheiden der geburtenstarken Baby-Boomer-Generation aus dem Erwerbsleben sowie »Dekarbonisierung« durch eine klimaneutrale Wirtschaftsweise, die neue Qualifikationen und Kompetenzen erfordern (BMAS, 2022).

Ein Beispiel: Der wachsende Einsatz von Künstlicher Intelligenz (KI) wird einige Branchen bereits in den nächsten Jahren disruptiv verändern. Angesichts der immensen Gelder, die etwa Amazon für seine automatisierten Logistikzentren in die Erforschung des Zusammenwirkens von KI und Robotern bei der Lagerung und dem Versand von Waren steckt, dürfte sich der feinmotorische Vorteil der einpackenden Menschen zumindest bei diesen hoch strukturierten Aufgaben in den nächsten zehn Jahren auflösen. Damit werden die weniger qualifizierten Arbeitsplätze in der Lagerwirtschaft und den Logistikzentren wegfallen, die noch in der Coronazeit auch für Bildungsträger ein Lichtblick bei der Qualifizierung und Vermittlung von neuen Arbeitsplätzen waren (Martin, 2022, S. 19 ff.).

Im aktuellen technologischen und sozialen Wandel besteht auf dem Arbeitsmarkt somit ein struktureller Mismatch zwischen dem bestehenden Angebot an nicht mehr hinreichend geeignet qualifizierten Arbeitskräften und der wachsenden Nachfrage nach neuen Qualifikationen durch die Arbeitgeber. Die dadurch entstehende Arbeitslosigkeit ist strukturell bedingt, kann sich auf individueller Ebene aber durch immer häufiger zu beobachtende multiple Vermittlungshemmnisse[1] zur Langzeitarbeitslosigkeit auswachsen. Dem stehen derzeit erhebliche Bedarfe auf dem Arbeitsmarkt gegenüber, die sich durch unbesetzte Stellen für Fachkräfte mit laut Bundesagentur für Arbeit (BA) mindestens zweijähriger Berufsausbildung zeigen, insbesondere in den Bereichen Pflege, Kinderbetreuung und -erziehung, Bauelektrik sowie Sanitär-, Heizungs- und Klimatechnik (Beckmann & Spohr, 2022, S. 21 ff.).

Zur erfolgreichen Bewältigung dieses Mismatchs will der Gesetzgeber die Instrumente der Bildungspolitik und der aktiven Arbeitsmarktpolitik stärker aufeinander abstimmen. Eine ganzheitliche Unterstützung bei der Entwicklung der persönlichen Potenziale mit Blick auf den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt wird dabei durch die Beauftragung von privaten Bildungsträgern seitens der BA angestrebt. Für die Dauer deren »Maßnahmen« erhalten die dorthin zugewiesenen leistungsberechtigten Personen weiterhin ihre monatliche Entgeltzahlung, während ihnen dort häufig theoretische und praktische Kenntnisse im Rahmen der beruflichen Eingliederung vermittelt werden. Zur Förderung der beruflichen Weiterbildung kann zudem ein Bildungsgutschein ausgegeben

1 Dazu zählen körperliche und psychische Einschränkungen, ein höheres Alter, Schulden, fehlende formale Qualifikationen, sprachliche und kulturelle Barrieren in Folge eines Migrationshintergrundes, die Pflege von Angehörigen oder die Betreuung von Kindern bis hin zur dequalifizierenden Länge der Arbeitslosigkeit selbst.

werden, der die freie und selbstständige Wahl eines anerkannten Bildungsträgers bei der arbeitssuchenden Person belässt (Rübner et al., 2022, S. 18 ff.).

Das auf das Gutschein- und Maßnahmengeschäft ausgerichtete Geschäftsmodell vieler Bildungsträger sicherte einerseits lange Zeit das auskömmliche wirtschaftliche Überleben, bot andererseits jedoch wenig Dynamik für Veränderungen und die Erschließung neuer Kundengruppen in der Wirtschaft. Im gegenwärtigen Transformationsprozess muss nun unter hohem Wettbewerbs- und Zeitdruck der seit 20 Jahren diskutierte Wandel vom klassischen Bildungsträger mit Standardangeboten für die BA hin zum »Bildungsdienstleister« (Holz, 2001, S. 23) mit individualisierten Lernangeboten für öffentliche wie private Kunden auch wirklich vollzogen werden.

