

Bliemetsrieder, Sandro; Schneider, Sabine; Götsch, Monika
Weiterbildung als Subjektivierungspraxis?! Solidarische Bildung und Gemeinwohlorientierung

Forum Erwachsenenbildung 55 (2022) 1, S. 27-32



Quellenangabe/ Reference:

Bliemetsrieder, Sandro; Schneider, Sabine; Götsch, Monika: Weiterbildung als Subjektivierungspraxis?! Solidarische Bildung und Gemeinwohlorientierung - In: Forum Erwachsenenbildung 55 (2022) 1, S. 27-32 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-337965 - DOI: 10.25656/01:33796

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-337965>

<https://doi.org/10.25656/01:33796>

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

» Weiterbildung als Subjektivierungspraxis?! – Solidarische Bildung und Gemeinwohlorientierung

I. Eine Kritik gemeinwohlorientierter Weiterbildung

Auch wenn gemeinwohlorientierte Weiterbildung gegen ökonomisierte und verwertungslogische Konzepte des lebensbegleitenden Lernens antritt, steht sie – so unsere Ausgangsannahme – nicht außerhalb der aktuellen neoliberal-kapitalistischen Verhältnisse und Normierungen. Wir sehen gemeinwohlorientierte Weiterbildung von Ambivalenzen zwischen der Ermöglichung selbstbestimmter Bildung einerseits und den Anforderungen an eine eigenverantwortliche, marktorientierte Selbstoptimierung andererseits geprägt. Weiterbildung ist beteiligt an historisch bedingten, neoliberalen Subjektivierungsweisen (s.u.)¹ und wird zugleich von kapitalistisch bedingten Bildungsungleichheiten eingeholt. Auch die gemeinwohlorientierte Weiterbildung muss sich dazu verhalten, dass Bildungsinstitutionen immer stärker als „marktorientierte Service-Center“², als neoliberale Player auf einem lukrativen Markt fungieren, dass Bildungsprozesse nicht nur punktuell Gefahr laufen, sich in „Eigentumsoperationen mit Wissen als Ware“³ zu wandeln. Aus diesem Verstrickt-Sein heraus ergeben sich für die Weiterbildungs-Institutionen selbst Verantwortlichkeiten zur Reflexion möglicher Reproduktion und/oder Verdeckung sozialer Ungleichheiten, verbunden mit Fragen danach, welche Spielräume für die von Weiterbildungsangeboten Adressierten eröffnet werden können und ebenso, welche Spielräume durch differenzlogische Adressierungen ggf. verschlossen bleiben. Werden diese Fragen nicht gestellt, könnte die Gefahr drohen, dass einseitige Gerechtigkeitsvorstellungen einer „Kompensation von Ungleichheiten“ außerhalb der eigenen Institution gesehen und delegiert werden und zugleich Vorstellungen von Kompensation dazu dienen, dass sich-Bildende als „kompensationsfähige“ und „nicht kompensationsfähige“ Subjekte von den Institutionen unterschieden werden.⁴

Aus der Perspektive einer dekonstruktivistischen Kritik, eines machtkritischen Hinterfragens⁵, wenden wir den Blick zunächst auf das Involviert-Sein von Weiterbildung in kapitalistische Subjektivierungsweisen und analysieren die damit verbundenen Ambivalenzen sowie die teilweise verdeckten Ungleichheiten und (Un-)Gerechtigkeiten. In einem zweiten Schritt fragen wir, welche Möglichkeiten ein dekonstruktiver Zugang zu Bildung bietet und wie Bildungsorte zu gestalten sind, damit gemeinwohlorientierte, solidarische Bildung wahrscheinlicher werden kann. Wie kann ein solcher

Prof. Dr. Sandro
Bliemetsrieder

Hochschule Esslingen,
Fakultät Soziale Arbeit,
Bildung und Pflege
Sandro-Thomas.
bliemetsrieder@
hs-esslingen.de

Prof. Dr.
Sabine Schneider

Hochschule Esslingen,
Fakultät Soziale Arbeit,
Bildung und Pflege
sabine.schneider@
hs-esslingen.de

Prof. Dr.
Monika Götsch*

Hochschule Esslingen,
Fakultät Soziale Arbeit,
Bildung und Pflege
monika.goetsch@
hs-esslingen

Entwurf einer solidarischen Bildung in selbstkritische Überlegungen für die Weiterbildung an Hochschulen (beispielhaft für das Feld der Sozialen Arbeit) münden? Wir betrachten dabei die Fragen von Bildung, Solidarität und Gemeinwohl eher von ihrer Negativität her und versuchen damit, die Verhinderungen von Freiheiten und von Schutz vor Verletzlichkeiten aufzuzeigen.

