

Mayert, Andreas

Bildungsgerechtigkeit durch evangelische Erwachsenenbildung - kein Ding der Unmöglichkeit

Forum Erwachsenenbildung 55 (2022) 1, S. 17-22



Quellenangabe/ Reference:

Mayert, Andreas: Bildungsgerechtigkeit durch evangelische Erwachsenenbildung - kein Ding der Unmöglichkeit - In: Forum Erwachsenenbildung 55 (2022) 1, S. 17-22 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-337943 - DOI: 10.25656/01:33794

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-337943>

<https://doi.org/10.25656/01:33794>

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

» Bildungsgerechtigkeit durch evangelische Erwachsenenbildung – kein Ding der Unmöglichkeit

I. Der sogenannte „Bildungswettbewerb“ in Deutschland

Zur Verwirklichung von Bildungsgerechtigkeit beizutragen, ist für die nicht-kommerziellen Anbieter der vierten Säule des deutschen Bildungssystems keine nebensächliche Angelegenheit. Seit Beginn der organisierten Erwachsenenbildung im 19. Jahrhundert bestand ein „zentraler Legitimationspunkt“ der hier geleisteten Bildungsarbeit im „Anspruch, der Forderung, dem Versprechen, fremd- aber auch biographisch selbstverschuldete Ungleichheit der Bildungs-, Einkommens- und Beschäftigungschancen auch im Erwachsenenalter (...) ausgleichen zu helfen.“¹ Dass der Versuch, bildungsbiografisch erworbene Nachteile mittels Erwachsenenbildung zu kompensieren, nie wirklich gelungen ist, kann an dieser Stelle noch außen vor bleiben. Wichtig ist zunächst die Feststellung, dass Bildungsgerechtigkeit im Bereich der Erwachsenenbildung traditionell und auch heute noch hauptsächlich im Sinne von Verteilungsgerechtigkeit verstanden wird. Weil Bildungserfolg stark mit sozialer Herkunft zusammenhängt, besteht das Ziel von Verteilungsgerechtigkeit darin, durch kompensatorische Maßnahmen einen Bildungswettbewerb zu inszenieren, der keine auf die soziale Herkunft zurückzuführenden systematischen Benachteiligungen kennt. Wenn die ersten drei Säulen des Bildungssystems einen fairen Wettbewerb nicht gewährleisten, besteht die Aufgabe der Erwachsenenbildung immer auch darin, die Auswirkungen eines zuvor unfairen Bildungswettbewerbes im Nachhinein wenigstens abzumildern.

Leider kann im deutschen Bildungssystem von einem fairen Wettbewerb nicht die Rede sein. Im schulischen Bereich werden anfängliche Bildungsnachteile nicht kompensiert, sondern verstärkt. Bereits die Grundschulbildung und vor allem der Übergang auf eine weiterführende Schule sind mit ausgeprägten sozialen Selektionsprozessen verbunden. Während 27 Prozent der Schüler:innen mit niedrigem Sozialstatus nach der Grundschule auf das Gymnasium wechseln, tun dies 50 Prozent der Schüler:innen mit mittlerem und 79 Prozent der Schüler:innen mit hohem Sozialstatus.² Diese Unterschiede bleiben in etwas geringerem Ausmaß auch dann bestehen, wenn man nur Schüler:innen mit gleicher Mathematik- und Lesekompetenz vergleicht.³ Die Gründe sind wohlbekannt. Primäre Herkunftseffekte⁴ lassen sich kaum ausgleichen, wenn wohnräumliche Segregation dazu führt, dass Schüler:innen aus Elternhäusern mit geringem sozialen Status häufig auf Schulen gehen müssen, in

denen sie größtenteils auf Mitschüler:innen gleicher Herkunft treffen.⁵ Zudem führt ihre zum Teil schwierige kulturelle Passung in ein auf die Erziehungs-ideale von Eltern der oberen Mittelschicht zugeschnittenes Schulsystem nicht etwa zu schulkulturellen und pädagogischen Reflektions- und Veränderungsprozessen, sondern wird in vielen Bundesländern über die Vergabe von Kopfnoten zusätzlich bestraft. Sekundäre Herkunftseffekte⁶ werden ebenfalls nicht ausgeglichen, sondern durch diskriminierende Schullaufbahnpfehlungen der Lehrkräfte (= tertiäre Herkunftseffekte) noch unterstützt. In der Lesekompetenzuntersuchung IGLU wird diesbezüglich trocken festgestellt: „Auch unter Kontrolle der Lesekompetenz und der kognitiven Fähigkeiten haben Kinder aus bildungsnahen Elternhäusern eine deutlich höhere Chance auf eine Gymnasialpräferenz (der Lehrkräfte) als Kinder aus bildungsfernen Familien. Im Vergleich der IGLU-Erhebungen von 2001 bis 2016 lässt sich im Zeitverlauf sogar eine Zunahme dieser Chancen feststellen.“⁷ Konkret bedeutet das beispielsweise, dass Schüler:innen aus Haushalten an- und ungelernter Arbeiter:innen bei der Lesekompetenz gegenüber Schüler:innen mit Akademikereltern einen Vorsprung von zwei Lernjahren erreichen müssen, um die gleiche Chance auf eine Gymnasialempfehlung der Lehrkräfte zu haben.⁸ Diese bereits im frühen Kindesalter entstehenden, extrem unfair verteilten Bildungschancen werden während der weiteren Schullaufbahn nur zu einem geringen Teil durch Bildungsaufstiege beziehungsweise Bildungsabstiege korrigiert.⁹ Häufig verlaufen Bildungsprozesse in den ersten drei Säulen des Bildungssystems kumulativ, sodass anfänglich nicht kompensierte oder verstärkte Bildungsnachteile die formale Bildungskarriere und in Abwesenheit einer kompensatorischen Erwachsenenbildung auch den später erreichbaren sozialen Status prägen.¹⁰

Dass sich an dieser Travestie eines fairen Bildungswettbewerbs seit Jahrzehnten nichts wesentlich verändert hat, scheint mittlerweile selbst der deutschen Bildungsberichterstattung unangenehm zu sein. Im Teilkapitel „Chancengleichheit“ des aktuellen Bildungsberichts geht es beispielsweise in



Dr. Andreas Mayert

Sozialwissenschaftliches
Institut der EKD
andreas.mayert@si-ekd.de

¹ Ahlheim, K. (2004): Ungleichheit und Anpassung – die „Modernisierung“ der Weiterbildung, Vortrag auf der Jahrestagung „Bildung zwischen Freiheit und Verwertung“, 12.–14. November 2004 in Kassel-Fuldatal, S. 2–3.

² Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020) (Hrsg.): Bildung in Deutschland 2020 – Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt, Bielefeld, S. 116.

³ Vgl. Wößmann, L. et al. (2019): Was die Deutschen über Bildungsungleichheit denken, ifo Schnelldienst 17/2019, S. 12.

⁴ Das heißt: die Auswirkungen schulrelevanter kognitiver und nicht-kognitiver Skills der Eltern auf ihre Kinder.

⁵ Vgl. z. B. Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (2013) (Hrsg.): Segregation an deutschen Schulen – Ausmaß, Folgen und Handlungsempfehlungen für bessere Bildungschancen, Berlin.

⁶ Das heißt: voneinander abweichende Bildungsaspirationen der Eltern sozioökonomisch privilegierter und weniger privilegierter Schüler:innen, die zu einer unterschiedlichen Wahl der weiterführenden Schule ihrer Kinder führen.

⁷ Hußmann, A. et al. (2017) (Hrsg.): IGLU

2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich, Münster/New York, S. 23.

⁸ S. o. A.

⁹ Verfolgt man die gleiche Schüler:innen-Starkohorte, deren Wechselhäufigkeit auf das Gymnasium in Klassenstufe 5 oben aufgeführt wurde, bis Klassenstufe 10, dann lassen sich Bildungsaufstiege und -abstiege beobachten. In Klassenstufe 10 besuchen 31 Prozent (+ 4) der Schüler*innen mit niedrigem sozialen Status und 75 Prozent (- 4) der Schüler:innen mit hohem sozialen Status das Gymnasium. Vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, S. o. A.

¹⁰ Vgl. Blossfeld, H./ Blossfeld, G./ Blossfeld, P. (2019): Soziale Ungleichheiten und Bildungsentscheidungen im Lebensverlauf. Die Perspektive der Bildungssoziologie, In: Journal for educational research online, Vol. 11, Nr. 1, S. 27.

¹¹ Autorengruppe Bildungsberichterstattung, S. o. A., S. 321.

¹² Vgl. hierzu Bellmann, J. (2019): Bildungsgerechtigkeit als Versprechen, in: Bellmann, J./ Merkmans, H. (Hrsg.): Bildungsgerechtigkeit als Versprechen – Zur Rechtfertigung und Infragestellung eines mehrdeutigen Konzepts, Münster/New York, S. 9–22.

¹³ Diese Illusion ist in der Tat weit verbreitet, vgl. Wölßmann et al. (2019), S. o. A.: 79 Prozent der in dieser Studie Befragten gaben, nachdem sie zuvor über extreme Bildungsungerechtigkeiten im deutschen Schulsystem aufgeklärt worden sind, dennoch an, dass der Erfolg im Leben hauptsächlich oder eher von eigener Anstrengung abhängt.

¹⁴ Vgl. Mecheril, P./ Vorrink, A. (2017): Chancengleichheit und Anerkennung – Normative Referenzen im Diskurs um Heterogenität und Bildungsgerechtigkeit, in: Bohl, T./ Budde, J./ Rieger-Ladich,



weiten Teilen überhaupt nicht um ungleiche Wettbewerbsbedingungen im Bildungssystem, sondern um positive Effekte, die mit der Bildungsexpansion einhergehen – beziehungsweise einhergingen. Ganz so, als wäre das ein Erfolg aktueller Bildungspolitik, wird hier die abnehmende Bildungsungleichheit zwischen Angehörigen der Nachkriegsgeneration hervorgehoben, bevor in einem Nebensatz darauf hingewiesen wird, dass „erst die seit den 1970er Jahren Geborenen (...) ihre Bildungszertifikate in Zeiten stagnierender oder wieder zunehmender Bildungsungleichheiten (erwerben).“¹¹ Man fragt sich, ob die Autor:innen des Bildungsberichts vergessen haben, dass das Gros der deutschen Beschäftigten, Auszubildenden, Student:innen, Schüler:innen und nicht zuletzt Erwerbslosen „erst“ seit den 1970er Jahren geboren worden ist.

II. Präventive und betont pädagogische Ansätze in der aktuellen Debatte

Dass in der aktuellen Bildungsberichterstattung die mit einem fairen Bildungswettbewerb wenig verbundenen Effekte der Bildungsexpansion in den Vordergrund gerückt werden, steht in Zusammenhang mit einem in den letzten Jahren zu beobachtenden diskursiven Turn in der Debatte um Bildungsgerechtigkeit.¹² Von Bildungsgerechtigkeit im Sinne von Verteilungsgerechtigkeit ist heute zumindest im schulischen Bereich immer seltener die Rede. Stattdessen rücken bescheidenere Ziele in den Vordergrund. Ausgehend von der Argumentation, wonach das Ideal eines absolut verteilungsgerechten Bildungssystems unerreichbar ist, wird die Schlussfolgerung gezogen, dass die Verfolgung dieses Ziels nur der Illusion Vorschub leiste, Bildungserfolge

und -misserfolge seien vorwiegend individuell verdiente Ergebnisse.¹³ Dieser „Mythos der Bildungsgerechtigkeit“ werde vor allem deshalb gepflegt, weil er soziale Ungleichheit legitimiere.¹⁴ Es müsse daher über eine andere Konzeption von Bildungsgerechtigkeit nachgedacht werden, deren Zielsetzung erreichbar und deren Botschaft mithin nicht illusionär ist. Folgt man dieser Argumentation, stellt sich die Frage nach den konkreten Alternativen. Zwei Ansätze werden in den letzten Jahren prominent diskutiert: *Befähigungsgerechtigkeit* und *Anerkennungsgerechtigkeit*.¹⁵