Diese Aufgabe stellt viele Bildungsträger derzeit vor enorme strategische Herausforderungen. Einerseits erhöhen sich im Gutschein- und Ausschreibungsgeschäft die Anforderungen an die zu vermittelnden Kompetenzen für die Teilnehmenden und die Qualifikationen des einzusetzenden Personals seitens der Bundesagentur für Arbeit, um den strukturellen Mismatch zu bewältigen. Andererseits lassen sich diese geforderten Qualitätssteigerungen für die Bildungsträger insbesondere bei den Ausschreibungen häufig nicht mehr äquivalent im Angebotspreis abbilden. Dadurch kommt es gegenwärtig vielerorts zu sinkenden Gewinnmargen, die neben Effizienzsteigerungen auch gleichzeitig eine Steigerung der Qualität der eigenen Angebote erfordern, um den gestiegenen Kundenanforderungen gerecht werden und einen höheren Preis rechtfertigen zu können. Hierauf haben sich viele Träger zu wenig vorbereitet, so dass das aktuelle Wandlungstempo stark zunimmt.

Strategieentwicklung: vom Bildungsträger zum Bildungsdienstleister

Der Einkauf von Arbeitsmarktdienstleistungen von Dritten wie Bildungsträgern erfolgt in der Agentur für Arbeit seit 2004 über regionale Einkaufszentren (REZ), welche die Ausschreibungen der zu vergebenden Maßnahmen betreuen. Die abgegebenen Angebote werden bezüglich ihres Leistungsangebotes mit einer Formel bewertet und diese Punkte-Bewertung wird zur Gesamtbewertung mit dem Preis in Beziehung gesetzt, wobei der Anbieter mit den meisten Punkten den Zuschlag bekommt. Die Formel bei der Punkteverteilung begünstigt allerdings den Preis zu Lasten der anderen (Mindest-)Qualitätskriterien, so dass der Anbieter mit dem geringsten Preis den Zuschlag erhält. Die zentralisierte Ausschreibung hat insbesondere durch die große Ähnlichkeit der eingereichten Angebote zu einem starken Preiskampf unter den Bildungsträgern geführt. Damit verbunden ist eine fortgesetzte Preisspirale nach unten, die bereits vor einem Jahrzehnt zu erheblichen wirtschaftlichen Einbrüchen und Insolvenzen bei den Bildungsträgern beigetragen hat (Würfel, 2014, S. 8 ff.). Auf der anderen Seite rügt der Bundesrechnungshof in einer aktuellen Untersuchung des standardisierten zentralen Beschaffungsprozesses beim Einkauf von Arbeitsmarktmaßnahmen die Unterauslastung bei mittlerweile über 70 Prozent aller Vergabemaßnahmen im Rechtskreis SGB II und III, so dass den Trägern im Durchschnitt 12–15 Prozent der Maßnahmekosten für unbesetzte Teilnehmerplätze unterhalb der vereinbarten Mindestteilnehmerzahl (70 %) von den Agenturen und Jobcentern vergütet werden. Bezogen auf alle 34.000 Vergabemaßnahmen des Jahres 2017 macht dies 357 Millionen Euro jährlich aus (Bundesrechnungshof, 2022). Dies verdeutlicht die Problematik des Systems für beide Seiten, da die Träger das Personal und die Räume auch für die später nicht zugewiesenen Teilnehmenden ab Maßnahmebeginn verpflichtend vorhalten müssen.

Der traditionelle strategische Fokus auf das öffentliche Maßnahmengeschäft kann daher nur noch dann – sehr bedingte – Wettbewerbsvorteile generieren, wenn konsequent in Bildungsketten gedacht wird, die das Maßnahmen- und Gutscheingeschäft integrieren. Die entwickelten Produkte müssen darüber hinaus auch zu den Kernkompetenzen des Trägers passen. Damit diese deutlich werden, ist ein strategischer Fokus auf hochwertige und überzeugend kommunizierbare Leistungsversprechen zielführender als ein traditioneller »Bildungsbauchladen« mit kaum überblickbaren Produktkatalogen vom EDV-, Sprach- und Pflegekurs bis zum Gabelstaplerführerschein. Die Abhängigkeit von der Agentur für Arbeit und den Jobcentern als den stärksten Umsatzquellen kann zudem durch die Einwerbung von Drittmitteln über den Europäischen Sozialfonds gelindert werden. Allerdings wird erst der Auf- und Ausbau des privaten Firmenkundengeschäfts ein ganz neues Geschäftsfeld erschließen, das nicht nur den Umsatz stabilisiert und die vorhandene Kapazität auslastet, sondern auch zu mehr Gewinnen beiträgt (Fischer, 2014).

