



Erwachsenenbildung und Prekariat

Editorial

JULIA FRANZ, JÜRGEN KÜFNER

Die Wortschöpfung des Prekariats wird bereits in vielen öffentlichen Auseinandersetzungen um gesellschaftliche Ungleichheiten, schwierige Lebensbedingungen und soziale Abstiegszenarien genutzt. Der Begriff stellt dabei eine Kombination aus dem Adjektiv „prekär“, das auf den französischen Begriff *précaire* zurückgeht, und so viel wie widerruflich, unsicher und heikel bedeutet, und dem auf Karl Marx zurückgehenden Begriff des Proletariats dar. Insbesondere durch die Sinus-Milieu-Studie, in der die sogenannten prekären Milieus identifiziert wurden (vgl. z. B. Hempelmann & Flaig 2019), wurden Vorstellungen „des Prekariats als neues Proletariat“ (Vogel 2008, S. 14) intensiver diskutiert.

„Die Prekariet sind in diesem Forschungskonzept die Repräsentanten einer neuen Unterschicht der Abgehängten und Aussichtslosen. Sie können mit den Beschleunigungen kapitalistischer Modernität nicht Schritt halten und sind wohlfahrts- und sozialpolitisch behandlungsbedürftige Modernisierungsverlierer. Der Zugang zu stabiler Beschäftigung ist ihnen verwehrt, sie verfügen über keine verwertbaren Bildungsabschlüsse, ihre Sozialbeziehungen sind nicht gefestigt oder entsprechen nicht den Vorstellungen der sie beobachtenden, versorgenden und regulierenden Mittelklasse. Die Orientierung dieser Prekariet an Leistung, Fortkommen und Disziplin lässt aus der normativen Perspektive der Mehrheitsgesellschaft zu wünschen übrig. Spezifische Erwerbsbiografien und Mentalitäten der Abkoppelung vom gesellschaftlichen Ganzen sind die Folge. Der entscheidende Unterschied zwischen Prekariat und Proletariat ist freilich, dass dem Prekariat politisch nichts zugetraut wird [...]. Während das Proletariat als soziale Klasse mit allerlei Heilserwartungen oder politischen Verbesserungsfantasien betrachtet wurde, eignet sich das Prekariat heute eher als neue Projektionsfläche politischer Ressentiments und sozialer Resignation. Das Prekariat scheint in dieser Perspektive ein Ort sozialer Aussichtslosigkeit zu sein“ (ebd.).

In dieser recht düsteren Beschreibung wird sichtbar, dass mit dem Prekariat vor allem sogenannte Bildungsverlierer*innen in unsicheren sozialen Lagen umschrieben werden. In den Diskursen der Erwachsenenbildung werden dafür zusätzlich andere Begriffe verwendet. Hier ist beispielsweise die Rede von sogenannten „Bil-

dungsfernen“, „Niedrigqualifizierten“, „Bildungsmarginalisierten“, „Lern- und Bildungsungewohnten“ oder „Widerständigen“ (vgl. Erler, 2010). Mit solchen Bezeichnungen wird „Bildung“ als normativer Wert gesetzt, zu dem die bezeichneten Personengruppen aus unterschiedlichen Gründen keinen Zugang haben. Während dabei informelle Lernperspektiven empirisch kaum untersucht oder als ernsthafte Bildungsmöglichkeiten im Diskurs anerkannt werden, wird im Kontext institutioneller Erwachsenenbildung die Frage adressiert, wie diese Personengruppen durch formale und non-formale Bildungsangebote erreicht werden können.

In der öffentlich verantworteten Erwachsenenbildung hat die Idee, „Bildung für alle“ zu ermöglichen, seit jeher eine konstitutive Bedeutung. Dies zeigt sich in den traditionellen Konzepten aufsuchender Bildungsarbeit ebenso wie in der zunehmenden praktischen und empirischen Beschäftigung mit Alphabetisierung und Grundbildung, in der niedrigschwellige Angebote entwickelt werden. Mit dem Themenheft „Erwachsenenbildung und Prekariat“ wird vor diesem Hintergrund darauf abgezielt, Entwicklungen im Umgang mit Zielgruppen aus „prekären Milieus“ zusammenzutragen und dabei sowohl aktuelle theoretische und empirische Auseinandersetzungen in den Blick zu nehmen als auch innovative Projekte aus der erwachsenenpädagogischen Praxis.

In einem ersten Beitrag setzen sich Ulrich Klemm und Jürgen Kufner aus bildungshistorischer und internationaler Sicht mit dem Thema „Bildung für alle“ auseinander. Sie reflektieren dabei Anspruch und Grundverständnis dieses pädagogischen Paradigmas, indem sie dessen bildungshistorische Wurzeln aufzeigen und die bildungspolitischen Implikationen im 20. Jahrhundert systematisch nachzeichnen. Im Anschluss daran diskutiert Klaus-Peter Hufer im zweiten Beitrag die Frage, inwiefern „Armut“ ein Thema der Erwachsenenbildung darstellt. Aus theoretischer Perspektive setzt er sich dabei mit den entsprechenden Diskursen der Erwachsenenbildung auseinander und reflektiert Handlungsstrategien und Herausforderungen für die Profession. Ewelina Mania beschäftigt sich im dritten Beitrag mit sozialraumorientierter Bildungsarbeit für „bildungsferne Gruppen“ in der Erwachsenenbildung. Anhand von empirischen Forschungsergebnissen zu sozialraumorientierten Angeboten wird hier z. B. deutlich, dass es nicht ausreicht, einzelne Bildungsbarrieren zu reduzieren, sondern dass der Passung zwischen Angebotsprofil und den Lebenswelten und Interessen der Lernenden eine entscheidende Rolle zukommt. Im vierten Beitrag werden mikrodidaktische Planungsprozesse für weiterbildungsferne Gruppen fokussiert. Jana Arbeiter und Michael Schemmann entwickeln in diesem Zusammenhang ein mikrodidaktisches Planungsmodell für das Feld der arbeitsorientierten Grundbildung auf Basis einer empirischen Studie, in der Interviews mit Bildungsmanager*innen, Konzeptentwickler*innen und Lehrenden aus dem Grundbildungsbe-
reich geführt und inhaltsanalytisch ausgewertet wurden.

Im zweiten Teil des Heftes steht die Auseinandersetzung mit innovativen Praxis-konzepten im Vordergrund. Dazu beschreiben Esther Winther, Jessica Paeßens, Monika Tröster und Beate Bowien-Jansen zunächst das Lernspiel „Monetto“, das für die finanzielle Grundbildung entwickelt wurde. Im zweiten Beitrag wird das Projekt

„(Grund-)Bildung im Stadion“ vorgestellt, das auf einer Kooperation der Volkshochschule Dresden mit der SG Dynamo Dresden basiert. Anja Jäpel-Nestler und Annett Lungershausen zeigen hier auf, wie es gelingt, die Themen Fußball und Grundbildung lebensweltorientiert miteinander zu verknüpfen. Im dritten Praxisbeitrag berichtet Jean-Marie Thill von seinen Erfahrungen mit einem Bildungsprojekt in Wien, bei dem bildungsferne Jugendliche und jungen Erwachsene durch finanzielle Incentives zur Beteiligung an Bildungsformaten angeregt wurden. Torsten Haß erörtert in seinem Beitrag „Bildung in der Platte“ die sozialraumorientierte Brennpunktarbeit der VHS Erfurt. Das Heft schließt ab mit einem Praxisbeitrag von Gabi Pfeifer, Dennis John, Niko Kohls, Christina Röhrich und Verena Walter, in dem die Erfahrungen mit dem Projekt „Gesunde Südstadt“ in Nürnberg vorgestellt werden und danach gefragt wird, inwiefern Volkshochschulen „Gesundheitliche Chancengleichheit“ ermöglichen können.

Die Beiträge aus den Perspektiven von Wissenschaft und Praxis geben spezifische Einblicke zu aktuellen Diskursen und Entwicklungen zum Umgang mit prekären, „bildungsfernen“ Zielgruppen der Erwachsenenbildung. Den Leser*innen sei bei diesen Einblicken eine anregende Lektüre gewünscht.

Literatur

- Erlar, E. (2010). Der Bildung ferne bleiben: was meint „Bildungsferne“? *Magazin. Erwachsenenbildung.at*, 4(10), 10-1–10. <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/10-10/meb10-10.pdf>.
- Hempelmann, H. & Flaig, B. B. (2019). Das Prekäre Milieu. In Hempelmann, H. & Flaig, B. B., *Aufbruch in die Lebenswelten. Die zehn Sinus-Milieus als Zielgruppen kirchlichen Handelns* (S. 147–160). Wiesbaden: Springer VS.
- Vogel, B. (2008). Prekarität und Prekariat – Signalwörter neuer sozialer Ungleichheiten. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 58(33/34), 12–16.

Autorin und Autor

Julia Franz, Prof. Dr., Professorin für Erwachsenenbildung und Weiterbildung an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg.

Jürgen Küfner, MA (Erziehungswissenschaft, Ev. Theologie, Germanistik), seit 2012 Direktor der Volkshochschule Dresden, stellv. Vorsitzender des Sächsischen Volkshochschulverbandes e. V.