Beginnen wir mit dem erstgenannten Ansatz: Worum es hier geht, hat Giesinger (2015) beschrieben: „Das Ziel besteht darin, der großen Mehrheit zumindest zur Erreichung des grundlegenden Niveaus zu verhelfen. Dies scheint eher realistisch als die Forderung, dass alle im strikten Sinne gleich leistungsfähig sein sollen.“¹⁶ Das angesprochene grundlegende Niveau müsse inhaltlich so bestimmt werden, dass sein Erreichen „die volle Teilhabe am sozialen, politischen, ökonomischen und kulturellen Leben der Gesellschaft“¹⁷ ermöglicht. Über dieses Niveau hinaus sei eine Kompensation von Bildungsnachteilen nicht mehr nötig. Nun taucht der Begriff der „vollen gesellschaftlichen Teilhabe“ gegenwärtig an vielen Stellen auf – die unzureichende Grundsicherung soll sie ebenso gewährleisten wie die unzureichenden Leistungen der Eingliederungshilfe für Menschen mit Behinderung. Das macht misstrauisch. Denn schaut man genauer hin, erkennt man schnell, dass das „grundlegende Niveau“ Teilhabe vorwiegend in Verbindung mit Beschäftigungsfähigkeit ermöglichen soll.

Jeder soll mindestens so weit gebildet werden, dass er eine Erwerbstätigkeit aufnehmen kann und der Gesellschaft auch sonst nicht zur Last fällt.

Hopf (2011) nennt dieses Konzept daher, wesentlich passender, „präventive Bildungssozialpolitik“.¹⁸

Fraglos ist das mit dem Konzept der Befähigungsgerechtigkeit angepeilte Ziel realistischer als das eines absolut fairen Bildungswettbewerbs. Doch statt die Illusion der Bildungsgerechtigkeit zu beseitigen, wird von Vertretern dieses Konzepts einfach geleugnet, dass es im Bildungswettbewerb nach Erreichen des Bildungsminimums noch ungerecht zugehen kann. Warum sollte das so sein? Eher ist zu erwarten, dass sich nach Erreichen des Bildungsminimums, wenn sich die Bildungswege unweigerlich trennen, die gleichen sozialen Selektionsprozesse ergeben, wie sie heute beim Übergang auf eine weiterführende Schule zu beobachten sind. Darüber hinaus ist nicht ersichtlich, was der Ansatz der Befähigungsgerechtigkeit der Bildungsdebatte überhaupt Neues hinzufügt. Wohl niemand, der einen fairen Bildungswettbewerb befürwortet, würde der Forderung widersprechen, dass möglichst viele ein bestimmtes Bildungsminimum erreichen sollten. Nur ist diese Forderung so selbstverständlich, dass man sie eigentlich nicht extra erwähnen muss. Das nährt den Verdacht, dass durch die Rede von Befähigungsgerechtigkeit in Bildungsdebatten versucht wird, die evident ungleiche Chancenverteilung im deutschen Bildungssystem unter den Teppich zu kehren. Dieser Verdacht ändert natürlich nichts daran, dass gerade die Erwachsenenbildung zu Befähigungsgerechtigkeit beitragen kann und sollte: erstens, weil die ersten drei Säulen des Bildungssystems auch ein Erreichen des bescheideneren Ziels, das mit Befähigungsgerechtigkeit angestrebt wird, nicht gewährleisten; zweitens, weil Erwachsenenbildung auch Inhalte vermittelt, die im formalen Bildungssystem nur eine untergeordnete Rolle spielen, aber Teil einer richtig verstandenen Befähigungsgerechtigkeit sind, zum Beispiel die Vermittlung von Alltagskompetenzen. Und drittens, weil jene, für die Befähigung am meisten Sinn ergibt, weil sie sich als Geflüchtete oder Arbeitsmigrant:innen im Alltag eines fremden Landes zurechtfinden müssen, das deutsche Schulsystem überhaupt nicht durchlaufen haben – ein Sachverhalt, der in akademischen Bildungsgerechtigkeitsdiskursen gern übersehen wird.

Kommen wir damit zum zweiten Ansatz. Beim Konzept der Anerkennungsgerechtigkeit geht es nicht darum, dem Ideal der Bildungsgerechtigkeit durch eine Umgestaltung des Bildungssystems oder eine Umverteilung von Ressourcen näher zu kommen. Es ist das Handeln der Bildner:innen selbst, das zu mehr Bildungsgerechtigkeit führen soll. Es handelt sich insofern um einen rein pädagogischen Ansatz. Inhaltlich bezieht er sich auf eine Form von

Bildungsbenachteiligung, die auch in diesem Text bereits angesprochen worden ist. Ein Teil der ungleichen Bildungschancen von Schüler:innen mit geringem sozialen Status ist auf eine Schul- und Lehrkultur zurückzuführen, die einem fairen Umgang mit der Diversität der sozialen und kulturellen Herkunft von Schüler:innen im Weg steht. Nach Stojanov (2016) treten hierdurch zwei Formen von Ungerechtigkeit auf:¹⁹