Die Bildungsträger mit »Bauchläden« litten besonders unter dem Rückgang der zugewiesenen Gutscheine und Maßnahmenteilnehmenden in Folge der boomenden Wirtschaft der letzten Jahren mit den historisch tiefen Arbeitslosenzahlen bis zur Coronakrise. In dem geforderten Strategieprozess sind sie durch die oft starke Abhängigkeit von den öffentlichen Auftraggebern beschränkt, da hier viele Ressourcen gebunden sind, die beim Einstieg in neue Märkte und zur innovativen Bedienung neuer Kundengruppen fehlen. Andererseits kann die beginnende Rezession in Deutschland auch zu einem Wiederanstieg des Maßnahmen- und Gutscheingeschäfts führen. Allerdings wird dies bei zu erwartenden leeren öffentlichen Kassen weiterhin durch einen hohen Preisdruck geprägt sein. Für den in jedem Fall erforderlichen Wandel mit der Erschließung neuer Märkte müssen somit genügend Investitionsmittel bereitstehen. Über deren Vergabe entscheiden im Kreditfall die Banken und bei der

Ausrichtung der Strategie auch andere zentrale Stakeholder, die erst einmal vom neuen Kurs überzeugt werden müssen. Dies ist kein Selbstläufer, sondern erfordert unternehmerischen Mut zum Aufbruch durch echte Innovationen.

Ein rettender Aufbruch ist mit weitreichenden strategischen Weichenstellungen möglich, auch wenn er sich nicht einfach gestaltet. Da die Träger beruflicher Bildung traditionell aus dem Bereich der klassischen Berufe nach dem Berufsbildungsgesetz kommen und sie selbst hier bei ihren Werkstätten im gewerblich-technischen oder handwerklichen Bereich in Folge der kostenintensiven Investitionen häufig nicht mehr auf dem neusten Stand sind, fällt ihnen der modernisierende Wandel hin zu den Zukunftstechnologien wie KI oder Wasserstoff sehr schwer. Genau in diesem Bereich liegt jedoch eine große Chance für Bildungsträger im gegenwärtigen strukturellen Mismatch, denn durch Weiterbildungen lässt sich der Fachkräftemangel in diesen Bereichen besser bewältigen. Der Aufbau eines neuen profitablen Geschäftsfeldes bei den Unternehmen kann zwar von der regionalen Eingebundenheit der vermittelnden Bildungsträger profitieren, die den Weiterbildungsbedarf insbesondere kleiner und mittlerer Unternehmen in ihrem gewachsenen Umfeld gut kennen. Für einen Aufbau sind allerdings hohe Investitionen in digitale Technik und Hardware notwendig, die immer schneller veralten und häufig bei immer schnelleren Innovationszyklen nicht alleine gestemmt werden können. Zudem ist zumeist neues, entsprechend hoch qualifiziertes und praxiserfahrenes Personal vonnöten, das nach höheren Löhnen verlangt – die Bildungsträger können hier nur sehr bedingt mit der Wirtschaft konkurrieren. Zur Absicherung und Verteilung dieser Risiken werden Weiterbildungsangebote zukünftig zunehmend in Trägerverbünden organisiert werden, die als Netzwerke mit spezialisierten Partnern wandelnde Bildungsbedarfe mit einer kritischen Masse von Teilnehmenden abdecken und auch Hochschulen als Träger wissenschaftlicher Weiterbildung einbinden können (Haunstein, 2023, S. 37 ff.). Die strategische Ausrichtung der Bildungsträger verlangt damit nach einer größeren Flexibilität, sich auf Kernkompetenzen zu fokussieren, diese lernend weiterzuentwickeln und synergetisch in Netzwerke einzubringen. Dazu stehen agile Führungsansätze aus der Unternehmenspraxis zur Verfügung, die wiederum selbst erst einmal adaptiv in den sich von Bildungsträgern zu Bildungsdienstleistern verändernden Organisationen implementiert werden müssen, bevor daraus dauerhafte Wettbewerbsvorteile entstehen können.

