

Lerch, Sebastian

Subjektorientierung in digitalen Lebenswelten? Neue Herausforderungen und Möglichkeiten für die erwachsenenpädagogische Arbeit am Selbst

Forum Erwachsenenbildung 52 (2019) 4, S. 31-34



Quellenangabe/ Reference:

Lerch, Sebastian: Subjektorientierung in digitalen Lebenswelten? Neue Herausforderungen und Möglichkeiten für die erwachsenenpädagogische Arbeit am Selbst - In: Forum Erwachsenenbildung 52 (2019) 4, S. 31-34 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-259972 - DOI: 10.25656/01:25997

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-259972>

<https://doi.org/10.25656/01:25997>

in Kooperation mit / in cooperation with:



WAXMANN
www.waxmann.com

<http://www.waxmann.com>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

» Subjektorientierung in digitalen Lebenswelten?

Neue Herausforderungen und Möglichkeiten für die erwachsenenpädagogische Arbeit am Selbst

I. Verwickelte Selbst- und Weltverhältnisse

Im Zuge einer Beschleunigung, Entgrenzung und Digitalisierung aller Lebensbereiche verändern sich auch die Aufgaben und Strukturen der Anbieter von Erwachsenenbildung. Es entstehen etwa neue Formen von Mobilität oder Flexibilität, neue Übergänge und Brüche, mit denen die Individuen konfrontiert sind und die neue Bildungs- und Unterstützungsinteressen nach sich ziehen. Was kann und muss eine subjektorientierte Erwachsenenbildung leisten, wenn sie angesichts des rasanten Wandels der Lebenswelt scheinbar immer notwendiger wird und sich zugleich doch selbst wandelt? Inwiefern dann noch das erwachsenenpädagogische Paradigma der „Subjektorientierung“ zugrunde gelegt werden kann, möchte der vorliegende Beitrag bearbeiten.

Die Annahme eines Subjektes, das selbstkritisch einer Welt gegenübertritt und diese distanziert betrachtet, kann kaum noch aufrechterhalten werden, da der Mensch zu stark eingebunden ist in Geflechte aus Denken, Handeln und Sein, in Strukturen und Machtverhältnisse, die ihn umgeben, die ihn verändern, die aber auch die Art und Weise von Sein und In-der-Welt-Sein verändern. Bildung formt sich dementsprechend um, denn sie ist „untrennbar mit der Frage nach der gesellschaftlichen Verfasstheit von Menschen verknüpft, nach dem Verhältnis von Individuum und Gesellschaft, von Gesellschaftsfähigkeit und Emanzipation“¹. Die Bildung von Menschen ist stets in Gesellschaft eingebunden, wird von ihr gemacht, und sie beeinflusst die Gesellschaft wiederum. Zudem beinhaltet Bildung auch eine politische Dimension: „Bildung sei [Heydorn folgend, SL] die Befähigung des Menschen zur gesellschaftlichen Arbeit und zum politischen Handeln, aber auch zur ästhetischen Erfahrung, in welcher der Mensch sich selbst vergegenwärtigt“². Das Subjekt, seine Selbstbildung, ist gesellschaftlich präformiert und durchdrungen, aber zugleich ist es fähig, die Gesellschaft in kritisch-emanzipatorischer Absicht zu verändern.

Was aber ist nun zu tun, wenn sich gesellschaftliche Verhältnisse rasant und vehement verändern?

II. Alltagsorientierung und Kritikfähigkeit

Das Subjekt ist zu begreifen als ein aktives Wesen mit individuell und kulturell überformten Verhaltensweisen und Lebensumständen. Seine Lebenswelt setzt sich zusammen aus dem persönlichen Erleben der direkten, realen und digitalen Umwelt,

also in Auseinandersetzung mit anderen Personen, Ideen und Überzeugungen. Vor diesem Hintergrund entstehen Sinnkonstruktionen (Glaubenssätze, Deutungsmuster, Bewusstsein etc.), die wegen des Flüchtigerwerdens von Wahrheitsgeltungen³