II. Was ist ungerecht an gemeinwohlorientierter Weiterbildung?

Subjektivierungsweisen beschreiben, wie und durch welche Bedingungen Menschen zu anerkannten, verkannten sowie mehr oder weniger anerkannten Subjekten werden und welche Handlungs(un)möglichkeiten mit den daraus folgenden Positionierungen verbunden sind. Subjektivierungsweisen sind mit Gesetzen, Regelungen und Normen oder mit Paradigmen wie dem lebenslangen Lernen verknüpft.⁶ Es sind Faktoren, wie die Anzahl an Weiterbildungen im Lebenslauf, durch die beispielsweise employable Subjekte konstituiert werden. Die Normalisierung dieser Subjektpositionen erfolgt über die Abgrenzung und den Ausschluss von „Anderen“, von nicht anerkannten Positionen⁷, und hier von Personen, die Weiterbildungen nicht in Anspruch nehmen können oder wollen. Im aktuellen, neoliberalen Kapitalismus sind Menschen jedoch diesen Subjektivierungsweisen nicht einfach ausgeliefert, denn Subjektivierung geschieht insbesondere über die Ermächtigung der Einzelnen, sich selbst zu regieren und sich selbst zu disziplinieren⁸. Gerade hier wird Weiterbildung relevant für Subjektivierungsweisen⁹, für Ein- und Ausschlüsse, für die (Nicht-)Anerkennbarkeit von Subjektpositionen, und das heißt in der Folge auch für Ungleichheiten:

1. Mit der Subjektivierungsweise des „Unternehmerischen Selbst“¹⁰ sind Menschen in einer leistungsorientierten Logik dazu aufgefordert, alle

* Die Autor:innen verzichten aus datenschutzrechtlichen Gründen auf eine visuelle Präsenz.

¹ Pongratz, L. (2005): Kritische Erwachsenenbildung. Erwachsenenbildung im Horizont zeitgenössischer Gesellschaftskritik. Bonn, S. 34–40.

² S. o. A., S. 38.

³ S. o. A.

⁴ Siehe hierzu auch: Kerle, Anja et al. (2019): Armut als zentrales Problem frühpädagogischer Organisationen? Einblicke in die Praxis und Ausblicke theoretischer Reflexionen, S. 42–52. <https://unipub.uni-graz.at/elfo/periodical/tit-leinfo/4590057> (Zugriff am 11.11.2021).

⁵ Vgl. Foucault, M. (1992): Was ist Kritik? Berlin.

⁶ Vgl. Bröckling, U. (2019): Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform. Frankfurt a. M. sowie Bröckling, U., Kramann, S., Lemke, T. (2000): Gouvernamentalität, Neoliberalismus und Selbsttechnologien. Eine Einleitung. Frankfurt a. M., S. 7–40.

⁷ Vgl. Butler, J. (1997): Körper von Gewicht. Frankfurt a. M.

⁸ Bröckling, U. (2019): Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform. Frankfurt a. M. Bröckling U.,

Krasmann, S., Lemke, T. (2000): Gouvèrnemantalität, Neoliberalismus und Selbsttechnologien. Eine Einleitung. Frankfurt a.M., S. 7–40.

⁹ Die neoliberalen Subjektivierungsweisen können hier als die Negation einer Gemeinwohlorientierung verstanden werden.

¹⁰ Vgl. Bröckling, U. (2019): Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform. Frankfurt a.M.

¹¹ Götsch, M., Bliemetsrieder, S. (2021): „Systemsprenger*innen“ als kapitalistisch durchgeführte Subjektivierungsweise – soziologische und sozialphilosophische Reflexionen der Kinder- und Jugendhilfe. Freiburg, S. 25.

¹² Vgl. Schallert, D., Vollman, M., Zierlinger, L. (2019): Arbeitsmarktorientierte Erwachsenenbildungsangebote für Frauen zwischen Verwertbarkeit und Empowerment. Aus der Praxis des Vereins zur Förderung von Arbeit, Bildung und Zukunft von Frauen – ABZ*AUSTRIA. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmagazin für Forschung, Praxis und Diskurs. https://www.pedocs.de/volltexte/2019/18177/pdf/Erwachsenenbildung_38_2019_Schallert_Vollmann_Zierlinger_Arbeitsmarktorientierte_Erwachsenenbildungsangebote.pdf (Zugriff am 05.11.2021).

¹³ Bröckling, U. (2002): Das unternehmerische Selbst und seine Geschlechter. Genderkonstruktionen in Erfolgsratgebern. Berlin, S. 185.

¹⁴ Vgl. Götsch, M., Bliemetsrieder, S. (2021): „Systemsprenger*innen“ als kapitalistisch durchgeführte Subjektivierungsweise – soziologische und sozialphilosophische Reflexionen der Kinder- und Jugendhilfe. Freiburg, S. 28f.