Agile Führung für Bildungsträger im Transformationsprozess

In der heutigen volatilen, unsicheren, komplexen und ambivalenten »VUCA-Welt« wird die Resilienz einer Organisation als Fähigkeit, Krisen gut zu verkraften, überlebensnotwendig. Resilienz wird wiederum durch Agilität erzeugt, mit der sich Organisationen rasch an bislang unbekannte Umweltänderungen anpassen können. Agile Organisationen leben von den dort tätigen Menschen, die mit ihrer inneren Haltung eines »agilen Mindsets« selbstorganisiert in flachen Hierarchien arbeiten und dabei immer wieder etwas Neues lernen wollen. Für eine organisationsweite Resilienz ist ein neues offenes Führungsverständnis notwendig, welches das agile Mindset der Organisationsmitglieder anregt und dadurch die Selbstführung aktiviert (Hunziger & Steiner, 2022, S 139 ff.).

Der sozialwissenschaftliche Führungsbegriff definiert Führung als die Beeinflussung anderer durch sozial akzeptiertes Verhalten, damit dies bei den derart Geführten mittelbar oder unmittelbar ein intendiertes Verhalten bewirkt. Eine eher coachende agile Führung soll unter der Metapher eines »Gärtners« förderliche Rahmenbedingungen und Handlungsspielräume für möglichst friktionsfreie Prozesse herstellen. Gegenwärtig verschwimmen diese Konturen der Neuordnung der Arbeitswelt zwischen der angestrebten partizipativ-innovativen »New Work« und einer anhaltenden Verharrung in alten hierarchischen Strukturen noch. Eine agile Führung, die durch neue Perspektiven das Bewusstsein der Organisationsmitglieder entwickeln hilft, hängt somit von der Verbreitung eines entsprechend positiven Menschenbildes mit dem Fokus auf intrinsische Motivation und Selbststeuerung ab, das insbesondere bei den traditionell hierarchisch sozialisierten Führungskräften mit dem Fokus auf äußere Anreize und Sanktionen längst noch nicht überall verankert ist (Weibler, 2023, S. 24 ff.)

Das neue Paradigma der agilen Führung umfasst die Gestaltung eines Rahmens größtmöglicher Autonomie und Selbststeuerung, in denen Führungskräfte und ihre Mitarbeiter*innen verantwortungsvoll, selbstorganisiert und motiviert zusammenarbeiten können, so dass sie ihre Fähigkeiten bestmöglich in innovative Lösungen einbringen können. Damit zielt agiles Führen auf die inneren und äußeren Rahmenbedingungen für Kooperation, Netzwerkbildung und Innovation und lässt sich angesichts der strategischen Herausforderungen der Bildungsträger als vielversprechender Führungsansatz in deren Transformationsprozess zum »agilen Bildungsdienstleister« ausmachen (Sichart & Preußig, 2022, S. 42 ff.)

Dieser Übergang birgt bei allen Chancen auch große Herausforderungen. In den tradierten Geschäftsmodellen von Bildungsträgern haben sich jenseits der zumeist dialogisch auf Augenhöhe mit den Teilnehmenden arbeitenden Honorarkräfte und pädagogischen Mitarbeiter*innen in der administrierenden und leitenden Kernorganisation häufig hierarchisch geprägte Führungskulturen entwickelt. Die strategische Neuentwicklung in einem neuen agilen Führungsprozess sollte daher von Beginn an auf einen intensiven offenen Lernprozess setzen, der über digitale Plattformen auch Beschäftigte

und externe Communities für neue Ideen und Lösungen sowie Online-Strategiediskussionen (Strategy Jams) einbeziehen kann (Stadler et al., 2023, S. 36 ff.).