Testimoniale Ungerechtigkeit tritt dann auf, wenn an Leistungen von Lernenden aufgrund äußerer Merkmale, also zum Beispiel wegen ihrer sozialen Herkunft, unterschiedliche Bewertungsmaßstäbe angelegt werden. Schüler:innen mit niedrigem sozialen Status genießen nicht die gleiche „Glaubwürdigkeit“: gute Leistungen werden eher auf Glück, Schummeln oder Auswendiglernen als auf natürliche Anlagen und Fähigkeiten zurückgeführt. Bei Lehrenden herrscht in diesem Fall ein Mangel an „kognitivem Respekt“, der letztlich eine Folge von Vorurteilen beziehungsweise Ergebnis eines defizitorientierten Blicks auf bestimmte Gruppen ist.²⁰ Wie wir eingangs sahen, ist diese Form von Ungerechtigkeit in deutschen Schulen keine Seltenheit. *Hermeneutische Ungerechtigkeit* ist dagegen eine Folge mangelnden Verständnisses für und mangelnder Kommunikationsfähigkeit mit Mitgliedern bestimmter Gruppen, zum Beispiel aufgrund kultureller Barrieren. Folge ist, dass spezifische Bedürfnisse und Bemühungen von Mitgliedern dieser Gruppen nicht wahrgenommen oder falsch interpretiert werden. Mit anderen Worten ausgedrückt, mangelt es den Lehrenden in diesem Fall an Empathie, was zu einer systematischen Vernachlässigung der Mitglieder solcher Gruppen führt. Ihnen wird die eigentlich notwendige Unterstützung verweigert, weil sie fälschlicherweise für nicht lernfähig gehalten werden.

Um überhaupt anerkennungsgerecht handeln zu können, müssen diese beiden Ungerechtigkeiten zunächst verstanden werden. Hierzu wird in vielen Fällen vermutlich ein aufwändiger Fortbildungsprozess notwendig sein. Führt dieser zum Erfolg, dann kann zumindest damit gerechnet werden, dass diskriminierendes Verhalten deutlich seltener zu beobachten sein wird. Abgesehen davon aber kann sich anerkennungsgerechte Bildungspraxis durchaus als schwierig erweisen. Ein wichtiges Ergebnis des mit Anerkennungsgerechtigkeit verbundenen Lernprozesses soll auf Seiten der Anerkannten die Förderung persönlicher Autonomie ohne gleichzeitige Opferung der persönlichen Identität sein. Das in der Schulbildung angelegte hierarchische Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden, die altersbedingt fragile persönliche Autonomie von Schüler:innen und die wenig anerkennende beziehungsweise oft exklusive außerschulische Umwelt können jedoch dazu führen, dass Schule als Schutzraum vor der Realität fungiert. Zwar ist das Leben

M. (Hrsg.): Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht, S. 52.

¹⁵ Statt von Befähigungsgerechtigkeit wird in der Literatur auch von Teilhabegerechtigkeit, „angemessener Bildung“ oder „adäquater Bildung“ gesprochen. Gemeint ist stets der gleiche Ansatz.

¹⁶ Giesinger, J. (2015): Bildungsgerechtigkeit: Begrifflichkeiten, Konzepte, Geschichte, Beitrag zum Workshop „Bildungsgerechtigkeit: ein erfüllbarer Anspruch?“, Österreichische Forschungsgemeinschaft, Diplomatische Akademie Wien, 1. Juni 2015, S. 9.

¹⁷ Giesinger, J. (2011): Bildung als öffentliches Gut und das Problem der Gerechtigkeit, in: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 57, Nr. 3, S. 432.

¹⁸ Hopf, W. (2011): Bildung, chancengleiche Konkurrenz und gleiche gesellschaftliche Teilhabe, in: WSI Mitteilungen, Nr. 4/2011, S. 196.

¹⁹ Stojanov, K. (2016): Educational Justice as Respect Egalitarianism, in: Critique and Humanism Journal, Vol. 46, Nr. 2/2016, S. 249–260.

²⁰ Dabei spielt es keine Rolle, ob Bildner:innen ihr Verhalten bewusst ist. Die meisten Vorurteile gehen unbewusst in Handlungen ein, denn sie werden ja von denen, die sie haben, für wahr und damit selbstverständlich gehalten, was die Sache aber nicht besser macht.

heute nicht mehr, wie zu Zeiten Thomas Hobbes, „solitary, poor, nasty, brutish, and short“²¹. Doch dass es im Leben heute fair und anerkennend zugeht, kann man auch nicht behaupten. Auch darauf muss das Bildungssystem vorbereiten. Dieser denkbare Nachteil des Anerkennungsansatzes gilt allerdings nicht für jede Form pädagogischer Praxis. Fehlt das hierarchische Verhältnis zwischen Bildner:in und Lernenden, ist der Lernprozess nicht darauf ausgelegt, im Bildungswettbewerb und später im Wettbewerb um berufliche Positionen zu bestehen und ist die persönliche Autonomie der Lernenden bereits ausgebildet, fallen die Auswirkungen anerkennungsgerechter Bildung weit weniger ambivalent aus. Daher ist dieser Ansatz für die gemeinwohlorientierte Erwachsenenbildung anders zu beurteilen. Zudem trifft hier der Versuch einer Umsetzung des Anerkennungsansatzes auf Hindernisse. Damit ist nicht gemeint, dass professionelle Erwachsenenbildner:innen grundsätzliche Probleme damit hätten, anerkennungsgerecht(er) zu handeln. Nur hat die strukturelle Unterfinanzierung der gemeinwohlorientierten Erwachsenenbildung zur Folge, dass hier professionelle Erwachsenenbildner:innen unter jenen, die Veranstaltungen durchführen, eine krasse Minderheit sind: Im Jahr 2019 waren 84,2 Prozent der in der Evangelischen Erwachsenenbildung Beschäftigten Honorarkräfte, weitere 13,9 Prozent Ehrenamtliche. Der Anteil der „Profis“, also der Leitungspersonen und des hauptberuflichen pädagogischen Personals, an allen in der Evangelischen Erwachsenenbildung Beschäftigten belief sich 2019 auf gerade einmal 1,1 Prozent.²² Die Notwendigkeit einer Fortbildung von Lehrenden mit dem Ziel, den Ansatz der Anerkennungsgerechtigkeit in der Evangelischen Erwachsenenbildung strukturell zu verankern, dürfte vor diesem Hintergrund eine schwierige Aufgabe sein. Das gilt vor allem hinsichtlich der Honorarkräfte, die Fortbildungen häufig selbst finanzieren²³ und dabei nur bedingt Interesse daran haben dürften, sich auf eigene Kosten einen pädagogischen Ansatz anzueignen, den ein Teil von ihnen schon deshalb für überhaupt nicht notwendig halten wird, weil nur wenige Menschen glauben, sie würden sich (unbewusst) diskriminierend verhalten. Realistischer wäre es wohl, wenigstens die professionellen Erwachsenenbildner:innen im Sinne des Anerkennungsansatzes fortzubilden. Diese könnten den Anerkennungsansatz in ihrer Veranstaltungsplanung berücksichtigen und als Leitbild Evangelischer Erwachsenenbildung Honorarkräften und Ehrenamtlichen vermitteln. Doch selbst dieses Minimalziel erfordert eine Fortbildungsfinanzierung der Träger, eine Voraussetzung, die für den überwiegenden Teil der in der konfessionellen Erwachsenenbildung tätigen Erwachsenenbildner:innen keine Selbstverständlichkeit ist.²⁴

III. Perspektiven für die Evangelische Erwachsenenbildung

Betrachtet man die Teilnehmendenstruktur der Erwachsenen- und Weiterbildung bundesweit, dann spricht wenig dafür, dass sie derzeit ihr Versprechen einlöst, erworbene Bildungsnachteile „auch im Erwachsenenalter (...) ausgleichen zu helfen“.²⁵ Laut Adult Education Survey nahmen 2020 44 Prozent der Personen mit niedrigem, 60 Prozent der Personen mit mittlerem und 71 Prozent der Personen mit hohem Schulabschluss an Erwachsenenbildung teil. Die Teilnahmedifferenz zwischen Personen mit hohem und niedrigem Schulabschluss hat sich seit 2007 nur leicht verringert, sie sank von 31 auf 27 Prozentpunkte. In der beruflichen Weiterbildung sind die Teilnahmedifferenzen erheblich.²⁶ Teilnahmedifferenzen gibt es auch allein mit Blick auf die gemeinwohlorientierte Weiterbildungslandschaft: Von Befragten mit niedrigem Schulabschluss nahmen 11 Prozent an entsprechenden Veranstaltungen teil. Die Vergleichswerte für Befragte mit mittlerem oder hohem Schulabschluss liegen bei 15 beziehungsweise 24 Prozent.²⁷ Legt man den Maßstab der Verteilungsgerechtigkeit an, trägt die Erwachsenen- und Weiterbildung somit insgesamt – nicht anders als die vorangegangenen Bildungssysteme – zu einer Verstärkung von Bildungsungleichheiten bei.

Schauen wir als nächstes auf die Erwachsenenbildung im Evangelischen Trägerverbund. Lässt sich hier anderes beobachten? Trägt sie zu Bildungsgerechtigkeit bei? Zahlen zur Struktur der Teilnehmenden an Angeboten der evangelischen Einrichtungen liegen leider nicht vor. Andere Zahlen lassen jedoch Schlussfolgerungen zu. Berufsbezogene Angebote werden von der Evangelischen Erwachsenenbildung so gut wie nicht angeboten. Wenn es um Bildungsgerechtigkeit als *Verteilungsgerechtigkeit* geht, scheint Evangelische Erwachsenenbildung aufgrund ihrer spezifischen Angebotsstruktur mit dieser Thematik nicht viel zu tun zu haben. Doch dieser Schein trügt. Auch die gemeinwohlorientierte Evangelische Erwachsenenbildung kann in ihrer praktischen Ausgestaltung soziale Selektionsprozesse befördern. Das gilt vor allem dann, wenn hohe Teilnahmegebühren eine Partizipation an Angeboten für wenig finanzkräftige Personengruppen verunmöglichen. Im Jahr 2019 betrug der Anteil der Teilnahmegebühren an der Finanzierung Evangelischer Erwachsenenbildungseinrichtungen 31 Prozent und nahm damit im Vergleich zum Vorjahr um 3,7 Prozent zu. Das hört sich nicht nach sehr viel an. Doch waren die damit verbundenen Zusatzeinnahmen für satte 78,7 Prozent des gesamten im Vergleich zu 2018 zu verzeichnenden Einnahmewachses Evangelischer Erwachsenenbildungseinrichtungen verantwortlich. Das liegt auch daran, dass der Finanzierungsanteil der Trägermittel im gleichen Zeitraum von 27 auf 25,4 Prozent zu-

²¹ Hobbes, T. (1909): *Leviathan*, Reprinted from the edition of 1651, Oxford, S. 97.

²² Vgl. DIE/DEAE (2021) (Hrsg.): *Statistik 2019 – Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung, Tabellen und Abbildungen*, S. 21 und S. 25.

²³ Vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018): *Bildung in Deutschland 2018 – Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung*, Bielefeld, S. 184.

²⁴ Vgl. S. o. A.

²⁵ Vgl. Ahlheim, S. o. A.

²⁶ Vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung (2021): *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2020, Ergebnisse des Adult Education Survey*, Berlin, S. 36.

²⁷ Vgl. S. o. A.

²⁸ Vgl. DIE/DEAE, S. o. A., S. 28.



rückging. Absolut war ein Rückgang von 730.000 Euro zu verzeichnen, was bei der mit 19,1 Mio. Euro ohnehin geringen Gesamtsumme an Trägermitteln keine Petitesse ist.²⁸ Es klingt daher etwas hohl, wenn in den „Zwölf Leitsätzen zur Zukunft einer aufgeschlossenen Kirche“ der EKD ausgeführt wird, dass sich „(f)ür die evangelische Kirche (...) aufs Neue die Herausforderung (stellt), Menschen zu erreichen und dabei Milieus, soziale Schichten, Geschlechter und Altersgruppen zu übergreifen. Der kirchlichen Bildungsarbeit (...) kommt hier eine besondere Bedeutung zu.“²⁹ Im Englischen gibt es den Ausspruch: „Put your money where your mouth is“. Die kirchlichen Träger der Evangelischen Erwachsenenbildung sollten sich diese Worte zu Herzen nehmen.

Hohe Teilnahmegebühren führen auch dazu, dass der Beitrag Evangelischer Erwachsenenbildung zur *Befähigungsgerechtigkeit* in vielen Bereichen (zum Beispiel Gesundheit, Medienanwendung) gering sein dürfte. Den zahlungskräftigen Kunden, die sich eine Teilnahme leisten können, wird es im Allgemeinen nicht an Grundfähigkeiten mangeln. Wenn es im 2021 erschienenen EKD-Grundlagentext „Vielfalt und Gemeinsinn“ – mit deutlicher Untertreibung – heißt, dass „(i)n einzelnen evangelischen Bildungseinrichtungen (...) eine Milieuverengung festzustellen (ist), der es entgegenzuwirken gilt“³⁰, dann liegt das nicht allein daran, dass sich die ohnehin milieuverengte Mitgliederstruktur der Evangelischen Kirche in der Erwachsenenbildungsteilnahme widerspiegelt, sondern auch an der schlichten Notwendigkeit vieler Einrichtungen, zur Finanzierung ihrer Angebote relativ hohe Teilnahmegebühren zu verlangen. Völlig unterrepräsentiert

sind zudem Angebote, bei denen das Erreichen eines Bildungsminimums im Mittelpunkt steht. Die Bereiche „Grundbildung – Alphabetisierung“ und „Schulabschlüsse“ machen gemeinsam gerade einmal 0,24 Prozent aller Veranstaltungen der Evangelischen Erwachsenenbildung aus.³¹ Immerhin kann man in diesem Zusammenhang nicht behaupten, dass in jüngeren kirchlichen Verlautbarungen höhere Ansprüche geäußert worden sind. In den „Zwölf Leitsätzen zur Zukunft einer aufgeschlossenen Kirche“ werden beispielsweise Menschen mit Armutserfahrung mit keinem einzigen Wort erwähnt. Sucht man in diesem Dokument nach dem Begriff „arm“, dann lautet der erste Treffer „Sparmaßnahmen“. Natürlich nur ein Zufall, aber ein trefflicher.

Festhalten lässt sich bislang, dass Einrichtungen der Evangelischen Erwachsenenbildung nur ausgesprochen wenig zu Bildungsgerechtigkeit im Sinne von Verteilungs- und Befähigungsgerechtigkeit beitragen. Das liegt nicht nur, aber auch, an einer defizitären Finanzierung durch die kirchlichen Träger. Weil auch öffentliche Finanzierungsmittel nicht zunehmen, könnte die Schlussfolgerung sein, dass ein Beitrag zu Bildungsgerechtigkeit auch künftig nicht zu erwarten ist. Oder doch? Bislang wurde ein denkbarer Beitrag Evangelischer Erwachsenenbildung zum Konzept der *Anerkennungsgerechtigkeit* noch nicht besprochen. In diesem Bereich könnten sich Möglichkeiten ergeben, die mit Ausnahme einer notwendigen Fortbildung des professionellen Erwachsenenbildungspersonals zunächst einmal keine größeren Finanzierungsanstrengungen verlangen – schließlich geht es bei Anerkennungsgerechtigkeit in erster Linie um die strukturelle Umsetzung eines pädagogischen Ansatzes. Dass eine

²⁹ Evangelische Kirche in Deutschland (2021) (Hrsg.): *Hinaus ins Weite – Kirche auf gutem Grund Zwölf Leitsätze zur Zukunft einer aufgeschlossenen Kirche*, Hannover, S. 25.

³⁰ EKD (2021) (Hrsg.): *Vielfalt und Gemeinsinn – Der Beitrag der evangelischen Kirche zu Freiheit und gesellschaftlichem Zusammenhalt*, Ein Grundlagentext der Kammer für Öffentliche Verantwortung der EKD, Leipzig, S. 63.

³¹ DIE/DEAE, S. o. A., S. 37.

solche Umsetzung dennoch voraussetzungsreich ist, wurde bereits besprochen. Aber man könnte sich zumindest auf den Weg machen und reflektieren, ob ein mit diesem Ansatz zusammenhängendes Umdenken im Umgang mit der Diversität der Lernenden nicht in einigen Bereichen der Evangelischen Erwachsenenbildung ein längst erforderlicher Schritt ist.

Betrachten wir als Beispiel die *familienbezogene Erwachsenenbildung*. Unter den Veranstaltungen mit mehr als drei Veranstaltungsstunden – und nur solche Veranstaltungen können echte Lernprozesse anstoßen – weist das Thema „Familie – Generationen“ in der Evangelischen Erwachsenenbildung mit großem Abstand die meisten Veranstaltungen, Veranstaltungsstunden und Teilnahmen auf.³² Gemeinsam mit der Katholischen ist die Evangelische Erwachsenenbildung in diesem Bereich einer der Hauptanbieter. Im Vergleich zu anderen dominierenden Bereichen Evangelischer Erwachsenenbildung (Religion/Ethik und Kultur/Gestalten), ist das Thema Familie – Generationen grundthematisch weniger stark auf eher höher Gebildete ausgerichtet. Damit soll nicht gesagt sein, dass sich Angebote in anderen Bereichen nur an Hochgebildete richten, nur ist der Bereich Familie schon deshalb offener für alle denkbaren Zielgruppen, weil Familie nicht nur fast jeder hat, es gibt auch keinen Bereich, der in der Bevölkerung mehr wertgeschätzt wird. Mit anderen Worten: Das Interesse daran ist in Relation zu anderen Themenbereichen weniger statusabhängig.³³

Vermutlich wird manche Leserin beziehungsweise mancher Leser an dieser Stelle einwenden wollen, dass es gerade in der Familienbildung nicht um Anerkennungsgerechtigkeit, sondern um Befähigungsgerechtigkeit gehen sollte. Familienpolitische Äußerungen haben in den letzten Jahren viel dazu beigetragen, dass Familien mit niedrigem sozialen Status beinahe automatisch mit „Erziehungsdefiziten“ in Verbindung gebracht werden.³⁴ Doch ich widerspreche: der aktuelle Bildungsbericht liefert neben manchen fragwürdigen Einschätzungen auch augenöffnendes Datenmaterial und zeigt etwa, dass Familien mit niedrigem sozialem Status keineswegs wesentlich weniger Zeit damit verbringen, ihre Kinder früh zu unterstützen.³⁵ Die Unterschiede, die vorhanden sind, haben viel mit fehlenden finanziellen Ressourcen zu tun, etwa im Bereich außerschulischer Aktivitäten. Diesen Personen, die im Bildungssystem viel zu erdulden hatten, nun noch von oben herab eine Erziehungskompetenz beibringen zu wollen, die sie zumeist bereits besitzen, ist ein Irrweg. Der adäquate und die oft beschworene „evangelische Grundhaltung“ am besten zum Ausdruck bringende Ansatz für die Evangelische Familienbildung ist daher jener der Anerkennungsgerechtigkeit.

Dieses Konzept erfordert allerdings, dass Familien mit geringem sozialem Status in den angebote-

nen Veranstaltungen nicht unter sich bleiben. Wie sonst sollen sie die positive Erfahrung machen, unabhängig von ihrem Status mit Respekt behandelt zu werden? Und wo sonst können sie diese Erfahrung machen? Besonders zu fördern und vorzuziehen sind daher statusdiverse Familienbildungsangebote, bei denen auch Familien mit höherem sozialen Status eine Menge zu lernen hätten, wenn es zum Beispiel um den gebotenen Respekt gegenüber allen Familien geht.³⁶ Auch aus der erwachsenenbildnerischen Praxis hört man, dass es eine große Aufgeschlossenheit für solche Veranstaltungsformate gibt, zur gleichen Zeit aber große Frustration herrscht, weil statusdiverse Familienbildung außerhalb von kurzzeitig geförderten Projekten kaum vorkommt. Landet man daher auch hier wieder bei der leidigen, vieles verhindernden Finanzierungsfrage? Auf jeden Fall so lange, wie auf Seiten der weitgehend kirchlichen Träger nicht verstanden wird, welche Chance sich hier für ein echtes Alleinstellungsmerkmal Evangelischen Bildungshandelns bietet; ein Alleinstellungsmerkmal, das zugleich einem Bildungsverständnis entspricht, in dem das christliche Menschenbild in den Vordergrund gerückt wird. In der EKD-Denkschrift „Maße des Menschlichen“ aus dem Jahr 2003 heißt es: „Was nutzt die Logik „lebenslangen Lernens“ und potenzierten „Wissens“, wenn nicht gleichzeitig die Logik der Versöhnung gelernt wird und das Wissen über Wege zur Überwindung von Ausgrenzung und der Schaffung von Frieden und Gerechtigkeit wächst?“³⁷ Wenn die Evangelische Kirche einem solchen Bildungsansatz folgen will, dann kann *anerkennungsgerechte Familienbildung* ein wichtiger erster Schritt sein. Die Schwierigkeiten bei der Umsetzung mögen groß sein, aber die Bereitschaft, diesen Schritt zu gehen, ist bei professionellen Erwachsenenbildner:innen bereits vorhanden. Was es braucht, ist eine strukturelle Verankerung des Konzepts der Anerkennungsgerechtigkeit, eine auskömmliche Fortbildungsfinanzierung, eine langfristige Finanzierung von statusdiversen Formaten statt einer vereinzelt und kurzfristigen Projektfinanzierung und nicht zuletzt Kreativität bei der Umsetzung. Beispiele dafür existieren bereits, etwa, wenn niedrigschwellige und statusdiverse Familienbildungsveranstaltungen in Regionen mit großer kultureller Vielfalt von Migrant:innen als Honorarkräften geleitet werden, von Personen also, die für eine Umsetzung des Konzepts der Anerkennungsgerechtigkeit nicht erst ausgebildet werden müssen, weil sie das Gegenteil dieses Konzepts selbst erfahren haben. Sicher, eine große Zahl von Honorarkräften müsste – und hier darf man ruhig an einen längeren Zeitraum denken – erst zu einer Umsetzung dieses Konzepts motiviert werden. Doch auch wenn der Weg zu einer anerkennungsgerechten evangelischen Bildungspraxis weit ist, wäre jeder gelungene Schritt ein echter Beitrag „zur Zukunft einer aufgeschlossenen Kirche“.

³² S. o. A.

³³ Das zeigen auch die Daten in *Prognos (2021)* (Hrsg.): Familienbildung und Familienberatung in Deutschland, Düsseldorf/Freiburg, S. 57.

³⁴ Vgl. Bischoff, S. (2012): Eltern als aktive Bildungsarrangeure ihrer Kinder – Eine Rekonstruktion „guter Elternschaft“ in politischen Dokumenten, in: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.): Familienpolitik neu denken – faire Bildungschancen für alle Kinder schaffen, Gütersloh, S. 66–81.

³⁵ Autorengruppe Bildungsberichterstattung, S. o. A., S. 78.

³⁶ Vgl. dazu aktuell: Fischer, V. & Gramlet, K. (2021) (Hrsg.): Diversity in der Kindheitspädagogik und Familienbildung. Frankfurt am Main.

³⁷ Kirchenamt der EKD (2003) (Hrsg.): Maße des Menschlichen – Evangelische Perspektiven zur Bildung in der Wissens- und Lerngesellschaft, Gütersloh, S. 53.