¹⁵ Heinemann, A., Vogt, L. (2021): „Zur Optimierung der Anderen“ – differenzielle Inklusion im Bildungssystem am Beispiel der beruflichen



Aspekte ihres Selbst und ihres Lebens, (wie Bildung, Beruf, Beziehungen, Körper, Gefühle, Familie, Freizeit, soziale Position) eigenverantwortlich zu führen, wie ein Unternehmen: Erwerbsarbeitsmarktorientiert und effizient. Besonders bedeutsam ist hierfür die permanente Selbstoptimierung, um sich den Erfordernissen des (Arbeits- oder Beziehungs-)Marktes immer wieder anzupassen und um Alleinstellungsmerkmale für eine bessere Vermarktbarkeit der eigenen Erwerbsarbeitskraft vorweisen zu können. Der Subjektivierungsweise des unternehmerischen Selbst ist „ein Freiheits- und Selbstbestimmungsversprechen ebenso inhärent wie normierte und folglich begrenzte Lebensweisen“¹¹. Bezogen auf (Weiter-)Bildung ist mit dem Anspruch der permanenten Selbstoptimierung die Möglichkeit verbunden, auch inkonsistente Bildungsbiografien vermarkt- und anerkenntbar machen zu können. Zugleich erzeugt Selbstoptimierung als hegemoniale Norm Unmöglichkeiten und Ungleichheiten, beispielsweise, wenn zeitliche, sprachliche oder finanzielle Ressourcen fehlen, um Weiterbildungen für sich nutzen zu können. Dies verweist auf weitere Subjektivierungsweisen, die sowohl heteronormative als auch postkoloniale Subjektpositionen und Ausschlüsse hervorbringen.

2. Heteronormative Subjektivierung reproduziert die Norm der Zweigeschlechtlichkeit, wonach Subjekte ausschließlich als weiblich oder männlich imaginiert werden, die über gegensätzliche, geschlechtsspezifische Eigenschaften und Fähigkeiten verfügen. So schreiben geschlechtsspezifische Weiterbildungsangebote Frauen* häufig

(Optimierungs-)Defizite zu, die sie durch entsprechenden „Kompetenzerwerb“ im Sinne eines unternehmerischen Selbst zu bearbeiten lernen sollen¹². Was Ulrich Bröckling (2002) bezogen auf Ratgeberliteratur konstatiert, lässt sich auch auf Weiterbildungen beziehen: „Sie unterstellen den Frauen exakt jene Defizite, gegen die sie dann Abhilfe versprechen. Die Beschworung weiblicher Kraft ist stets auch die ihres Mangels, Empowerment und Demütigung fallen zusammen. (...) Wer zur Unternehmerin ihrer selbst werden will, so die implizite Botschaft, hat zunächst die eigene Beratungsbedürftigkeit anzuerkennen und sich der Hilfe professioneller Wegweiserinnen zu vergewissern“¹³. So entstehen anerkannte Subjektpositionen des weiblich-defizitären aber lernend optimierbaren beziehungsweise des männlich-autonomen Subjekts.

3. Die Subjektivierungsweise des postkolonialen Subjekts ist im kolonialen Rassismus und der Konstruktion eines „zivilisierten“, „fortschrittlichen“ und gebildeten Europas sowie in Abgrenzung dazu den „nicht-europäischen“ schlecht oder nicht gebildeten „Anderen“ begründet.¹⁴ Die Markierung als „Andere“ geschieht über die Nichtanerkennung von ausländischen Bildungsabschlüssen und die Zuschreibungen von Geflüchteten als bildungs- und leistungsschwach. Alisha Heinemann und Lisa Vogt (2021) schlussfolgern für die berufliche Bildung, was unseres Erachtens für Weiterbildungsangebote generell gilt: „Eine der zentralen Differenzlinien, anhand derer (...) Ein- und Ausschlüsse vorgenommen werden, ist die Sprachkompetenz

in der ‚Berufssprache Deutsch‘. Die hohe Relevanz, die der deutschen Sprache im Zuge beruflicher Bildung zugeschrieben wird, wird diskursiv vor allem mit dem wirtschaftlich motivierten Wunsch einer schnellen Arbeitsmarktintegration begründet, mit dem Ziel einem drohenden Fachkräftemangel und dessen möglichen Folgen entgegen zu treten¹⁵. Damit wird Migration zur kapitalistisch nutzbaren Ressource umgedeutet. Auch wenn Sprachkurse für Geflüchtete zunächst mit dem Ziel der Teilhabe und der Ermöglichung anerkannter Subjektpositionen angeboten werden, ist Weiterbildung doch auch an Prozessen des „Anders-Machens“ beteiligt, insbesondere wenn Spracherwerb im Sinne marktkompatibler Selbstoptimierung erfolgt, deren Notwendigkeit für Geflüchtete in den Kursen unterstellt wird.