Die intensive Kommunikation in agilen Teams rückt die sozialen Kompetenzen für alle Beteiligten in den Mittelpunkt und macht die Fähigkeit, professionelles und konstruktives Feedback zu geben und zu nehmen, zur Kernkompetenz im agilen Arbeitskontext. Allerdings sind auch diese Kompetenzen in den Unternehmen ausbaufähig, da Führungskräfte wie Beschäftigte kritisches Feedback als bewusste offene Rückmeldung zum lernenden Abgleich zwischen Selbst- und Fremdbild noch oft eher vermeiden. Somit erfordert die erfolgreiche Einführung agiler Führungsansätze das eng verzahnte Zusammenspiel von Personal- und Organisationsentwicklung, um mit allen Beteiligten neue Kompetenzen, Strukturen und Prozesse für eine neue Kultur aufzubauen (Rödel & Krach, 2023, S. 231–247).

Das bewährte Wissen und die vielfältigen Fähigkeiten der Beschäftigten müssen hierbei aufgegriffen werden und in ein neues kulturelles Selbstverständnis der Gesamtorganisation einfließen, das Bildung nicht nur als Dienstleistung zur beruflichen Orientierung und Qualifizierung begreifen lässt, sondern zur sinnstiftenden intrinsischen Motivationsquelle des eigenen Handelns macht. Was Bildung im 21. Jahrhundert ausmacht, wie sie die eigene Identität als Bildungsdienstleister prägt und wie dieses Selbstbild im Fremdbild der Kunden als innovative Bildungsmarke auf den freien Bildungsmärkten verankert werden kann, ist somit ein dreistufiger Transformationsprozess, der sich auf eine resiliente Organisation fokussiert, die in der VUCA-Welt überleben kann.

DR. MICHAEL KROHN

ist Regionalleiter Leistungserstellung beim Bildungswerk der Niedersächsischen Wirtschaft gemeinnützige GmbH.

Michael.Krohn@bnw.de

Beckmann, F. & Spohr, F. (2022). *Arbeitsmarkt und Arbeitsmarktpolitik.* München: UVK.

BMAS – Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2022). *Fachkräftestrategie der Bundesregierung.* www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/Publikationen/fachkraeftestrategie-der-bundesregierung.pdf?__blob=publicationFile&v=8.

Bundesrechnungshof (2022). *Abschließende Mitteilung an das Bundesministerium für Arbeit und Soziales und an den Vorstand der Bundesagentur für Arbeit über die Prüfung der Auslastung von Vergabemaßnahmen in den Rechtskreisen SGB III und SGB II.* www.bundesrechnungshof.de/SharedDocs/Downloads/DE/Berichte/2022/auslastungen-vergabemassnahmen-bundesagentur-volltext.pdf?__blob=publicationFile&v=1.

Fischer, R. (2014). *Was Bildungsanbieter erfolgreich macht.* www.bildungsspiegel.de/news/standpunkte/79-standpunkt-was-bildungsanbieter-erfolgreich-macht.

Ford, M. (2022). *Die Herrschaft der Roboter.* Kulmbach: Plassen.

Haunstein, S. (2023). *Berufsbezogene Weiterbildung im Strukturwandel – Ein Blick ins Mitteldeutsche Revier.* www.bismit.de/fileadmin/user_upload/pdf/Publikationen/DJI_BiSMit_Studienbericht_Weiterbildung_gesamt_web.pdf.

Hunziker, A. & Steiner, C. (2022). Mit agilem Mindset zur Resilienz. In J. Schellinger, J., K. O. Tobarski & I. Kissling-Näf (Hrsg.), *Resilienz durch Organisationsentwicklung* (S. 139–173). Wiesbaden: Springer Gabler.

Holz, H. (2001): *Der innovative Bildungsdienstleister.* BWP 30 (2), 23–27.

Rödel, S. & Krach, S. (2023). Professionelles Feedback als entscheidender Erfolgsfaktor in New Work. *OSC 30* (2), 231–247.

Rübner, M., Glöckler, R., Kohn, K.-H. P. & Göbel, C. (2022). *Beschäftigungsorientiert beraten, vermitteln und fördern. Grundlagen und Standards für professionelle Dienstleistungen am Arbeitsmarkt.* Regensburg: Walhalla.

Sichart, S. & Preußig, J. (2022). *Agil führen.* Freiburg: Haufe.