immer wieder neu auszuhandeln und bildungspraktisch aufzunehmen sind. Der „Konstruktionscharakter der Wirklichkeit und der intersubjektiven Wahrnehmung“⁴ bleibt auch im digitalen Zeitalter erhalten, wenngleich er Verschiebungen erfährt. Eine am Subjekt und dessen Lebenswelt orientierte Erwachsenenbildung sollte die kollektiv vorgeprägten, der individuellen Veränderung jedoch prinzipiell zugänglichen Deutungsmuster der sozialen Wirklichkeit in den Mittelpunkt rücken und die Teilnehmer/innen in ihren Lebensbezügen wahrnehmen. Erwachsene lernen nur dann nachhaltig, wenn die an sie herangetragenen Orientierungs- und Deutungsmuster etwas mit ihrem eigenen Leben und ihrer Wirklichkeit zu tun haben.⁵ Diese Bezugnahmen charakterisiert in spezifischer Weise etwa G. Holzapfel. Er bezeichnet diese Subjektwende als notwendigen „Pendelausschlag gegenüber der Gefahr einer gesellschaftspolitischen Instrumentalisierung von Erwachsenenbildung und [sieht sie] als Ausdruck einer gesamtgesellschaftlichen Erosionenkrise“⁶. In Abgrenzung zu einer allein an ökonomischer Nützlichkeit ausgerichteten Erwachsenenpädagogik, wird der Fokus hier streng auf das Subjekt gelegt. Bildung wird in diesem Sinn „handlungstheoretisch bestimmt und über das Handeln des Subjekts definiert“⁷ und damit rücken Bildungsprozesse zur subjektiven Lösung von *alltäglichen Problemen* und für die *Bewältigung kritischer Lebensereignisse* ins Zentrum der Erwachsenenbildungsbemühungen. Diese Probleme und Krisen aber verändern sich aktuell durch die Digitalisierung und es wird auch in einer neuen Art und Weise damit umgegangen. Das Spektrum reicht von individuellen Stilisierungen (u.a. social media)⁸ bis hin zu Melancholie. Und entsprechend verändern sich auch die erwachsenenpädagogischen Handlungsweisen (zum Beispiel Beratung oder Coaching) sowie erwachsenenpädagogische Einrichtungen (zum Beispiel Fernuniversitäten).



Jun.-Prof. Dr. habil.
Sebastian Lerch

Juniorprofessor für
Lebenslanges Lernen
(Erwachsenenbildung und
Weiterbildung), Johannes
Gutenberg-Universität
Mainz

selerch@uni-mainz.de

¹ Niesyto, H. (2010): Bildungsprozesse unter den Bedingungen medialer Beschleunigung. München, S. 54.

² S. o. A.

³ Vgl. Thimm, C. (2018): Digitale Partizipation – Das Netz als Arena des Politischen? Neue Möglichkeiten politischer Beteiligung im Internet. Baden-Baden, S. 159–187; Thimm, C. (2018): Digitale Werteordnung: Kommentieren, kritisieren, debattieren im Netz, S. 1062–1063.

⁴ Tietgens, H. (1993): Der Begriff der Lebenswelt im Kontext der Erwachsenenbildung. Göttingen, S. 59f.

⁵ Vgl. Wolgast, G. (1996): Zeittafel zur Geschichte der Erwachsenenbildung. Mit einem Kurzabriss „Geschichte der Erwachsenenbildung im Überblick“. Neuwied, S. 71.

⁶ Holzapfel, G. (1990): Erfahrungsorientierung in der Weiterbildung. Bremen, S. 281.

⁷ Weisser, J. (2002): Einführung in die Weiterbildung. Eine problemorientierte, erziehungswissenschaftliche Perspektive. Weinheim/Basel, S. 60.

⁸ Vgl. Reißmann, W. (2013): Jugendliche zwischen Person und Figur. „Medienperson“ als Persona-Typ im „Real-People“-Genre Netzwerkplattform. Weinheim/Basel, S. 155–168; Schulz, I.



(2013): Mediatisierte Sozialisation im Jugendalter. Kommunikative Praktiken und Beziehungsnetze im Wandel. Berlin, S. 331.

⁹ Vgl. Rosa, H. (2005): Beschleunigung. Die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne. Frankfurt am Main; Amos, K. (2014): Bildung und Beschleunigung. Deweys Progressive Education im Kontext. Paderborn, S. 37.

¹⁰ Vgl. Niesyto (2010), a.a.O., S. 56.

¹¹ Vgl. Culemann, A. (2002): Chancen und Grenzen der Online-Beratung für junge Menschen. Göttingen, S. 23.

¹² Vgl. Aßmann, S. (2014): Doing Connectivity. Medienhandeln als Praxis des Miteinander-in-Beziehung-Setzens. Wiesbaden, S. 139–154.

¹³ Vgl. Vossler, A. (2005): Das Jahrhundert der Beratung: Entwicklung und gesellschaftliche Bedeutung von Beratungsangeboten. München, S. 2 u. 7.

¹⁴ Vgl. Lerch, S. (2019): Beratung digital unterstützen. Notwendigkeit und Veränderung von Beratung in einer beschleunigten Zeit. Wiesbaden.

¹⁵ Vgl. o. A.

¹⁶ Rosa (2005), a.a.O., S. 133.

III. Digitalisierung und Entgrenzung der Lern- und Lebenswelten

Vor der Frage nach der Subjektorientierung in digital sich wandelnden Lebenswelten, steht die Frage, wie sich die Lebenswelt genau verändert. Besonders beeinflusst werden die Anbieter von vier Dimensionen der Beschleunigung.⁹ Hartmut Rosa unterscheidet eine technische und mediale, eine soziale, eine lebensweltliche und eine pädagogische Beschleunigung:

a) Technische und mediale Beschleunigung

Schnellere Produktion und Distribution von Gütern und Informationen bedingen die Art und Weise des individuellen und kollektiven Denkens und sie verändern auch die Erwachsenen- und Weiterbildungslandschaft. So ist es beispielsweise selbstverständlich geworden, in Echtzeit über Raum und Zeit hinweg zu korrespondieren und zu kooperieren. Mit H. Rosa lässt sich die mediale Beschleunigung zunächst als technische Beschleunigung verstehen.¹⁰ Hierzu gehört das Wachstum digitaler Information oder die weltweite Kommunikation in Echtzeit. Doch mit diesen technisch-medialen Möglichkeiten verändern sich auch der soziale Wandel, die Narrationsstrukturen und Beziehungsmuster. So etwa verflüchtigen sich in der Netzöffentlichkeit zunehmend lineare Erzählstrukturen, die Welt wird für Gruppen, aber auch für Einzelne komplexer. Es entstehen neue Formen kollaborativer Wissensproduktion, die eine individuelle Autor/inn/en-schaft kaum noch zulassen, es entstehen Kontakte und Kooperationen in sozialen Netzwerken, die jenseits von stofflich-physischem Austausch liegen, es entstehen

neue Formen von Bildung und Beratung, wie online-, E-Beratung usw.¹¹ Die mobile/digitale Kommunikation erleichtert einerseits den Zugang zu Informationen,¹² andererseits sind diese Informationen oft weniger eindeutig und nachprüfbar. Dies kann bei den Individuen sowohl zu Wissensüberforderung als auch zur Wissensselbstüberschätzung führen,¹³ neue Formen der Selbstbetrachtung und -stilisierung sind zu beobachten. Vor dem Hintergrund der Informationsfülle wird es immer schwieriger, sich zu fokussieren oder Zusammenhänge zu verstehen,¹⁴ weswegen eine Tendenz zu oberflächlicher Wahrnehmung besteht und zur Steigerung von Automatismen, die es nicht zu anstrengenden Selbstreflexionen kommen lassen.

b) Beschleunigung des sozialen Wandels

Neben den technisch-digitalen Wandlungen sind für die Erwachsenenbildung vor allem die Wandlungen in gemeinschaftlicher und gesellschaftlicher Hinsicht relevant:

Praxisformen, Handlungsorientierungen und Beziehungsmuster ändern sich, es gibt eine neue Notwendigkeit zur eigenen und sozialen Lebensgestaltung¹⁵.

H. Rosa spricht in diesem Zusammenhang von einer „Gegenwartsschrumpfung“ und einer „Steigerung der Verfallsraten von handlungsorientierten Erfahrungen und Erwartungen“¹⁶. Er diagnostiziert eine höhere Geschwindigkeit im Zusammenleben, in Freundschaften oder Beziehungen. Menschen haben kaum noch Zeit, Beziehungen und Freund-

schaften entstehen zu lassen, und sie lassen auch auf sich selbst kaum noch Dinge wirken. „Während die technische Beschleunigung als eine Beschleunigung in der Gesellschaft zu verstehen sei, handle es sich bei der sozialen Beschleunigung um eine Beschleunigung der Gesellschaft. Damit verbunden sei eine wachsende Instabilität der Zeithorizonte“¹⁷. Diese Instabilität hält zahlreiche Optionen, Irritationen und Verunsicherungen bereit und diese beiden Seiten, die positiven und kritischen Aspekte einer instabilen Sozialität, aufzunehmen und zu begleiten, ist eine Zukunftsaufgabe erwachsenepädagogischen Handelns.

c) Beschleunigung des Lebenstempos

Mit der Beschleunigung verknüpft sich nicht nur eine Instabilität der Zeithorizonte, sondern auch eine Steigerung des Lebenstempos.¹⁸ Ganz allgemein verändert sich das Lebenstempo der Menschen, und zwar insbesondere im Jugend- und Erwachsenenalter. Dies ist mit einer, wie H. Rosa das nennt, „Verknüpfung“ und „Verdichtung“ von Handlungsepisoden, Zeiteinheiten oder aber auch der Zunahme von Multitasking verbunden.¹⁹ Es gibt wenige Orte, an denen Menschen nicht erreichbar sind (vielleicht auch gar nicht mehr sein wollen), und auch Informationen sind ständig, stets und für alle verfügbar. Dieser Druck aus Verfügbarkeitsanspruch und Informationsflut führt dazu, dass Menschen das Gefühl haben, „mitmachen“ zu müssen und sich kaum selbst die Möglichkeit erhalten, eben (einmal) nicht dem Wettlauf der Zeit zu folgen.²⁰ Davon ist auch das erwachsenepädagogische Handeln beeinflusst.

d) Beschleunigung des Lerntempos

Ein erhöhtes Lerntempo steckt etwa in Begriffen wie „Lebenslanges Lernen“, „Kompetenzorientierung“, „Outcome-Orientierung“. Dies alles sind Begriffe einer zeitlichen, räumlichen und inhaltlichen Ausdehnung des Lernens²¹, bei deren semantischem und pragmatischem Potenzial die Vereinnahmung des Lebens durch Lernen im Mittelpunkt steht. Lernen wird zu einer Sozialform, die durch die Förderung von Mobilität und Durchlässigkeit von Bildungssystemen zwar auf der einen Seite Chancen für das Individuum bereithält, aber auf der anderen Seite durch die bildungspolitisch gesteuerte Appellfunktion, lernen zu müssen, gegenüber dem Subjekt einen Status erlangt hat, von dem sich Individuen kaum lossagen beziehungsweise dem sie sich nicht mehr kritisch-reflexiv entgegentreten können.

IV. Erwachsenenpädagogische Konsequenzen und Ausblicke

Für erwachsenepädagogisches Denken und Handeln resultiert daraus, (1) Menschen bei ihren Suchbewegungen, die dann von Zustimmung bis Widerstand, von Ironie bis Gelassenheit reichen können,