III. Was „Weiterbildung“ nicht meint: eine Negativität der Weiterbildung

Die oben beschriebenen, kapitalistisch-neoliberalen Subjektivierungsweisen sind mit Bildungsvorstellungen der Selbstbildung eines vernunftbegabten, also einsichtsfähigen und autonom geltenden, männlich und weiß imaginierten Subjektes verbunden. Darauf aufbauend kritisiert Uwe Gerber (2010), dass solche hegemonialen Bildungskonzepte Leiblichkeit, Verletzlichkeit, ein Abhängigsein von Anderen und ein auf Andere Angewiesensein negieren.¹⁶ Bildung in diesem Sinne ist eine Dialektik von Verletzlichkeit und biographischer Bewährung. Sie wird in die Unmöglichkeit gerufen, subjektiv, biographisch und gesellschaftlich krisenlösend zu wirken und dabei notwendig, aber nicht machbar zu sein.¹⁷ Wie nur ist Krisenlösen möglich, wenn es für das Krisenlösen keine Gewähr, kein Rezept, keinen Standard zu geben scheint? Krisenlösende Bildung ist nötig und in gewisser Weise nicht möglich, weil sie nicht einer allmächtigen Wunschvorstellung entspricht. So ist eine Vereindeutigung von Bildung als „Ich-AGs in der spätmodernen Informationsgesellschaft“¹⁸ zu kritisieren und auf das Paradoxe des Anspruchs zu verweisen, dass sich Rollenträger:innen mit gesellschaftlichem, verwertbarem Bildungsauftrag in vorgegebenen, ungleichheitserzeugenden, kapitalistischen Verhältnissen durch unbestimmbare und kontingente Begegnungen alteritäts- und begegnungsorientiert als ganze Personen bilden.¹⁹

Laut diesen Befunden scheitert die Idee einer vereindeutigten, leistungsorientierten Weiterbildung, „(...) denn selbst Leistung zu bringen, bringt keine Erfolgsgarantie (mehr); Leistung dabei gar nicht mehr in den Blick nehmen zu können, ist aber genauso wenig weiterführend. Aufstiege und Einmündungen durch Weiterbildung sind nicht selbstverständlich, ohne Bildungserwerb ist das prekarierte Abseits, das Abgehängt-Werden jedoch viel

wahrscheinlicher“²⁰. Zudem zeigt sich, dass gerade „Leistungsgerechtigkeit“ im Lebenslauf Ungleichheiten hervorbringt: Weiterbildung als Selbstoptimierung im Sinne des unternehmerischen Selbst erzeugt Ungleichheiten entlang der Differenzlinien „leistungsfähig“ versus „leistungsschwach“ und führt verdeckt – so unsere Kritik – in heteronormative und postkoloniale Verhältnisse. Gerade dann, wenn Weiterbildende nicht mehr sicher sein können, ob die Bildungsgeschichte der sich jeweils Bildenden gelingt oder scheitert, vergrößert sich der Verantwortungshorizont ihnen gegenüber ins Unermessliche, die Bildungsverantwortung wird unendlich und das Scheitern im Lichte dieses ungeheuren Anspruches wahrscheinlicher. Erst, wenn Menschen ihre eigene Bildungsgeschichte persönlich verantworten müssen, „(...) ohne dass die kommunikative Ermächtigung durch den Anderen erhalten wird und ohne dass die Erfahrung gemacht wird, eine Gabe zu erhalten und beschenkt zu werden, (...) lösen sich reformier-, revidier-, revolutionierbare Bedingungen für Bildung auf und werden von vereindeutigenden Standards und Kompetenzen verdrängt“²¹. Weiterbildung sieht sich zunehmend auch mit „geheimen Lehrplänen“ konfrontiert, welche suggerieren, dass Brauchbares kontrolliert und evaluierbar gelernt werden könne, ohne dass die Teilnehmenden in Anspruch nehmen, hierbei eine begründete Wahl zu treffen. Gleichzeitig werden Sich-Bildende hinsichtlich ihrer Compliancekompetenz, Willenskompetenz, Selbstdisziplinierungskompetenz, Anpassungskompetenz, Sozialkompetenz, ihres IQs, ihrer Milieuzuschreibungen, Kulturzuschreibungen und Geschlechtszuschreibungen für den Erfolg und das Scheitern selbst verantwortlich gemacht.²² „Hätten Sie halt nur ...!“, heißt der Imperativ des Scheiterns.