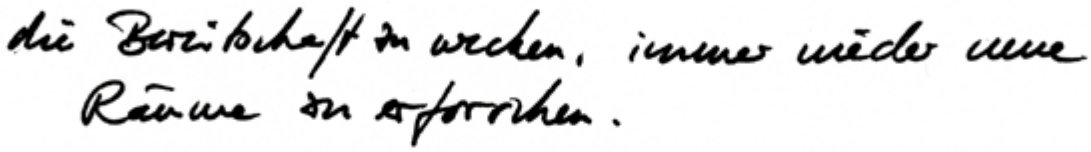
Stadler, Christian et al. (2023): Alle machen mit. *Harvard Business manager* 10/23, 36–45.

Weibler, J. (2023). *Personalführung* (4. Aufl.). München: Vahlen.

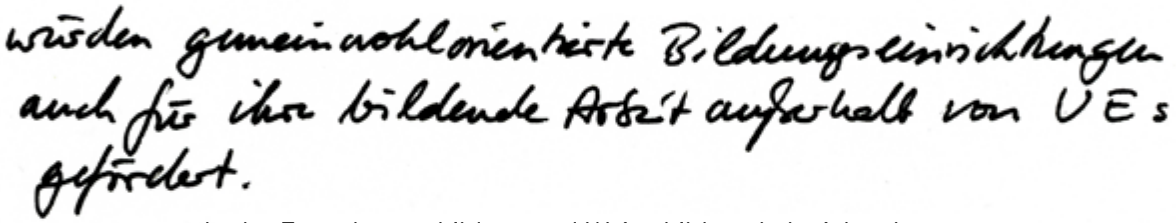
Würfel, W. (2014): Vergabeverfahren – was ist das? In Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft (Hrsg.), *Schwarzbuch 3: Vergabe von Ausbildungs- und Weiterbildungsdienstleistungen* (S. 8–10). Frankfurt am Main: GEW.

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.

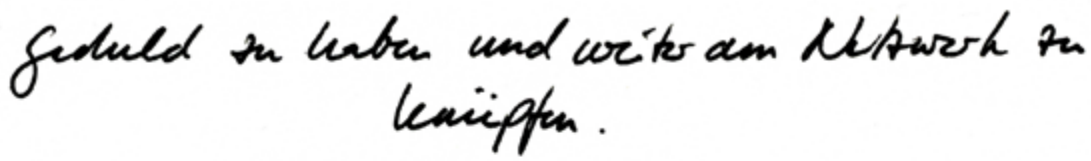
Gute Bildung ist …



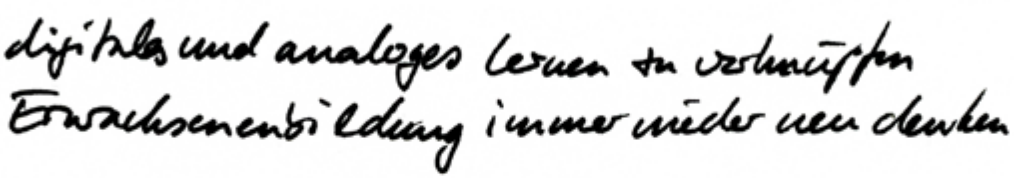
Wenn ich Bildungsministerin wäre, …



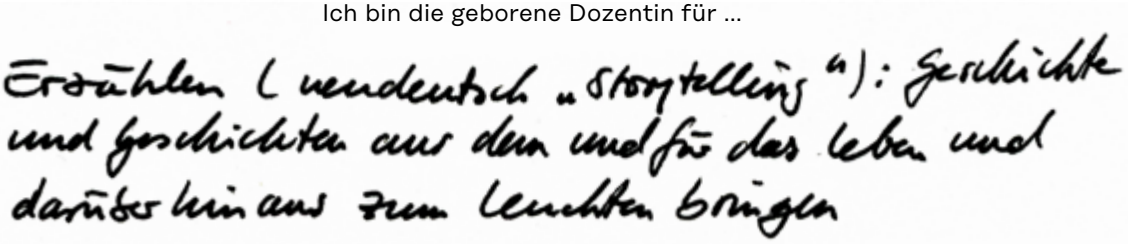
In der Erwachsenenbildung und Weiterbildung habe ich gelernt, …



Mein berufliches Steckenpferd



Ich bin die geborene Dozentin für …



DR. BEATE SCHMIDTGEN ist Pfarrerin und leitet die Ev. Erwachsenenbildung Hochrhein-Markgräflerland.