» **schwerpunkt – Gelobte Bildungsgerechtigkeit**

Steffen Hillmert

Bildung und Weiterbildung im Schnittpunkt aktueller gesellschaftlicher Ansprüche 12

Das Bildungssystem sieht sich vielfältigen und dynamischen Ansprüchen gegenüber. Für die Erwachsenen- und Weiterbildung wird neben den bekannten Fragen zu Qualifikationsanforderungen und zur Bildungsungleichheit die Aufgabe einer gesellschaftlichen Integration immer bedeutsamer. Der Beitrag reflektiert, wie es dazu kommt und welche Herausforderungen sich damit stellen.

Andreas Mayert

Bildungsgerechtigkeit durch evangelische Erwachsenenbildung – kein Ding der Unmöglichkeit 17

Seit Jahrzehnten wird beklagt, dass Erwachsenenbildung entgegen ihrem Anspruch Bildungsungleichheiten verstärkt. Der Beitrag diskutiert verschiedene Konzepte von Bildungsgerechtigkeit sowie ihre Bedeutung für eine strukturell unterfinanzierte Erwachsenenbildung. Hiervon ausgehend wird erörtert, ob und wie eine spezifische evangelische Erwachsenenbildungspraxis einen konkreten Beitrag zu Bildungsgerechtigkeit leisten kann.

Ingrid Miethe

Bildungsbe(nach)teiligung
Empirische Befunde und konzeptionelle Schlussfolgerungen für die Erwachsenenbildung..... 23

Im Beitrag wird der Frage nachgegangen, wie sich das Verhältnis von Bildung und sozialer Ungleichheit im Weiterbildungsbereich darstellt. Dafür werden theoretische Erklärungsmuster und die konkreten Auswirkungen für die Erwachsenenbildung dargestellt. Davon abgeleitet wird die Frage verfolgt, welche Möglichkeiten und Grenzen es zur Reduzierung sozialer Ungleichheit im Bereich der Erwachsenenbildung geben kann.

Sandro Bliemetsrieder, Sabine Schneider, Monika Götsch

Weiterbildung als Subjektivierungspraxis?! – Solidarische Bildung und Gemeinwohlorientierung 27

Weiterbildung ist machtkritisch zu hinterfragen, da sie in kapitalistische Subjektivierungsweisen involviert ist. Der Beitrag legt die damit verbundenen Ambivalenzen dar und fragt: Welche Möglichkeiten bietet ein dekonstruktiver Zugang zu Bildung und wie könnte damit eine Idee einer gemeinwohlorientierteren, solidarischen Bildung wahrscheinlicher werden? Führen diese selbstkritischen Überlegungen auch zu einem Entwurf solidarischer Weiterbildung an Hochschulen?

Stefan Botters, Michael Glatz

Bildungsgerechtigkeit beginnt bei Grundbildung – Akteure gewinnen und aktivieren 33

Der Ausruf zur Nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung zeigt die gesellschaftliche Relevanz des Themas. Mithilfe der Erwachsenenbildung ist nachträgliche Grundbildung ein wichtiger Schlüssel zur Teilhabe an der Gesellschaft und damit ein weiterer Türöffner zur Erreichung von Bildungsgerechtigkeit.

Reinhold Steurer, Sabine Löcker

Inklusive Erwachsenenbildung – Lernen auf individuelle Art und Weise 37

Menschen mit Behinderungen haben generell einen erschwerten Zugang zu Bildung. Insbesondere diejenigen mit eingeschränkter Lernfähigkeit brauchen individuell auf sie zugeschnittene Angebote. Wie kann Erwachsenenbildung diese besonders benachteiligte und als bildungsfern eingeschätzte Gruppe erreichen? Inklusive Bildung gilt als der wichtigste „Türöffner“ zur Teilhabe, das zeigt sich auch in Gesprächen mit Betroffenen.

» **editorial**

Steffen Kleint Liebe Leserin, lieber Leser,	3
--	---

» **aus der praxis**

<i>Erik Panzig, Annemarie Schrader</i> „Jede dritte Stelle bleibt unbesetzt.“ Mit familienfreundlichen Arbeitsbedingungen gegen den Fachkräftemangel in Sachsen.....	6
<i>Ulrich Klemm</i> Inklusive Bildungsarbeit fördern. Zur neuen Brisanz von Bildungsgerechtigkeit	9

» **europa**

<i>Andrea Mohorič</i> Den Zugang für Teilnehmende mit geringeren Chancen erhöhen.....	11
--	----

» **einblicke**

<i>Dagmar Herbrecht</i> Reformiertes Weiterbildungsgesetz in Nordrhein-Westfalen	42
<i>Monika Tröster</i> Grundbildung immer stärker im DIE-Fokus	44

» **jesus – was läuft?**

<i>Hans Jürgen Luibl</i> Erlösung auf dem Catwalk.....	47
---	----

» **service**

Filmtipps	49
Publikationen	50
Veranstaltungstipps	57
Impressum	62



Mehr **forum erwachsenenbildung**?

Hat dieser Artikel Ihnen gefallen?

Wenn Sie regelmäßig über Bildung im Lebenslauf aus wissenschaftlicher, praxisnaher, bildungspolitischer und evangelischer Perspektive informiert werden möchten, abonnieren Sie **forum erwachsenenbildung**:

Abo bestellen Print oder online

(öffnet eine E-Mail-Vorlage an info@waxmann.com)

- Print:** 4 Ausgaben pro Jahr, Jahresabo 25,- € zzgl. Versandkosten, inkl. Online-Zugang (freier Zugriff auf alle Ausgaben ab 2015)
- Online:** 4 Ausgaben pro Jahr (PDF), Jahresabo 20,- € (freier Zugriff auf alle Ausgaben ab 2015)



www.waxmann.com/forumerwachsenenbildung

DEAE WAXMANN