Ist der Mensch wirklich nur das geschickte Zusammenspiel seiner Kompetenzen, für dessen Erreichen er verantwortlich zu machen ist? Das Scheitern von Bildung wird aufgrund dieser Zuschreibungen identifiziert, vereindeutigt, privatisiert und die Zuständigen für Bildung werden auf politischen, institutionellen und organisationalen Ebenen tendenziell aus ihrer Verantwortung entlassen. Scheitern wird damit zum persönlichen Schicksal mit eigener Verantwortungslogik deklariert.²³

Krimhild Leitner erkennt mit Elke Gruber (2006), dass Weiterbildungsanbieter:innen ihre Aufgabe nicht mehr gemeinwohlorientiert entwerfen, sondern mit Qualifikationen warenförmig handeln. Die wenigen Freiheiten, die sie versprechen, erweisen sich paradoxerweise als großer und oft kostenpflichtiger Bildungszwang²⁴. Dabei geht es nicht mehr vorrangig um die pädagogische Frage, wie sich Erwachsene zur Welt und zu sich selbst ins Verhältnis setzen, mit Inhalten, die in bestem Wissen und Gewissen stellvertretend vorausentworfen werden müssen, sondern in erster Linie um

Bildung. Bielefeld, S. 21.

¹⁶ Vgl. Gerber, U. (2010): Der „Bildungsplan“ der Bildungs-Standardisierung und sein Anderes. Wiesbaden, S. 135.

¹⁷ Dazu wird erklärt: „Denn mit Hilfe des grundbegrifflichen Gegensatzes von Krise und Routine lässt sich die grundlegende Differenz von Lernen und Bildung, die im ‚Mainstream‘ der gegenwärtigen Erziehungswissenschaft, für die der Slogan des lebenslangen Lernens Ausweis tiefster Erkenntnis geworden zu sein scheint, fixieren und analytisch fruchtbar machen, so dass die Pädagogik damit ihren ureigenen Gegenstand der Bildung zurückgewinnen kann, ohne das damit angedrohte Abseits idealistischer Schwärmerei fürchten zu müssen.“ (Oevermann, U. (2009): Die Problematik der Strukturlogik des Arbeitsbündnisses und der Dynamik von Übertragung und Gegenübertragung in einer professionalisierten Praxis von Sozialarbeit. Wiesbaden, S. 36).

¹⁸ Gerber, U. (2010): Der „Bildungsplan“ der Bildungs-Standardisierung und sein Anderes. Wiesbaden, S. 136.

¹⁹ Vgl. o.A., S. 137.

²⁰ Gamm, G. (2017): Verlegene Vernunft. Eine Philosophie der sozialen Welt. Paderborn, S. 122.

²¹ Gerber, U. (2010): Der „Bildungsplan“ der Bildungs-Standardisierung und sein Anderes. Wiesbaden, S. 139.

²² Vgl. o.A.

²³ Vgl. o.A.

²⁴ Leitner, K. (2010): „Lifelong (L)earning“ – Bildung zwischen Kultur und Kapital. Wiesbaden, S. 160.

affektive und rationale Verhaltenssteuerungen²⁵, darum, selbst zu lernen, sich optimal belehren zu lassen.

IV. Über die Bildsamkeit von Institutionen und Sozialräumen

Die Kritik an einem verwertungslogischen Bildungsbegriff wirft die Frage auf, wer sich eigentlich bilden muss. Wenn den Adressierten von Weiterbildung nicht eine Bildungsnotwendigkeit unterstellt wird, sondern Bildung solidarisch sein soll, braucht es auch entsprechend gestaltete, das heißt „gebildete“ Bildungsorte. Wenn wir Bildsamkeit, wie Dieter Röh (2013), als die Möglichkeit von Gestaltbarkeit verstehen, wäre es dann nicht zutreffend, zunächst über die Bildsamkeit der Institutionen nachzudenken oder darüber, wie sie gestaltbare, eröffnende Räume des Ethischen²⁶ werden können? Bildungsorte, als Ergebnisse von Entscheidungen und Gestaltung, sind zwar auch in ungleichheitserzeugende gesellschaftliche Verhältnisse verstrickt, doch bieten sie zugleich Möglichkeiten der Kollektivierung. Wie also müssen Orte gestaltet werden, damit sich Bildung dort eher einstellen kann? Und wie können Einrichtungen jene Logiken²⁷ zurückweisen, die an sie herangetragen werden, aber die im Sinne von Selbstverwirklichung, Wohlergehen und Lebensqualität nicht zuträglich sind? Wie kann die Formalisierung der Weiterbildung dekonstruiert werden und die tatsächlichen Lebenspraxen der Adressierten einbezogen werden? Keinesfalls entbindet das Nachdenken über bildsame Orte davon, die Adressierten von Weiterbildung solidarisch in den Blick zu nehmen. So heißt es:

„Die hohe Bedeutung menschlicher Lebensführung, Erfahrung und Verwirklichung ist nicht zu ersetzen durch Informationen über bestehende Informationen und funktionierende Regelungen. Institutionen und Regeln üben natürlich großen Einfluss auf das Geschehen aus, deshalb sind sie wichtig, aber die tatsächliche Wirklichkeit geht weit über das Bild der Organisationen hinaus und schließt das Leben ein, das Menschen führen oder nicht führen können.“²⁸

Wir möchten in diesem Sinne für ein Verständnis von Gerechtigkeit als Befähigung, Verwirklichung und somit für eine echte Bildung von verletzlichen Subjekten eintreten, von Subjekten, die um ihre Selbstbestimmung, Teilhabe und Teilgabeln ringen. Pädagogisches Handeln ist als Handeln in institutionellen und überinstitutionellen pädagogischen Handlungsräumen zu verstehen – dadurch erst, so unsere These, lässt sich ihr Gemeinwohlaufrag in den Blick nehmen. Organisationen und Institutionen sind eröffnend, wenn sie beabsichtigen, die individuellen Freiheiten der von ihnen Adressierten zu vergrößern, anstatt nur ver-

wertungslogische Weiterbildung anzubieten, nur kompensationspflichtige und -fähige Gleiche unter Gleichen herstellen zu wollen.²⁹ Im Ansatz bedarf es dafür eines ebenso ernsthaften reziproken wie alteritätsorientierten Verantwortungsbegriffs, welcher gleichzeitig über die Grenzen der eigenen Freiheiten informiert ist. Damit Freiheit nicht nur als Ringen um das eigene Sein verstanden wird und damit willkürlich bleibt, ist eine Verantwortung für den verletzlichen Anderen gleichermaßen unerlässlich.³⁰ In der Folge müsste Weiterbildung als solidarische Bildung relevant gemacht werden. Um Freiheiten und insbesondere Freiheitsmängel in den Blick zu nehmen, stellt der „Capability Approach (CA)“ eine geeignete Folie dar, denn mit ihm lässt sich die Frage aufrollen, welche Lebensbedingungen und Aktivitäten von Teilnehmenden in der Weiterbildung realisiert werden können und welche Möglichkeiten zur Verfügung gestellt werden, ein weitgehend selbstbestimmtes und teilhabeförderndes Leben verwirklichen zu können.³¹ Der CA versucht ebenso, menschliche Konstitutionen (der Verletzlichkeit, des sich Exponierens, des sich Ausprobierens und Revidierens) aufzuzeigen.

Die Idee einer solidarischen Bildung könnte ein Gegenentwurf zu einer Zunahme von Bildungsungleichheit und Individualisierung von Gelingen und Scheitern sein. Sie fragt nach Mündigkeit, welche immer auch die eigenen Identifikationen und Zuschreibungen Anderer mitdenkt: „Solidarische Bildung meint Verbundenheit mit Vertrautem und Unvertrautem, Bekanntem und Unbekanntem. Sie schließt Verantwortung für unsere eigene (privilegierte) Positionierung in gesellschaftlichen (machtvollen) Diskursen und Ordnungen ein sowie eben die Sensibilität für Erfahrungen sozialer Ungleichheit anderer Menschen (Mecheril et al. 2015)“³².

Wie aber lassen sich mittels eines solidarischen Bildungsverständnisses tatsächlich Lebenspraxen zum Gelingenden verändern, ohne mit dem Gelingenden rechnen zu können? Aufstiege durch Weiterbildung sind kein Naturgesetz, ohne Weiterbildung ist ihr Gelingen jedoch auch nicht zu realisieren. Die Unbestimmtheit von Bildung und das Potential des Scheiterns entbinden niemanden davon, auch keine Institutionen, für eine gerechtere Welt einzutreten – in einem permanenten Ringen um reflexive Solidarität für alle. In diesem Ringen kann Scheitern auch eine positive Verunsicherung sein.

V. Hochschulen als Orte solidarischer gemeinwohlorientierter Weiterbildung?

Bereits in den 1970er Jahren etablierte sich in Deutschland die sozialliberale Idee, Hochschulen in Richtung Weiterbildung zu öffnen.³³ Eine Idee, die sich zum Teil in der Gesetzgebung niederschlug, so beispielsweise im Landeshochschulgesetz

²⁵ Vgl. o. A., S. 162f.

²⁶ Vgl. Röh, D. (2013): Soziale Arbeit, Gerechtigkeit und das gute Leben: Eine Handlungstheorie zur daseinsmächtigen Lebensführung. Wiesbaden. So heißt es ideal: „Dieser Ort ermöglicht dem Subjekt sich zu entwickeln und zu bestehen, denn er eröffnet Möglichkeiten bzw. enthält Begrenzungen subjektiver Aneignung.“ (ebd. S. 206).

²⁷ Vgl. Röh, D. (2013): Soziale Arbeit, Gerechtigkeit und das gute Leben: Eine Handlungstheorie zur daseinsmächtigen Lebensführung. Wiesbaden, S. 212.

²⁸ Sen, A. (2010): Die Idee der Gerechtigkeit. München, S. 46f.

²⁹ Vgl. o. A.

³⁰ Vgl. Lèvinas, E. (2012): Die Spur des Anderen: Untersuchungen zur Phänomenologie und Sozialphilosophie. Freiburg.

³¹ Vgl. Schneider, K. (2010): Wohlstand, Armut und Befähigungschancen, S. 17f. https://www.forum.lu/wp-content/uploads/2015/11/6771_295_Schneider.pdf (Zugriff am 11.11.2021).

³² Bliemetsrieder, S., Dungs, S. (2020): Sozialpädagogik als organisiertes (Ent-)Solidarisieren. Weinheim und Basel, S. 48.

³³ Vgl. Boeßenecker, K.-H. (2013): Bologna-Prozess. Baden-Baden, S. 155f.



Baden-Württemberg, wo in § 2 Abs. 1 Weiterbildung als zentrale Aufgabe bestimmt wird. Wie aber organisieren dies Hochschulen parallel zu ihrer Kernaufgabe von Lehre und Forschung in vielfältigen Disziplinen? Es scheint naheliegend, gerade die Weiterbildung an Hochschulen marktförmig auszugestalten, zum Beispiel durch die Auslagerung der Angebote in entsprechende GmbHs, die sie dann nach Marktbedingungen realisieren. Damit ist das Weiterbildungsangebot der marktförmigen Steuerung von Angebot und Nachfrage überlassen und würde von denen nachgefragt, die es sich leisten können. Auch die Verwertungslogik neuer Zertifikate, die durch entsprechende Anhäufungen zu neuen akademischen Abschlüssen führen können (etwa Masterabschlüsse durch die Ansammlung von CAS-Kursen), unterliegen dann den Bedingungen von Angebot und Nachfrage. Ist es angesichts dieser Praxis naiv, nach neuen Formaten für Weiterbildung zu fragen, Formaten, die den Titel solidarische gemeinwohlorientierte Bildung verdienen?

Für Weiterbildungsangebote im Kontext Sozialer Arbeit, also Angebote die sich an Fachkräfte im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe sowie des Sozial- und Gesundheitswesens richten, erscheint uns der Entwurf einer solidarischen Bildung hilfreich, weil wir in solidarischer Bildung das Potential sehen, die eigene institutionelle Verantwortung für Bildungsungleichheiten ebenso ernst zu nehmen, wie die notwendige Sensibilität für Erfahrungen sozialer Ungleichheit. Wenn die pädagogische Profession dem Auftrag gerecht werden will, Benachteiligun-

gen abzubauen, so brauchen ihre Fachkräfte diese Sensibilität sowie die Fähigkeit, Ansätze von „Leistungsgerechtigkeit“ kritisch zu beleuchten. Bedeutet „Benachteiligungen abbauen“ und „Aktivierung“ vor allem, Adressat:innen zu marktförmiger Verwertbarkeit ihrer Arbeitskraft zu empoweren, dann wird eine nicht erbrachte Leistung gegebenfalls allzu schnell individualisiert und die strukturellen Ungleichheitsdimensionen damit relativiert. Ungleichheit darf pädagogisch nicht in die Eigenverantwortung der Adressat:innen verschoben werden, schließlich können Ungleichheiten sich verändern oder verdeckt sein – auch durch entsprechende Bildungsdiskurse, weswegen Erwachsene auf gemeinwohlorientierte Weiterbildung angewiesen bleiben.

Abschließend stellen wir einige Überlegungen vor, inwiefern die Idee solidarischer Bildung in eröffnenden, gemeinwohlorientierten Institutionen, auch an Hochschulen, Weiterbildungsformate auf verschiedenen Ebenen inspirieren können:

- Zur Ebene der Organisation und der Festlegung inhaltlicher Angebote (Schwerpunktsetzungen): Angeboten wird nicht nur das, was mit Kaufkraft nachgefragt wird und zu ökonomischem Gewinn führt³⁴, sondern Weiterbildungsangebote richten sich vielmehr nach den Reflexionsbedarfen der Fachkräfte sowie nach den wissenschaftlichen Diskursen, die auch die Realisierung solidarischer, gemeinwohlorientierter Bildungspraxis reflektieren. Weiterbildungsangebote sind dann mehr geleitet von der Frage: Was ist hilfreich beziehungsweise notwendig in den anspruchsvollen

³⁴ Hier ist zu beachten, dass gemeinwohlorientierte Weiterbildung zu circa 1/3 auf Teilnahmegebühren angewiesen ist – Tendenz steigend, da dieser nur marginal ins Gewicht fallende Bildungsbereich als einziger keine Förderzuwächse verzeichnet und gleichzeitig die Trägeranteile (weitgehend kirchlich) schrumpfen. Vgl. 175f.: https://www.theo-web.de/fileadmin/user_upload/TW_pdfs2_2018/17_WS3_Kleint.pdf sowie S. 28f.: http://www.deae.de/Archiv/Statistik/Statistik2019/DEAE_Statistik_Standard_20210429.pdf.

und auch machtvollen Handlungspraxen – wie sind diese zu dekonstruieren und weiterzudenken? Das bedeutet konkret: die Programmarbeit und Angebotsentwicklung muss professionalisiert werden. In einer ethisch wissenschaftlich versierten Weise sind unter Bezugnahme auf die Anliegen und Wünsche der Adressat:innen Bildungsräume zu eröffnen, die die Aushandlung von lebensweltlichen Fragen erlauben und auch eigenwillige Entwicklungsprozesse fördern.

- Zur Ebene der Interaktionsprozesse in Weiterbildungen: Wenn solidarische Bildung auf Selbstaufklärung und Mündigkeit (statt auf Selbstoptimierung) zielt, so sollte dies auch bildungspraktische Auswirkungen haben: Mit Blick auf Ungleichheitserfahrungen hieße das beispielsweise, kollektional sowie in der Gruppe der Teilnehmenden zu reflektieren, durch welche institutionellen Rahmungen und Interaktionspraxen Ausschluss und Ungleichheit mitproduziert werden. Auf der Basis von Erfahrungswissen und Wissenschaft wäre dialogisch zu klären, inwiefern die eigene Arbeit von Zuschreibungen und Etikettierungen bestimmt ist, inwieweit dies auf Bildungsangebote erschwerend oder gar verunmöglichend wirkt und wie diese negative Spirale zu beenden ist. In solchen Weiterbildungsansätzen steht also nicht der persönliche, durch Zertifikate bestätigte, individuelle Kompetenzerwerb im Vordergrund, sondern der Versuch, lernende Wissenschaft und Praxis zu realisieren und kooperativ zu verbinden.³⁵ Eine kritisch-dekonstruktive Weiterbildung schließt in solche Reflexionen stets auch das permanente Hinterfragen möglicher heteronormativer und postkolonialer Selbstverständlichkeiten mit ein.
- Zur Ebene der Akteur:innen der Weiterbildung: Die in der Weiterbildung Tätigen müssen sich im Sinne eines solidarischen Bildungsverständnisses ihrer Verantwortung für die Bil-

dungsprozesse Anderer gewahr werden und statt Expert:innendominanz ihre Arbeit im Duktus einer stellvertretenden Deutung beziehungsweise einer Krisenbewältigung verstehen, im Sinne einer somatopsychosozialen Integrität und Selbstbestimmung der Erwachsenen im Zusammendenken von Partizipation und Sorge. Hierfür braucht es eine neue Didaktik: Weg von der „Erzeugungsdidaktik“ einer „alten Lernkultur“, hin zu einer „Ermöglichungsdidaktik“ im Rahmen neuer Lernkulturen.³⁶

Unsere Überlegungen zu einer solidarischen, gemeinwohlorientierten Bildung knüpfen an ein kritisches, auf Solidarität und Mündigkeit zielendes Bildungsverständnis an und unterstreichen, dass Teilnehmende und Einrichtungen sich stärker den lebensweltlichen Themen und aktuellen Praxisproblemen stellen müssen und dass mehr Gerechtigkeit – verstanden als Befähigung und Verwirklichung – anzustreben ist, um Selbstbestimmung und Teilhabe anders zu erringen, als es uns Fortschrittsgläubigkeit, Machbarkeitsdenken und neoliberale Subjektivierungsweisen weismachen wollen. In diesem Zusammenhang sind während und nach der Pandemie auch die Hoffnungen auf die digitalen Weiterbildungsformate zu relativieren: Die Stärke digitaler Bildung liegt in der Wissensvermittlung, doch diese ist für eine solidarische Weiterbildung weniger zentral. Zugleich scheint uns gerade in und nach Pandemiezeiten eine solidarische Weiterbildung mehr denn je von Nöten: einerseits zur Erweiterung der Erfahrungen ehemaliger Studierender und Berufseinsteiger:innen, die einen Großteil ihres Studiums in Online-Lehrveranstaltungen absolviert haben; andererseits zur Reflexion gerade der gesellschaftlichen Prozesse im Kontext der pandemischen Situation, die Ungleichheit – auch im Sozial- und Gesundheitswesen sowie der Kinder- und Jugendhilfe – verstärkt haben.

³⁵ Vgl. dazu auch Hüttemann, M. et al. (2016): Kooperationen zwischen Akteuren aus Wissenschaft und Praxis, S. 213ff.

³⁶ Vgl. Mai, J., Arnold, R. (2018): Weiterbildung. München, S. 182f.

» 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 gemeinwohlorientierten, 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