zu unterstützen. Es meint aber (2) zugleich, dass die in der Bildungsarbeit mit Menschen Tätigen sich die auf sie wirkenden Mächte bewusstmachen, sich von ihnen distanzieren und mit ihnen umgehen müssen. Erwachsenenpädagogik ist aufgerufen, Möglichkeiten und Anlässe zu schaffen, die eine Auseinandersetzung des Selbst mit dessen Lebenswelt erleichtern (u. a. durch kreatives Schreiben), die zum Gegen-, Eigen- und Andersdenken befähigen und die vor allem das Subjekt in seinen Suchbewegungen unterstützen. Das Begleiten und Beraten von Lern- und Bildungsprozessen, die Arbeit an der Herstellung einer Kohärenz von Ratsuchenden ist gefordert. „In dieser Perspektive lässt sich Bildung allgemein als selbstreflexiver Lern- und Orientierungsprozess fassen, der nicht – wie W. Marotzki und B. Jörissen betonen – auf ein bestimmtes Ergebnis oder einen bestimmten Zustand abzielt, sondern darauf, „vorhandene Strukturen und Muster der Weltaufordnung durch komplexere Sichtweisen auf Welt und Selbst“ zu ersetzen.“²²

Den Weg des Subjekts zu einem reflexiv handelnden Subjekt, als Weg von einer funktionalen zu einer emanzipatorischen Subjektivitätsentwicklung,²³ gilt es durch erwachsenepädagogisches Wirken zu unterstützen.

Bei der erwachsenepädagogischen (Weiter-)Arbeit am Subjekt muss daher beachtet werden, dass sie physikalischen, historischen, gesellschaftlichen, kulturellen und biographischen Grenzen unterliegt. Will sich eine subjektorientierte Erwachsenenbildung als solche verstehen, so muss sie sich eben darauf bereits kritisch beziehen und ihre Begrenztheiten in den Bildungsprozess einbeziehen. Ihrem eigenen Anspruch gemäß geht sie über die Selbstvergewisserung der Subjekte im Bildungsgeschehen hinaus. Ihr geht es um ein spezifisches Verhältnis von Subjekt und Welt und damit implizit immer um die Beziehung von Selbstbestimmung und Unfreiheit, das gerade auch in Zeiten zunehmender Digitalisierung neu auszuloten ist. Die Möglichkeit von Erwachsenenbildung, einer verhinderten Selbstbestimmung entgegen zu wirken, besteht nicht in Belehrung, therapeutischer Beratung oder endlosen Planungen, sondern ist zu verstehen als ein gemeinsamer Suchprozess, eine Bewegung und ein Umweg auf dem Erkenntnisweg. Sie zielt auf die Gewinnung lebensweltlicher Erfahrung, die mehr darstellt als das bloße Erlebnis. Insofern kann und will eine erwachsenengerechte Makro- und Mikrodidaktik nie vollständig sein, vielmehr will sie Subjekte in richtiger Weise stören, zum Fragen, Nachfragen und Nachdenken anregen.²⁴

Erwachsenepädagog/inn/en sollten stets berücksichtigen, dass sie es immer mit unterschiedlichen Menschen zu tun haben, die als solche zu re-

¹⁷ Niesyto (2010), a.a.O., S. 56.

¹⁸ Vgl. Rosa (2005), a.a.O., S. 195ff.; Niesyto (2010), a.a.O., S. 56.

¹⁹ Vgl. Rosa (2005), a.a.O.

²⁰ Vgl. Lerch (2019), a.a.O.

²¹ Vgl. Hof, C. (2009): *Lebenslanges Lernen. Eine Einführung*. Stuttgart.

²² Marotzki, W./ Jörissen, B. (2010): *Dimensionen struktureller Medienbildung*. Wiesbaden, S. 19.

²³ Vgl. Meueler, E. (2009): *Türen des Käfigs*. Stuttgart.

²⁴ Vgl. Meueler, E. (1986): *Eigene Kraft und fachliche Unterstützung*. Frankfurt am Main/Berlin/München, S. 269f.



spektieren und in ihrem Eigen-Sein anzunehmen sind. Erwachsenenbildung kann demgemäß (nur) die Bedingungen der Möglichkeit von und für (digital unterstützte) Bildungsprozesse schaffen und die Handlungsprobleme der Teilnehmer/innen ernst nehmen, um auf dieser Basis neue Sichtweisen anzubieten. Knüpft Bildung also an die Umwelt der Teilnehmer/innen an und zielt darauf ab, das Subjekt zur Orientierung in seiner Lebenswelt zu befähigen, kann Erwachsenenbildung dem Individuum selbst-bewusstes Handeln ermöglichen. Erwachsenenbildung kann helfen, die Vorannahmen der eigenen Person zu überdenken, den Einzelnen befähigen, seine „Sichtweisen des um ihn geschehenden Alltäglichen (in Familie, Betrieb, Verein, Schule usw.) zu erkennen, seine Interpretationen des Alltäglichen an neuem Wissen zu überprüfen sowie neue Ideen für die Gestaltung des Alltäglichen zu gewinnen.“²⁵ Dies erfordert didaktische Sensibilität und Empathie. Erwachsenenpädagogisch Tätigen dient wissenschaftlich-systematisches Wissen zudem als Folie, um Fragen zu stellen, zur Vermittlung systematischen Wissens und um dort, wo unbekannte Ereignisse zu weit von bekannten Deutungen entfernt liegen, die dazwischenliegenden Begründungsketten für die Subjekte verfügbar zu machen, um so dem/r Teilnehmer/in zur Selbstaufklärung seines/ihres Alltagswissen zu verhelfen. Die Rolle von Erwachsenenpädagog/inn/en kann dabei pointiert in Anlehnung an eine Bemerkung Peter Brooks über einen Theaterregisseur dargestellt werden:

„Die Rolle des Regisseurs ist seltsam: Er will kein Gott sein, und doch ist das in seiner Rolle enthalten.

Er will fehlbar sein, und doch besteht eine instinktive Verschwörung der Schauspieler, ihn zum Richter zu setzen, denn ein Richter wird die ganze Zeit so dringend gebraucht. In gewisser Weise ist der Regisseur ein Betrüger, ein Führer bei Nacht, der das Gelände nicht kennt, und doch hat er keine Wahl – er muß führen und den Weg beim Gehen kennenlernen. Die Tödlichkeit liegt oft auf der Lauer, wenn er diese Situation nicht erkennt und das Beste hofft, wo er sich eigentlich auf das Schlimmste gefasst machen sollte.“²⁶

Im Gegensatz zu anderen Lebewesen ist der Mensch durch Weltoffenheit charakterisiert. Zugleich ist er in besondere, vorgegebene gesellschaftliche und kulturelle Ordnungen eingebettet, die ihm durch Andere vermittelt werden. Bildung als Subjektivitätsentwicklung muss daher als Vorgang betrachtet werden, der sowohl mit der organischen und kulturellen Weiterentwicklung als auch mit jenem gesellschaftlichen Prozess verknüpft ist, mittels dessen natürliche und menschliche Umwelt von signifikanten Anderen vermittelt wird. Seine Lebenswelt kann angesehen werden als „die Dimension eines leiblich praktisch engagierten Verhaltens des Menschen zu Welt, das intersubjektiv strukturiert ist und in dem sich die Sinnstruktur von Welt und menschlichem Handeln in aktiven und praktischen Vollzügen herstellt.“²⁷ Um sich in dieser (auch digitalisierten) Lebenswelt denkend, handelnd, fühlend und wollend zurechtzufinden, ist eine spezifische Form der Selbsterfahrung des Individuums notwendig. Erwachsenenbildung findet hier Anknüpfungspunkte und kann so zur Förderung der Gesamtpersonlichkeit beitragen.

²⁵ Müller, K. R. (1986): Teilnehmerorientierung und Lebensweltbezug im sozialisations-theoretischen und bildungspraktischen Zusammenhang. Frankfurt am Main/Berlin/München, S. 234.

²⁶ Brook, P. (1997): Der leere Raum. Berlin, S. 53.

²⁷ Lippitz, W. (1978): Der phänomenologische Begriff der „Lebenswelt“ – Seine Relevanz für die Sozialwissenschaften. In: Zeitschrift für philosophische Forschung, S. 420f.

» **schwerpunkt – Souverän und ohnmächtig in digitalen Zeiten**

Ludwig A. Pongratz

Digitalisierung und Neoliberalismus als Problemfelder der Erwachsenenbildung 17

Je mehr sich die Erwachsenenbildung von sozioökonomischen und technologischen Trends in Beschlag nehmen lässt, um so mehr tritt ihr aufklärend-kritischer Impuls, der sie seit ihren Anfängen kennzeichnet, in den Hintergrund. Am Ineinandergreifen von Digitalisierung und Neoliberalismus im Feld der Erwachsenenbildung lässt sich dies beobachten.

Andreas Mayert

Digitalisierungsfolgen für die Arbeitswelt – und was allgemeine Erwachsenenbildung damit zu tun hat 22

Mit Digitalisierung werden teils Heilserwartungen, teils Ängste vor Arbeitsplatzverlusten verbunden. Zu beobachten ist hingegen neben einer zunehmenden Polarisierung des Arbeitsmarkts in gute und miese Jobs, dass Unternehmen Big Data nutzen, um Fähigkeiten von Arbeitnehmern jenseits formaler Bildungsabschlüsse auf die Spur zu kommen. Der Gesetzgeber geht hingegen den gegenteiligen Weg, nur noch berufliche Erwachsenenbildung zu fördern. Das ist rückschrittlich und geht an den künftigen Erfordernissen der Arbeitswelt vorbei.

Jan-Hinrik Schmidt

Soziale Medien – Bühnen der Selbstinszenierung oder Raum authentischer Identitätsarbeit? 27

Fördern soziale Medien mehr die Selbstinszenierung oder helfen sie mehr dabei, sich selbst authentisch auszudrücken? Beides kann stimmen, wie der Beitrag aus kommunikationssoziologischer Sicht erläutert: Die Selbstdarstellung in sozialen Medien ist eine Praxis, Norm und Kompetenz zugleich. Sie wird durch Medientechnologie und soziale Regeln gerahmt, aber eben nicht vorherbestimmt.

Sebastian Lerch

Subjektorientierung in digitalen Lebenswelten? Neue Herausforderungen und Möglichkeiten für die erwachsenenpädagogische Arbeit am Selbst 31

Innerhalb der Erwachsenen- und Weiterbildung ist die Orientierung am denkenden und handelnden Subjekt ein zentrales Prinzip der Programmarbeit, Organisationsentwicklung und Verbandspolitik. Gegenwärtig verändert die Digitalisierung die Lebenswelten der Subjekte gravierend. Was dies für die erwachsenenpädagogische Arbeit und ihren Anspruch der Subjektorientierung bedeutet, möchte der Beitrag beantworten.

Thomas Hartmann

Junge Erwachsene und das Bildungs- und Teilhabepotential digitaler Medien 35

Digitale Medien sind fester Bestandteil unseres Alltags. Gerade zwischen den Generationen führt ihre Nutzung aber immer wieder auch zu Konflikten. Oft sehen sich junge Menschen mit dem Vorwurf konfrontiert, Medien nur zu konsumieren, anstatt sie produktiv zu nutzen. Dass diese Perspektive allenfalls einen Teil der Wahrheit ausmacht, zeigen Medienwettbewerbe für Kinder und Jugendliche.



» **editorial**

Steffen Kleint
Liebe Leserinnen und Leser, 3

» **aus der praxis**

Katina Tietke
Digitalisierung in der Familienbildung: Der Anfang ist gemacht!..... 6

Janina Stiel
Bildung als Schlüssel zu mehr digitaler Teilhabe im Alter 8

Stefanie Laurion, Birgit Berg
„Resonanzräume für Sinnsucherinnen“ –
Ein Blended-Learning-Angebot aus Niedersachsen 10

Magdalene Martensen
Religiöse Kommunikation in der evangelischen Familienbildung –
ein Blick in die Praxis 12

Wolf-Dieter Scheid
Wir sind ein virtuelles Mehrgenerationenhaus..... 14

» **europa**

Ulrike Jahn
TCA: Auf dem Weg zum erfolgreichen Projekt in Erasmus+ 16

» **einblicke**

Andreas Seiverth
Subjektorientierung 39

Ute Müller-Giebeler
Elternbildung als niedrigschwellige Erwachsenenbildung für alle 42

» **jesus – was läuft?**

Hans Jürgen Luibl
Oh happy end 40

» **service**

Filmtipps 45

Publikationen 46

Veranstaltungstipps 54

Impressum 58