Ein bisschen lebendig …

… wurde Horst Siebert, verstorbener Professor für Erwachsenenbildung, vor dem geistigen Auge von rund 100 Personen, die am 6.11.2023 nach Hannover gekommen waren, um seiner zu gedenken. Auf Einladung der dortigen Leibniz-Universität, der Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung, der DGFE-Sektion Erwachsenenbildung und des DIE trafen sich ehemalige Schülerinnen und Schüler, Weggefährten und Interessierte, um sein Wirken für die Disziplin und Praxis der Erwachsenenbildung zu reflektieren. In Workshops wurde der Beitrag Horst Sieberts für einige Diskursstränge herausgearbeitet und überlegt, wo die Diskussion heute steht und was sie ihm verdankt. Dabei ging es um die Lehr-Lernforschung, den Konstruktivismus, das Theorie-Praxis-Verhältnis sowie Sieberts Impulse für die wissenschaftliche Disziplin und die (niedersächsische) Praxis der Erwachsenenbildung.

In sehr persönlich gehaltenen Statements wurde besonders anschaulich, wofür der am 22.10.2022 Verstorbene als Mensch stand: Er war bescheiden und fair, einer, der entweder las oder schrieb. Andere Tätigkeiten waren in seinem Alltag offenbar von nachgeordneter Bedeutung. Nur so war möglich, was Detlef Kuhlenkamp beobachtete: »Wenn irgendetwas neu war – Horst Siebert kannte es.« Der, den Kuhlenkamp als »keinen emotionalen Wärmeofen«, aber dennoch äußerst zugewandt erlebt hatte, ermöglichte immer die (beruflichen) Entwicklungen der anderen und schob dafür seine eigenen Karriereoptionen zur Seite. Er war einer, der, wie Roswitha Peters sagte, auch Gelegenheit zu Kritik bot, weil er sich dem marxistisch-ideologisch aufgeladenen Zeitgeist nie so weit öffnete, wie es Weggefährten von ihm erwarteten. Nach allem, was hier über Horst Siebert zu lernen war, bedauere ich, ihn nur flüchtig kennengelernt zu haben. (PB)

Unsere nächsten Themenschwerpunkte

AUSGABE 1 — 2024

Anerkennung und Validierung als Mittel zur Fachkräftesicherung
Wie kann dem Fachkräftemangel mithilfe von Erwachsenen- und Weiterbildung wirksam begegnet werden? Teilqualifikationen sowie Micro-Credentials, Badges und Wallets zum Nachweis spezifischer Kompetenzen und Skills sowie KI-gestützte Assessments sollen für erleichterte und beschleunigte Anerkennungsverfahren individueller beruflicher Kompetenzen und ausländischer Abschlüsse sorgen.

AUSGABE 2 — 2024

Weiterbildungsrepublik?
Mit vielen Initiativen – der Nationalen Weiterbildungsstrategie, der Nationalen Bildungsplattform und der Online-Bildungsplattform – hat die Bundespolitik seit einiger Zeit ein Augenmerk auf die Weiterbildung gelegt. Wie ist der Stand der Initiativen? Sind wir wirklich auf dem Weg in eine »Weiterbildungsrepublik«?

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

Biographie und Alltagsmathematik

Melanie Benz-Gydat, Thea Klüver, Antje Pabst, Christine Zeuner

Ohne Rechnen kommt man im Leben nicht weiter

Numeralität als soziale Praxis aus der biographischen Perspektive älterer Menschen

Wie Menschen im Alltag mit Zahlen umgehen, wie sie rechnen oder schätzen und wie sich mathematische Fertigkeiten über die Lebensspanne verändern, wird in dieser Studie untersucht, die sich auf den Ansatz „Numeralität als soziale Praxis" bezieht.

wbv.de/eblbl

Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen – Forschung & Praxis, 47
2022, 276 S., 49,90 € (D)
ISBN 978-3-7639-7031-5
E-Book im Open Access

wbv

Wir leben in einer Welt voller Uneindeutigkeiten und Ambiguitäten. Wie gehen wir damit in der Bildung um? Soll und kann man Uneindeutigkeiten auflösen oder ist Ambiguität gar ein didaktisches Mittel?

U N E I N D E U T I G K E I T

wbv

DIE Deutsches Institut für Erwachsenenbildung
Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen