

Leitfaden für ästhetisches und körperbasiertes Lernen  
für Demokratisierung

IN DER ERWACHSENEN-, BERUFS- UND  
ORGANISATIONSBILDUNG



### **Leitende Autor\*innen**

Lea Spahn

Susanne Maria Weber

Karen Mpamhanga

### **Mitwirkende**

#### **Autor\*innen**

Pauliina Jääskeläinen

Cláudia Neves

Karine Oganisjana

### **Redakteur\*innen**

Kardelen Dilara Cazgir

Pilvikki Lantela

Philippa Mulbery

### **Mitwirkende Forscher\*innen**

Marta Abelha

Pedro Abrantes

Ana Patrícia Almeida

Joanne Barber

Kardelen Dilara Cazgir

Suzanne Culshaw

Claire Dickerson

Pauliina Jääskeläinen

Susan Meriläinen

Karen Mpamhanga

Dirk Netter

Claudia Neves

Karine Oganisjana

Juliana Oliveira

Rolands Ozols

Veronika Clara Pinzger

Lea Spahn

Marie Toseland

Joonas Vola

Sandra Wallenius-Korkalo

Susanne Maria Weber

Helena Wolter

Philip A. Woods

## **Finanzierung**

Dieses Projekt wurde durch das Forschungs- und Innovationsprogramm „Horizon Europe“ der Europäischen Union im Rahmen der Fördervereinbarung Nr. 101094052 und durch UK Research and Innovation (UKRI) – Referenznummer: 10063654 – finanziert.

## **Haftungsausschluss**

Finanziert durch die Europäische Union. Die geäußerten Ansichten und Meinungen sind jedoch ausschließlich die der Autor\*innen und spiegeln nicht unbedingt die der Europäischen Union oder der Agentur wider. Weder die Europäische Union noch die Förderbehörden können dafür verantwortlich gemacht werden.

## **Titel und Lizenz**

© 2026 AECED-Konsortium: (Universität Lapland – Finnland, Universität Hertfordshire – Großbritannien, Universität Marburg – Deutschland, Universidade Aberta – Portugal, Technische Universität Riga – Lettland, Universität Zagreb – Kroatien).

Dieses Werk ist unter einer Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC BY 4.0) lizenziert. Eine Kopie dieser Lizenz finden Sie unter <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

## **Barrierefreiheit und Verwendung mit Vorlesetools**

Dieses Dokument ist für die Verwendung mit Vorlesetools und assistiven Technologien ausgelegt. Der Text ist klar strukturiert, nummeriert und in einer logischen Lesereihenfolge angeordnet, um das Vorlesen zu erleichtern. Bilder und Diagramme enthalten Alternativtext, sofern sie eine Bedeutung haben.

Zur Verbesserung der Navigation ist auf Anfrage auch eine barrierefreie Word-Version erhältlich.

Alle Diagramme und Tabellen in diesem Dokument sind mit einem kurzen erläuternden Text versehen, um die Barrierefreiheit für Leser zu gewährleisten, die Bildschirmlesegeräte oder Vorlesetools verwenden.

## **Dieses Dokument kann wie folgt zitiert werden:**

AECED-Konsortium (2026). Leitfaden für ästhetisches und körperbasiertes Lernen für Demokratisierung im Bereich des Erwachsenen-, Berufs- und Organisationslernens. DOI: 10.5281/zenodo.19234473



# Danksagungen

Dieser Leitfaden wurde im Rahmen des AECED-Projekts „Transforming education for democracy through aesthetic and embodied learning for democracy, responsive pedagogies and democracy-as-becoming“ entwickelt.

Wir danken:

- Allen Teilnehmer\*innen und Lerngruppen, die sich in allen Phasen des Bildungssystems an den AECED-Methodenerprobungen beteiligt haben: Lernende, Pädagog\*innen, Moderator\*innen, Mitarbeiter\*innen von Schulen und anderen (Bildungs-)Institutionen sowie Familien oder Partner\*innen aus lokalen Kontexten.
- Den nationalen Teams aus Kroatien, Finnland, Deutschland, Lettland, Portugal und Großbritannien für die Erarbeitung praxisbezogener Erkenntnisse, die direkt in die Konzeptionen und Praxisvorschläge dieses Leitfadens eingeflossen sind.
- Den Mitgliedern des AECED-Konsortiums für ihre Beiträge zum pädagogischen Rahmen, zur transnationalen Synthese (nationale Analysefälle und vergleichende Analyse) und zu den erstellten Projektmaterialien und Ressourcen.
- Den Gutachter\*innen, die mit ihren Empfehlungen zur Klarheit, konzeptionellen Kohärenz und praktischen Anwendbarkeit der hier erstellten Materialien beigetragen haben.



# Inhaltsverzeichnis

## 1. Einleitung

## 2. Wie kann und körperbasiertes Lernen die Bildung von Erwachsenen, Fachkräften und Organisationen unterstützen?

- Warum ästhetische und körperbasierte pädagogische Methoden in diesem Kontext?

## 3. Organisationen als Räume für (Organisations-)Bildung und kollektives Lernen

- Eingreifen in institutionelle Logiken
- Die Transformation der Beziehungen zwischen Selbst und Welt
- „Staying with the trouble“: Hin zu neuen Mustern des Lebens (und des Organisierens)
- Organisationen als Räume der Transformation?

## 4. Demokratisches Bewußtsein (in) der Erwachsenen-, Berufs- und Organisationsbildung

- Demokratische Werte in der Bildung
- Demokratische Prinzipien in der Erwachsenen-, Berufs- und Organisationsbildung
- Werte und Prinzipien in der Praxis

## 5. Wie weiter? Ihren Alltag als demokratisierende Bildungspraxis gestalten

## 6. Ressourcen

## 7. Liste der Abkürzungen


# 1. Einleitung

Die europäischen Demokratien sind heute vielfach herausgefordert durch Multikrisen und den Rechtsruck in den europäischen Gesellschaften. In diesem Leitfaden möchte wir zur Bearbeitung dieser Herausforderungen einen Beitrag leisten, indem wir ästhetisches und körperbasiertes Lernen für Demokratisierung in der Erwachsenen-, Berufs- und Organisationsbildung vorschlagen. Dieser Leitfaden richtet sich an Pädagog\*innen, Vermittler\*innen, Coaches ebenso wie Trainer\*innen, Organisationspädagog\*innen und Organisationsentwickler\*innen, aber auch Führungskräfte und alle weiteren Menschen, die mit Erwachsenen und Organisationen in formalen, non-formalen und informellen Lernkontexten arbeiten. Der Leitfaden entwickelt auf der Basis unserer dreijährigen Forschungspraxis konkrete Ideen für eine demokratische Kultur im Alltag, in der Praxis und im kollektiven Bewusstsein. In all den verschiedenen Handlungsfeldern können partizipative und körperbasierte Methoden einen großen Unterschied für das Lernen von einzelnen Menschen, Gruppen, Netzwerken und Organisationen machen. Gleichsam tragen alle diese Akteur\*innen zur Entwicklung organisationaler und vernetzter Transformation bei.

Das AECED-Projekt verfolgt das Anliegen, den demokratischen Herausforderungen unserer Zeit zu begegnen. Es möchte Türen für intensive, partizipative, spielerische und einfallsreiche Formen des Lernens eröffnen – für uns selbst als Pädagog\*innen und ebenso für die Menschen, Gruppen und Organisationen, mit denen wir zusammenarbeiten. Demokratie verstehen wir also nicht nur als politisches System, sondern als gelebten Prozess kulturellen Wandels für egalitäre Bildungs- und Organisationskulturen.

Unser Leitfaden setzt also an der alltäglichen Erfahrung an: Mit dem Fokus auf ästhetische und körperbasierte Ansätze der Demokratiebildung (AKLD) in der Erwachsenenbildung, Berufs- und Organisationspädagogik laden wir dazu ein, Demokratie durch Bewegung, durch kreative und körperbasierte Arbeitsformen zu erkunden und zu beleben. Denn, so hat unsere

Forschungspraxis gezeigt, können gerade ästhetische und körperbasierte Ansätze die Entwicklung eines demokratischen Bewusstseins stärken. Sie befähigen Menschen dazu, ihre Wahrnehmungsprozesse zu intensivieren, zu reflektieren und



aus ihnen zu lernen sowie ihr Erleben und ihre Empfindungen zu teilen. Schließlich stärken und bilden sie Menschen dahingehend, auch in sozialen Zusammenhängen Differenzen zu begegnen, empathisch mit anderen umzugehen und Situationen kreativ zu gestalten.

## Wir schlagen Ihnen einen flexiblen und spielerischen Lesestil vor...

Sie können diesen Leitfaden je nach Kontext und Anliegen auf ganz verschiedene Weise nutzen:

- als Nachschlagewerk für Sie als Pädagog\*in, Prozessbegleiter\*in, Change Maker\*in oder Berater\*in – um methodische Zugänge für Demokratiebildung und Demokratisierung zu erschließen,
- als Begleiter für Ihren Reflexionsprozess als Person, für Ihre Arbeit in der Erwachsenen- und Berufsbildung, oder die Entwicklung von Organisationen im Demokratisierungsprozess,
- als Grundlage für Dialoge in Ihren eigenen - oder von Ihnen moderierten - beruflichen Lernwelten, Organisationen und Netzwerken.


Wir laden Sie ein, sich den Leitfaden so zu erschließen, wie es für Sie am besten passt: Vielleicht wollen Sie einzelne Abschnitte als Impuls lesen oder als Reflexionstool für eigene Erfahrungen, oder Sie wollen Ihr Verständnis und Ihre Auseinandersetzung mit ästhetischen und körperbasierten Methoden vertiefen. Der Leitfaden bietet sich ebenfalls an für die praktische Nutzung in verschiedenen Lerngruppen.

### Reflexionsmoment

Nachdem Sie sich das Inhaltsverzeichnis angesehen haben, wo möchten Sie Ihre Reise durch den Leitfaden beginnen?

Welche Abschnitte sind für Sie am interessantesten in Ihrer aktuellen Situation und Ihrem aktuellen Kontext?





Dieser Leitfaden baut auf dem Rahmentext „*Demokratie als gelebte Praxis: Ein pädagogischer Rahmen für eine Bildung der Demokratisierung*“ an. Auch hier gehen wir von Demokratie als lebendigem, kollektiv zu gestaltendem Prozess aus, der in Bildungsprozessen etabliert und gelebt werden kann. Mit den Ressourcen aus dem Projektkontext wollen wir Demokratisierung durch pädagogische Responsivität, Beziehungsbewusstsein, methodische Exploration wie auch Reflexion unterstützen. Zusammen mit einem weiteren Dokument, einem Praxisbegleitbuch, welches wir „die Praxisbegleiter\*in“ genannt haben, hoffen wir, mit dem vorliegenden Material zur Demokratisierung in und von Bildungs- und anderen organisationalen Kontexten beitragen zu können.

Sowohl Leitfaden als auch Praxisbegleiter\*in bieten praktische Ressourcen, Beispiele, Methoden und kleine Praxismomente. Diese sind zusammengestellt, um Ihnen Anregungen je nach Ihrem Kontext geben zu können. Viele der Methoden und Beispiele sind im Rahmen unseres AECED-Forschungsprojektes entstanden. Hier haben wir Methoden in verschiedenen Kontexten und Phasen des Bildungssystems und in sechs verschiedenen Partnerländern erprobt und ausgewertet. Aufgenommen wurden Materialien aus acht von unseren 19 Fällen, die wir im AECED Projekt mittels partizipativer Aktionsforschung kreiert haben.

[1] Weitere Informationen zu unserem Forschungsprojekt und den untersuchten Fällen sind in den Projektergebnissen 4.4: Datenanalyseberichte und fallübergreifende Analysen in den Projektergebnissen 4.5: Transnationale Schlussfolgerungen und auf unserer Website: [www.aeced.org](http://www.aeced.org) zu finden.

## Wozu dieser Leitfaden?

Im Zentrum dieses Leitfadens stehen konzeptionelle Überlegungen zur Frage, wie ein demokratisches Bewusstsein in der Erwachsenen-, Berufs- und Organisationsbildung gefördert werden kann. Da wir in unseren Bildungsbiographien nicht immer aufgefordert waren, mit allen Sinnen zu lernen und körperbasierte Ansätze in unseren Bildungsinstitutionen kaum zum Einsatz kommen, sind uns solche Arbeitsformen oftmals weniger vertraut.

Denn gerade ästhetische und körperbasierte Zugängen erfordern, dass wir Vertrauen aufbauen, Offenheit kultivieren und sichere Räume schaffen – für uns selbst und für andere. Mit dem Leitfaden setzen wir genau an diesem Punkt an und möchten Menschen dabei unterstützen, Demokratie als gelebte Erfahrung zu ihrem Wahrnehmungsraster für Lernsettings zu machen. Dies bedeutet, Lernsituationen genau zu betrachten mit Blick auf demokratische Aspekte und sie dahingehend zu entwickeln. Aus unseren Untersuchungen im AECED-Projekt wissen wir, dass relationale, körperbasierte und reflexive Praktiken dazu beitragen, Lernprozesse und -atmosphären zu verändern – gerade auch, um mit Macht, Differenzen und Verletzlichkeit anders umgehen zu können als traditionelle kognitive Ansätze.

Mit diesem Leitfaden wollen wir einen Impuls setzen, denn wir sind überzeugt vom Potenzial eines Wandels von Praxis in unseren Lern- und Arbeitskontexten wie auch in Organisationskulturen. Dennoch gehen wir nicht davon aus, dass unser Leitfaden Lernkulturen sofort revolutioniert oder direkt zu organisationalen oder institutionellen Veränderungen führt. Dafür braucht es Zeit, Mitstreiter\*innen und Mut, immer wieder aufs Neue das eigene Handeln zu befragen und zu verändern.

### **Wichtigste Erkenntnisse**

In unserem Leitfaden verstehen wir ästhetisches und körperbasiertes Lernen als:


- ♦ ethische und relationale Praxis statt als Kompetenztraining,
- ♦ erfahrungsorientiert und körperbasiert statt rein kognitiv,
- ♦ situiert und kontextbezogen statt als vorgegebenes Modell,
- ♦ offen und prozessual statt ergebnisorientiert.

## 2. Wie kann ästhetisches und körperbasiertes Lernen Erwachsene, Fachkräfte und Organisationen unterstützen?

Vertrauen als Grundlage für Lernen: Eine Teilnehmer\*in reflektiert über die Entwicklung eines Tanzprojektes: „Und da wurde mir klar, dass es für mich in diesem Prozess vor allem darum ging, Vertrauen zu finden, und bemerkte dann auch, wie sich die Gruppe öffnete und dass wir nicht nur tanzten, sondern auch viel redeten und dass andere aus der Gruppe persönliche Geschichten erzählten. Und das hat mich sehr berührt, und ich dachte, okay, das ist eine sehr vertrauensvolle Gruppe, und dieses Seminar ist tatsächlich ein Ort, an dem man sich selbst entdecken kann.“

AECED-Fall 10: Deutschland – Hochschul- und Erwachsenenbildung, berufliches und organisationales Lernen.

Das Feld der Erwachsenen-, Berufs- und Organisationsbildung ist breit und die jeweiligen Lernkontexte sind stets durch spezifische Vorerfahrungen, Fachwissen, Verantwortungskonstellationen und Machtgefüge geprägt. Bildungseinrichtungen stellen andere Kontexte dar als Berufsbildungs-settings, als professionelle Netzwerke oder privatwirtschaftliche Unternehmen. Zum Teil nehmen Lernenden aus freien Stücken und mit persönlichen und beruflichen Zielen teil. Teilweise werden Teilnehmende aber auch aufgefordert, an Fortbildungen teilzunehmen. Freiwilligkeit und Zwang sind in der Regel hochrelevant für die Atmosphäre und das entstehende Vertrauen. Unabhängig von diesen Rahmenbedingungen bringen alle Teilnehmenden praktische Erfahrungen mit, die durch ihre jeweiligen Arbeitskontexte, Berufsfelder und Rollen, wie auch durch berufliche und organisationale Gewohnheiten geprägt sind.



Auch im erwachsenen- und organisationspädagogischen Kontext ist Demokratiebildung nicht selbstverständlich. Wenn - wie hier vorgeschlagen -, die eigene Bildungspraxis demokratischer gestaltet wird durch ästhetische und körperbasierte Lernzugänge, kann es neben Momenten der Neugier, der Verbundenheit und persönlichen Einsichten der Teilnehmer\*innen vielleicht auch Momente der Unsicherheit, des Unbehagens oder des Widerstands geben. Solche Gefühle und Momente können durchaus auch fruchtbar gemacht werden für Demokratiebildung – sie stehen gerade nicht für Scheitern, sondern für Veränderungspotenzial. Die Gestaltung ästhetischer und körperbasierter Bildungsprozesse erfordert daher Aufmerksamkeit für Tempo, Zustimmung, Grenzen der Lerngruppe und immer auch größtmögliche Transparenz für die Lernenden und Mitwirkenden in solchen Bildungssettings.

Lernen in der Erwachsenen-, Berufs- und Organisationsbildung zielt oft darauf ab, Fähigkeiten oder die berufliche Identität weiter zu entwickeln. Im AECED-Projekt geht es uns weniger um das „Was“ des Lernens als vielmehr um das „Wie“: Mittels ästhetischer und körperbasierter Methoden sollen Lernorte zu Räumen der Demokratisierung werden. Mit solchen Zugängen verlagern wir unser Bewusstsein hin zur gelebten Praxis (siehe „Demokratie als gelebte Praxis: Ein pädagogischer Rahmen für eine Bildung für Demokratisierung“, S. 11-26).

Die folgende Abbildung zeigt, wie wir in sozialen Situationen als verkörperte Akteure eingewoben sind. Weiten wir dieses Verständnis auf Lernumgebungen aus, treten wir in ein prozessbasiertes Verständnis ästhetischer und körperbasierter Zugänge ein. Sie können an jedem Punkt dieser Abbildung in den Prozess einsteigen.

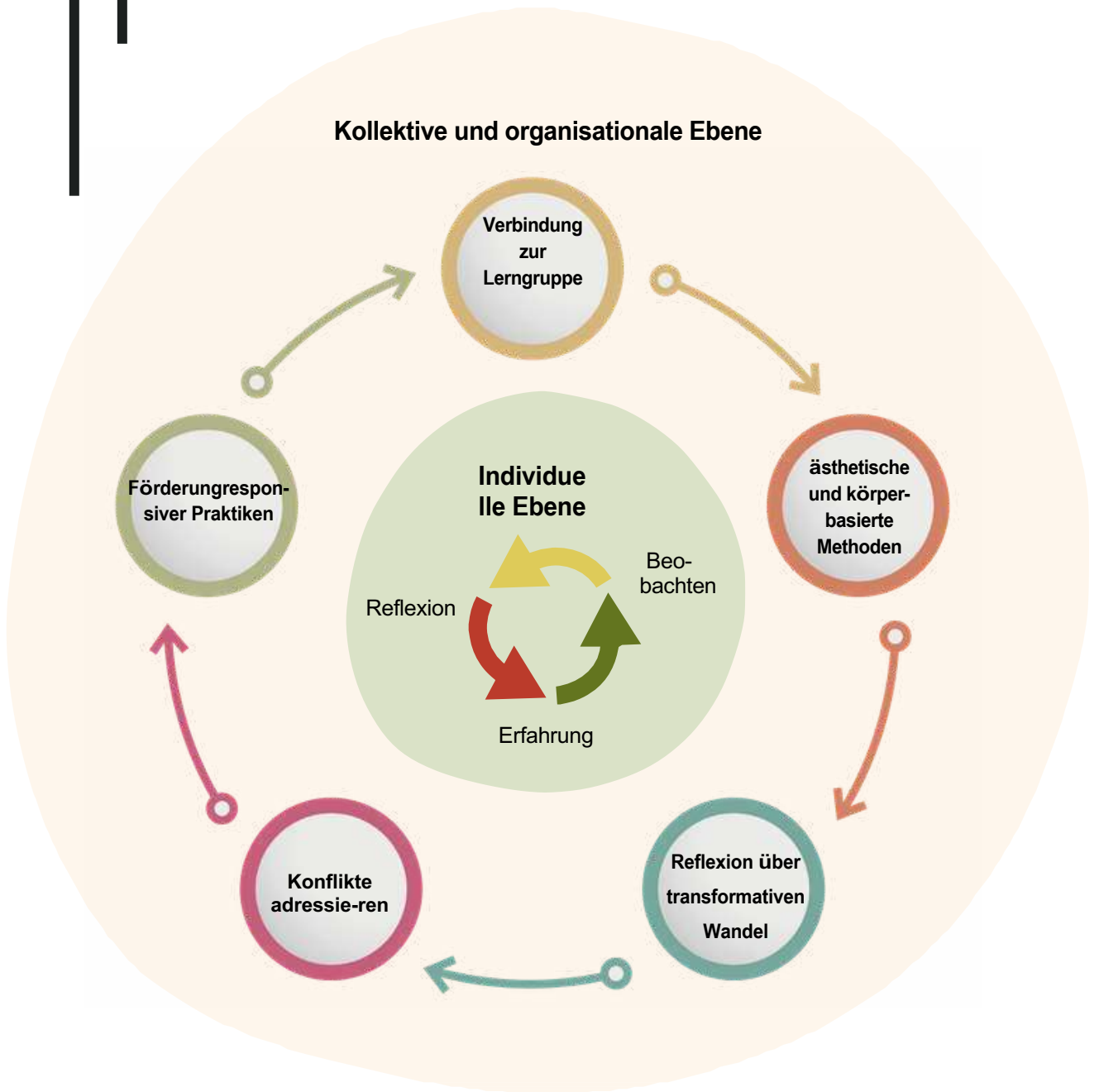


Abbildung 1: Individuelles und kollektives Lernen, Organisationsbildung, Wandel der Selbst- und Weltverhältnisse

**Wichtigste Erkenntnisse:**

Ästhetische und körperbasierte Zugänge verbinden uns mit den mikrologischen Momenten von Bildungsprozessen in Verbindung – den Emotionen, der Vorstellungskraft, den Empfindungen und den Erfahrungen der Menschen, mit denen wir zusammenarbeiten.

Mit ästhetischen und körperbasierten Methoden zu arbeiten verändert, wie wir Lernkontexte wahrnehmen und als gelebte Bildungskontexte gestalten.



## **Warum ästhetische und körperbasierte pädagogische Methoden in diesem Kontext?**

Wie im Rahmentext vorgestellt, öffnen die ästhetischen und körperbasierten Methoden die affektiven und kreativen Seiten unserer selbst, im Kontakt zu anderen und unserer Mitwelt. Sie fördern die Wertschätzung sinnlicher Erkenntnis und rücken den Körper als unser Medium des Denkens, Fühlens, Erlebens und Seins ins Zentrum.

Ästhetische und körperbasierte pädagogische Methoden lassen sich in ganz unterschiedlichen Arbeitskontexten einsetzen. Wir haben mit Collagen, Fotos und Objekten, mit Körperbewegungen, mit Sketchen, wie auch mit der Muster-Sprache des Commoning (MDC), mit storytelling, Poesie, mit Modellieren und Zeichnen gearbeitet. Im Fall 18 aus Großbritannien ging es um die Demokratisierung der Betreuungspraxis von Doktorand\*innen.

## **Ästhetische und körperbasierte Zugänge in der Arbeit mit Promotionsbetreuer\*innen**

In den moderierten Sitzungen dieses Falles haben wir ästhetische und körperbasierte pädagogische Methoden für die Demokratisierung von Betreuungspraktiken eingesetzt.

Wir arbeiteten mit Methoden wie z.B. einer Visualisierungsübung. Mit einer Gestenresonanzübung wurden die Teilnehmer\*innen aufgefordert, durch Bewegungen oder Gesten auszudrücken, wie sie sich mit den Zielen des AECED-Projekts verbunden fühlten und welche Reaktionen und Gefühle diese Ziele bei ihnen hervorriefen. Für die meisten war dies eine neue Erfahrung. Einige nahmen sie begeistert an, andere empfanden sie als etwas unangenehm; dennoch regte die Aktivität zu Diskussionen und Selbstreflexion an. Auch Bilder und Zeichnungen wurden als Resonanz auf ein Impuls-Video über Demokratie als Bildungsprozess umgesetzt. Das Zeichnen öffnete einen Raum für Reflexion und Verstehen.

In den moderierten Sitzungen des Falles 18 ging es um die gemeinsame Planung und Erprobung einer ästhetischen und / oder körperbasierten Methode durch die Teilnehmer\*innen. In gemeinsamen Reflexionen und Diskussionen identifizierten die Gruppen Bereiche, die sie genauer erkunden wollten: so z.B. Themen wie Macht, Artikulation, Care, Identität. Die Gruppen wählten kreative Arbeitsmethoden aus, so z.B. Collagen-Selbstporträts, gefundene Objekte, Stricken, Modellbau, Poesie und das Erstellen von Comics. Flexible, kreative Formen erlaubten vielfältige Wahlmöglichkeiten, z.B. auch die Möglichkeit, nicht oder anders teilzunehmen.

Auch eine Collage bot Gelegenheit zur Diskussion und gemeinsamen Reflexion. So sprachen die Betreuer\*innen darüber, was sie über Betreuung gelernt hatten, aber auch darüber, was Demokratie für sie bedeutet – insbesondere auch in den Herausforderungen ihrer Umsetzung in der heutigen Wissenschaft.

Die Betreuer\*innen meldeten zurück, dass sie immer ihre Erfahrungen mit Demokratie reflektieren konnten. Sie setzten sich mit dem Potenzial ästhetischer und körperbasierter Methoden auseinander, um Dialog oder aktives Zuhören zu unterstützen. Sie stellten ihre kreativen Ergebnisse vor, waren neugierig auf die Erkenntnisse Anderer und auch die kreativen Ergebnisse der Prozesse. Insgesamt schätzten die Betreuer\*innen die Zeit der gemeinsamen Reflexion und auch der Erprobung der ästhetischen und körperbasierten Methoden in einer unterstützenden Umgebung [2].

[2] Weitere Informationen zum Fall 18 finden Sie im Projektbericht WP4.4 Country Case Report. Diese Fallstudie wurde vom Ethikkomitee für Sozial-, Kunst- und Geisteswissenschaften der University of Hertfordshire mit Befugnis genehmigt: Protokollnummern: SLE/SF/UH/06090; aSLE/SF/UH/06090(1); 02642024 Oct SSAH

Vielleicht haben Sie bereits ähnliche kreative Methoden in Ihrer eigenen Praxis eingesetzt? Oder diese Zugänge sind für Sie noch neu? Wir laden Sie dazu ein, einmal darüber nachzudenken, wie Sie selbst ästhetische und körperbasierte Methoden einsetzen könnten.

### **Reflexionsmoment**

Welche ästhetischen und körperbasierte Methoden haben Sie selbst erlebt – als Lernende\*r, als Lehrer\*in, als Betreuer\*in, als Erwachsenenbildner\*in, als Change-Maker\*in oder Prozessberater\*in – oder ganz außerhalb Ihrer beruflichen Rolle? Wie wurden diese Zugänge eingesetzt?

Wie haben Sie sich dabei gefühlt?

Was haben Sie gelernt?



Während es hier um ästhetische und körperbasierte Methoden geht, widmet sich der nächste Abschnitt den demokratischen Werten und Prinzipien, die unserem Ansatz für den Kontext der Erwachsenen-, Berufs- und Organisationsbildung zugrunde liegen.

### 3. Organisationen als Räume für (Organisations-)bildung und kollektives Lernen

Erwachsenen-, Berufs- und Organisationsbildung findet in vielen verschiedenen institutionellen Kontexten statt: Schulen, Universitäten, Kommunalverwaltungen, Wohltätigkeitsorganisationen, Weiterbildungs-organisationen oder in künstlerischen und sozialen Stiftungen – jeder Kontext eröffnet spezifische Arbeitsbedingungen. In einem unserer untersuchten Fälle haben wir Lernende – und in einem konkreten Fall des deutschen Forschungsteams unseres AECED Projektes - nach den Erfahrungen Studierender mit Demokratie gefragt. Die relevanten Kontexte für sie waren der Arbeitsplatz in ihren jeweiligen Nebenjobs ...

#### **Erfahrungen mit (verdeckten) Hierarchien am Arbeitsplatz**

Für diese Phase nutzen wir den Flur und nicht den Seminarraum. Wir verteilen uns im gesamten Raum. Wir nutzen die Mustersprache des Commoning (MdC) [2] und haben die Lösungsmuster auf dem Boden ausgelegt. Die Studierenden gruppieren sich an den jeweils für sie relevanten Gelingens-Karten der Mustersprache des Commoning. Hier tauschen wir uns über unsere Erfahrungen mit undemokratischen Momenten in unserem Arbeitsleben aus. Sie erzählen, wie oft sie Hierarchien erleben und wie sehr sie sich weniger ernst genommen fühlen. Gerade weil sie jünger sind oder als weniger erfahren gelten, haben sie das Gefühl, ungleich behandelt und nicht ernst genommen zu werden. Diese Erfahrung wird in der Gruppe breit geteilt.

Die M.A.-Studierenden suchen nach dem Muster, das für das von ihnen berichtete Problem eine Lösung darstellen könnte. Sie entdecken verschiedene Muster lösungsorientierter Praktiken und positionieren sich mit dem Muster, das ihnen für ihre spezifische Herausforderung am relevantesten erscheint. Sie treffen auf Andere, die sich ebenfalls von diesem Lösungsmuster besonders angesprochen fühlen. Sie tauschen Erfahrungen aus, reflektierten über das Muster und verbinden das Thema mit ihrem Leben. Mit der Mustersprache des Commoning verfolgen wir einen ganzheitlichen Ansatz. Wir beziehen den gesamten Raum, den gesamten Körper, das gesamte Problem und die gesamte Lösung ein.

AECED-Fall 7: Deutschland – Hochschul- und Erwachsenen-, Berufs- und Organisationslernen

[3] Die Methode Mustersprache des Commoning wird in unserer Praxisbegleiter\*in ausführlich erläutert. Sie eignet sich für die problem- und lösungsorientierte Arbeit an der Demokratisierung unserer Beziehungen und Organisationen.

In allen Arbeitskontexten können wir gesellschaftliche Machtverhältnisse, Mikropolitik, eine hohe Arbeitsbelastung oder auch belastende Organisationskulturen finden. Ästhetische und körperbasierte Zugänge allein können diese undemokratischen Kulturen nicht auflösen oder beseitigen. Allerdings können wir immer auch in den begrenzten und gerahmten Kontexten etwas bewegen und Öffnungen unterstützen.

Unsere (un-)demokratische Alltagspraxis ist stark von unserem Umfeld und unseren Erfahrungen geprägt. Institutionelle Rahmenbedingungen – wie z.B. Lehrpläne in Schulen – schränken den Einsatz von ästhetischen und körperbasierten Zugängen durchaus ein:

In den von uns erprobten Fällen haben wir oft die Spannung zwischen dem Potenzial und den Möglichkeiten in der Umsetzung festgestellt. In einem der vier deutschen Fallbeispiele stießen wir auf einen deutlichen Widerspruch zwischen den idealen Voraussetzungen für einen Beratungsworkshop und den Möglichkeiten der Institution – selbst die Räumlichkeiten unserer Universität waren zu begrenzt. Eine unserer größten Herausforderungen lag nicht nur in den Schwierigkeiten der Studierenden im Berufsleben, sondern auch darin, wie wir diese schwierigen Erfahrungen unter den straffen, institutionalisierten Bedingungen angemessen aufgreifen konnten.

Studierende eines anderen Kurses an der Universität versuchten, ihre eigenen Berufserfahrungen zu nutzen und kreative Interventionen zu entwickeln, um diese Herausforderungen des individuellen, kollektiven und organisationalen Lernens anzugehen. Die Studierenden brachten diesen Konflikt zwischen unseren pädagogischen Absichten und den Zwängen der institutionellen Realität folgendermaßen zum Ausdruck: „Theoretisch hatten wir unseren Workshop auf etwa vier Stunden angesetzt. Aber in der Durchführung hatten wir ja nur eine Doppelstunde – und selbst dann wurde die Zeit noch einmal kürzer, weil wir die Methode und ähnliches erklären mussten.“ (Student 2; DE Fall 7). Wie können in den gegebenen zeitlichen Strukturen trotzdem ästhetische Lernprozesse integriert werden?

AECED-Fall 7: Deutschland – Hochschul- und Erwachsenen-, Berufs- und Organisationsbildung

Wie können wir als Workshopleiter\*innen die begrenzenden Rahmenbedingungen in unserer beruflichen Praxis angehen? Wir könnten...

- ein klareres Verständnis der Kontexte und ihrer Rahmenbedingungen entwickeln,
- mutig schauen, was in einem bestimmten Kontext möglich sein könnte,
- optimistische und zugleich realistische Erwartungen hinsichtlich der Möglichkeiten entwickeln,
- Reflexion und (Selbst-)Sorge als legitime Arbeit anerkennen,
- gestaltungsorientiert und optimistisch bleiben, selbst wenn die Rahmenbedingungen ungünstig oder frustrierend sind!

Selbst mit kleinen Veränderungen in der Gestaltung und Moderation von Lernprozessen können wir Bildung für Demokratisierung unterstützen.

### **„Sich in der Mitte treffen“: Teilhabe demokratisieren**

In einem anderen Workshop entwickelten wir eigene methodische Zugänge mit der Mustersprache des Commoning (MDC). Die Studierenden waren alle vertraut mit (auch latenten oder verdeckten) hierarchischen Arbeitsplatzkulturen. Sie freuten sich über die Möglichkeit, eigene Ideen einzubringen und Interventionen zu gestalten. Diese Erfahrung stand im Gegensatz zu ihren üblichen Erfahrungen mit begrenzter Mitgestaltung in Seminaren. Die Masterstudierenden empfanden bereits eine kleine räumliche Umgestaltung wie den Sitzkreis, den wir jedes Mal im Seminarraum aufbauten, als etwas Besonderes und Wertvolles. Eine Studierende reflektierte: „Wir konnten uns wirklich in der Mitte treffen und dann die Themen diskutieren.“ Die Studierenden erlebten die Umgestaltung des Seminarraums als demokratisierenden Prozess. Sie äußerten das Gefühl, sich freier äußern und einbringen zu können. Durch die räumliche Umgestaltung wurde die Atmosphäre verändert hin zu einem Raum der Ermutigung, des Experimentierens, des Vertrauens und des gemeinsamen Engagements.

AECED-Fall 7: Deutschland – Hochschulische Erwachsenenbildung, berufliches und Organisationslernen

### **Reflexionsmoment**

Inwiefern tragen Ihre räumlichen Lernarrangements zu einem demokratischen Lernen bei? Könnten sie anders gestaltet werden? Wenn ja, in welcher Weise?



## **Eingreifen in institutionelle Logiken**

Ein Lehrender aus Lettland sprach über die Normen seines Berufsstandes und darüber, wie schwierig Veränderungen sein können:

„Seien wir ehrlich. Da unser Beruf manchmal recht autoritär ist, ist es wichtig, die Dinge aus verschiedenen Perspektiven zu betrachten. In diesem Sinne war es sehr hilfreich, die Rollen zu wechseln. Demokratische Veränderungen vollziehen sich oft nur langsam, da wir so an bestimmte Standards gewöhnt sind, dass es uns schwerfällt, aus unseren gewohnten Rollen herauszutreten.“

AECED-Fall 12: Lettland – Sekundarschul-, Erwachsenen-, Berufs- und Organisationsbildung

Viele Pädagog\*innen und Trainer\*innen – ebenso wie Forschende – untersuchen die Herausforderungen dysfunktionaler Strukturen und Kulturen. Tyack & Tobin (1994) problematisieren dies und sehen die „institutionelle Grammatik der Schulbildung“ als „schwer zu ändern“ an.

Auch der Bildungsphilosoph John Dewey beschrieb, dass „die Art und Weise, wie die Maschinerie des Unterrichts auf das Kind einwirkt ... tatsächlich das gesamte System kontrolliert“ (siehe Tyack & Tobin 1994: 456). Diese institutionellen Kontexte sind nicht nur ein formales Umfeld, sondern eine kulturelle Einbettung unserer Arbeit als (Organisations-)Pädagog\*innen. Einige Praktiken sind stärker normalisiert als andere. Die im „heimlichen Lehrplan“ gelebten institutionellen Praktiken sind genau das, was eine Person sofort spürt, wenn sie in ein Unternehmen, eine Institution oder eine Bildungseinrichtung eintritt.

In Bezug auf Demokratiebildung kann es daher nicht nur um methodische Zugänge gehen, sondern vor allem um unsere Aufmerksamkeitsstrukturen und unser Bewusstsein als Pädagog\*innen und Lernpartner\*innen. Mit dieser Haltung können wir Methoden entwickeln, die unsere Bildungseinrichtungen für kulturellen und organisationalen Wandel inspirieren – und Räume für Demokratiebildung möglich machen.

#### **Reflexionsmoment**

Wie könnten ästhetische und körperbasierte Methoden einwirken in die institutionalisierten Grammatiken? Wie können wir auch die Grammatiken der Hochschulbildung bearbeiten und die Grammatiken hierarchischer Organisationen irritieren und inspirieren?

Denken Sie an eine Situation, die Sie gerne ändern würden.

Was wäre dies? Stellen Sie sich einen Aspekt vor, mit dem Sie beginnen können.



## **Transformation der Beziehungen zwischen Selbst und Welt**

In unserem Bildungsansatz arbeiten wir auf drei Ebenen: Dem individuellen und kollektiven Lernen, dem organisationalen Lernen und der Transformation von Welt-Selbst-Verhältnissen. Die Bildungsphilosophen Collet-Sabé und Ball (Ball & Collet-Sabé, 2022; Collet-Sabé & Ball, 2023, 2024) argumentieren, dass dieser Wandel hin zu neuen institutionellen Grammatiken ein alternatives Epistem, also ein anderes Wissen, eine andere Logik der Bildung erfordert. Sie sehen das Epistem des Commoning als eng mit der Demokratiebildung verbunden: sie sehen Wissen, Lernen und Demokratie nicht als getrennte Bereiche an, sondern als verbunden in der täglichen Bildungs- und Organisationspraxis. Collet-Sabé und Ball sehen gerade die Transformation der Beziehungen zwischen dem Selbst und der Welt als zentral an. Sie fordern, dass ein Denken der Interdependenz, Fürsorge und Zusammenarbeit wichtiger genommen werden muss – gegen Individualismus, Wettbewerb und Konsum, dem Schulen, Staaten und Märkte heute stark verbunden seien (Collet-Sabé & Ball 2024, S. 447).

Ein solcherart fundamental anderes Lernverständnis zielt auf Selbstbildung anstatt auf das Lernen von Inhalten. Es zielt auf die Befähigung zur gemeinsamen Problemlösung in den konkreten Lebenskontexten. Die Autoren argumentieren, dass wir uns nur dann selbst bilden können, wenn wir uns in Beziehung zu anderen verstehen, also in einer relationalen Ontologie verorten. Die Subjekte formen sich in Beziehungen zu sich selbst, zu anderen, Gemeinschaften und dem Planeten (Collet-Sabé & Ball, 2023). Sie schlagen Lernräume vor, die ko-kreativ, dynamisch und resonanzfähig sind. Damit entsprechen sie sehr dem AECED Projekt und dem Anliegen, transformative und demokratische Bildungspraktiken zu ermöglichen.

Commoning als Epistem der Bildung zu etablieren bedarf der Suche nach innovativen Methoden und Ansätzen. Ästhetische und körperbasierte Zugänge erlauben, mit uns selbst, „mit unseren Körpern zu beginnen“. Dies bedeutet, die das Lernen bei den Lernenden beginnen muss – als involvierte, verkörperte Akteure, die fühlen, wahrnehmen und handeln.

## **„Staying with the trouble“: Hin zu neuen Mustern des Lebens (und des Organisierens)**

Die feministische Forscherin und wissenschaftliche Aktivistin Donna Haraway hat den Ausspruch „staying with the trouble“ geprägt – sinngemäß übersetzt als „die Herausforderungen zu konfrontieren“. Dies ist eine Aufforderung, sich kontinuierlich auf relationale Lebensweisen mit allen Bewohner\*innen eines geschädigten Planeten einzulassen – sie fordert uns auf, durch fantasievolle und mutige Beziehungsweisen miteinander in Beziehung zu treten. Basierend auf dieser Vorstellung glauben wir, dass Erwachsenen-, Berufs- und Organisationsbildung Kontexte sind, in denen Lernende ihren Horizont für Wahrnehmung und Handeln erweitern können. Insbesondere für Entscheidungsträger\*innen, Entwickler\*innen, Berater\*innen, Pädagog\*innen, Sozialarbeiter\*innen usw. können ästhetische und körperorientierte Zugänge wertvoll sein.

In gleicher Weise geht es in Collet-Sabés und Balls Vorschlag einer „neuen Grammatik des Lebens“ darum, Bildung und Politik als miteinander verflochten zu verstehen. Hier geht es um „Prozesse des gemeinsamen Lernens, der Entscheidungsfindung, der Grenzexperimente und der Konfliktlösung in realen Kontexten“. Diese beziehen sich auf „aktuelle Probleme, die eine ungewisse Zukunft und unser Aussterben ankündigen“ (Collet-Sabé & Ball, 2024, S. 447). Bildung, wo auch immer sie stattfindet, ist der Ort, an dem Demokratie kontinuierlich geschaffen und neu gestaltet wird, geprägt von Unsicherheit, gegenseitiger Abhängigkeit und inmitten einer sozial-ökologischen Krise.

### **Wichtige Punkte:**


In unserem AECED-Projekt hat insbesondere das deutsche Forschungsteam sich darum bemüht, dieses „neue Regelwerk des Lebens“ zu operationalisieren. Wir haben uns um pädagogische Rahmenbedingungen bemüht, in denen die Teilnehmer\*innen gemeinsam lernen, Unterschiede aushandeln und mit ästhetischen und körperbasierten Zugängen den gemeinsamen Herausforderungen begegnen. Wir möchten einen Wandel unterstützen hin zu demokratischen Wissensformen, die auf Care, Relationalität und körperbasierter Partizipation beruhen.

## Organisationen als Räume der Transformation?

Mit dem Begriff der „Grammatik“ im Hinterkopf wurde durch unseren Aktionsforschungs-Ansatz deutlich, dass Institutionen und Organisationen wichtige Kontexte für ästhetische und körperbasierte Transformation sind. In vielen unserer Fallstudien wurden der Raum, zeitliche Strukturen, Hierarchien, vordefinierte Lehrpläne, die Lehrbuchorientierung, die frontale Raumgestaltung im Seminarraum nicht nur zum Einflussfaktor – sondern vielfach auch zur Begrenzung.

Aber selbst wenn Pädagog\*innen; Lehrende oder Erwachsenenbildner\*innen in der Regel kein explizites Mandat für Organisationales Lernen haben, wie es Organisationspädagog\*innen, Organisationsberater\*innen oder Change-Maker\*innen haben, kann pädagogische Arbeit transformativ sein. Dies betrifft nicht nur die Ebene des individuellen und kollektiven Lernens, sondern auch die Ebene des organisationalen Lernens. Mikrologische Perspektiven auf sozialen und organisationalen Wandel sehen Veränderung als eine ‚Verschiebung‘ der sozialen Praxis. In diesem Sinne können ästhetische und körperbasierte Lernformen (in Anlehnung an John Deweys Buchtitel) als „Demokratie als Erfahrung“ und Bildungsprozess verstanden werden – und damit als gesellschaftliche, organisationale und durchaus auch politische Praxis.

Ästhetische und körperbasierte Methoden verbinden also gelebte Demokratie mit demokratischem und bürgerschaftlichem Engagement. Indem wir responsive und beziehungsorientierte Praktiken kultivieren, entstehen Lernpartnerschaften über das Bestehende und über etablierte Selbstverständnisse hinaus. Hier geht es um die Bekämpfung sozialer Ungerechtigkeiten über die Bewältigung von Konflikten und die Suche nach gegenseitigem Verständnis, bis hin zur Förderung lokaler und globaler Verbindungen in unserer gemeinsamen planetaren Situation (Weber & Wieners 2023; Weber, Spahn & Heidelmann 2024).



Auf der Grundlage unseres Aktionsforschungsansatzes (Kemmis et al., 2014; MacDonald, 2012) sehen wir die aktuellen Herausforderungen als Potenzial für Demokratiebildung. Dieser Ansatz lebt auf den drei Gestaltungsebenen unseres methodologischen Rahmens (Spahn & Weber, i.V.), das mittels ästhetischer und körperbasierter Zugänge transformative Veränderungen in Bildungsumgebungen anstrebt.

- Individuelles und kollektives Lernen
- organisationales Lernen
- onto-epistemologische Transformation

Dieser Leitfaden adressiert alle drei Ebenen.

- individuelles und kollektives Lernen als subjektiv erlebte Transformation,
- organisationales Lernen als Prozess, an dem sehr unterschiedliche Akteure beteiligt sind, darunter Kolleg\*innen, Berater\*innen, Kooperationspartner\*innen usw. sowie ihre gemeinsamen Praktiken,
- ontologisch-epistemische Transformationen als kritische Untersuchung, wie unser Wissen und unsere Gewohnheiten unsere Wahrnehmung sozialer Situationen (re-)produzieren und umgekehrt.

Wir laden Sie also dazu ein, sich eingehender mit unseren kulturellen Verankerungen und den unhinterfragten Normen und Werten, die wir täglich praktizieren, auseinanderzusetzen – und zwar auf allen drei Ebenen.



## 4. Demokratische Werte und Prinzipien (in) der Erwachsenen-, Berufs- und Organisationsbildung

### **Demokratische Werte in der Bildung**

Ästhetische und körperorientierte Methoden basieren auf demokratischen Werten und einer ethischen Orientierung für das Lernen. Sie drücken aus, was wichtig ist und was der demokratischen Praxis Richtung gibt, ohne vorzuschreiben, wie das Lernen ablaufen soll.

Die drei demokratischen Werte, die im Rahmentext beschrieben werden (siehe „Demokratie als gelebte Praxis: Ein pädagogischer Rahmen für die Demokratiebildung“, S. 17–19), bilden auch das Fundament dieses Leitfadens. Im Kontext der Erwachsenen-, Berufs- und Organisationsbildung formulieren sich diese Werte spezifisch aus:

- Freiheit – verstanden nicht als unbegrenzte Wahlmöglichkeit, sondern als die Möglichkeit, sich auszudrücken, sich (nicht) zu beteiligen, Unsicherheiten zu erforschen und ohne Angst vor Zwang oder Beurteilung zu handeln.

Die teilnehmenden Studierenden, wirkten in einem der deutschen Falluntersuchungen an der Entwicklung einer Tanzperformance mit [5]. Rückblickend war für sie die entstandene Gemeinschaft und die Möglichkeit, sich selbst auszudrücken besonders wichtig. Eine Teilnehmerin wies darauf hin, wie wichtig die Atmosphäre des gemeinsamen Lernens war. Sie stellte die Grundlage dafür dar, überhaupt kreativ tätig zu werden: „Ich denke, dass dadurch wieder eine ganz andere Sichtweise entstehen kann. In meinem Fall hätte ich zum Beispiel einen anderen rationalen Ansatz gewählt (...). Ich glaube generell, dass dieser physische Aspekt mehr in den Menschen bewirken kann oder auch bewirkt. Und ich denke, es schafft auch mehr Offenheit, wenn man sich dem über den Körper nähert und es zulässt.“

[5] [https://youtu.be/xb\\_061\\_ctrs?si=jOMqtGzaGnOOi0VA](https://youtu.be/xb_061_ctrs?si=jOMqtGzaGnOOi0VA)

AECED-Fall 10: Deutschland – Hochschul-, Erwachsenen-, Berufs- und Organisationsbildung

- Gleichheit und Gerechtigkeit – werden hier verstanden als die Anerkennung der Gleichwertigkeit aller Teilnehmenden sowie die Berücksichtigung von Unterschieden, Machtasymmetrien, wie auch der ungleichen Bedingungen auch von Partizipation und Mitwirkung erwachsener Teilnehmer\*innen an und in Lernprozessen.

In der Zusammenarbeit mit Hochschullehrer\*innen analysierte die Forscherin die unsichtbaren Normen der Gruppe und betonte, wie wichtig es war, demokratische Formen der Beteiligung zu etablieren. Die Aktionsforscherin reflektierte: „Nachdem ich einen Workshop-Tag moderiert hatte, fragte ich mich, wie die Gruppe stillschweigend entscheidet, wie viele Wortbeiträge und Sprechdauer wir tolerieren und wie weit man vom Thema abschweifen darf. Diese Entscheidung scheint durch Körpergesten und Körperhaltungen getroffen zu werden, die affektive Reaktionen hervorrufen und bei mir ein Gefühl des Drucks auslösen, die Situation zu kontrollieren. Das wirft für mich die Frage auf: Haben wir wirklich Raum für unterschiedliche Formen der Teilnahme geschaffen?“

AECED-Fall 6: Finnland – Hochschul-, Erwachsenen-, Berufs- und Organisationsbildung

- Responsivität – verstanden als Aufmerksamkeit und Achtsamkeit gegenüber Anderen, dem Kontext und dem, was im Lernprozess entsteht, anstatt sich an feste Pläne oder vorgegebene Ergebnisse zu halten.

In einer Online-Sitzung wurden Berufsschullehrkräfte gebeten, zu den Bildern zurückzudenken, die sie zur Darstellung ihrer Lernumgebungen ausgewählt hatten, und sie sich noch einmal anzusehen. Sie sollten auf das achten, was normalerweise unbemerkt bleibt. Als sie ihre Beobachtungen austauschten, kamen kleine Details zum Vorschein: Die Hand eines Schülers, die auf einer Bank ruht, ein gekippter Stuhl, das sanfte Licht aus einem hohen Fenster. Diese zuvor übersehenen Elemente eröffneten eine andere Art von Gespräch. Anstatt Probleme zu analysieren, wechselte die Gruppe in einen Modus der kollektiven Reflexion und nahm die affektiven und relationalen Dynamiken wahr, in die ihr Alltag eingebettet war. Diese sanfte Neuausrichtung der Aufmerksamkeit – ein akzeptierender Blick – ermöglichte es den Lehrkräften, ihre Kontexte mit größerer Offenheit wahrzunehmen und Muster der Interaktion und organisationale Spannungen aufzudecken, die normalerweise unsichtbar bleiben. Durch diese gemeinsame Verlagerung der Aufmerksamkeit wurden ästhetische und verkörperte Methoden zu Werkzeugen für die Entwicklung eines responsiveren, demokratischeren Bewusstseins.

AECED-Fall 16&17: Portugal: Erwachsenen-, Berufs- und Organisationsbildung

Im Kontext des Erwachsenen- und beruflichen Lernens werden diese Werte oft implizit durch alltägliche Praktiken erlebt: Wessen Stimmen Vorrang haben, wie Fachwissen anerkannt wird, wie Zeit verteilt wird und wie mit Meinungsverschiedenheiten oder Verletzlichkeit umgegangen wird. Ästhetische und verkörperte Zugänge machen diese Wertedimensionen erfahrbar, indem sie die Teilnehmenden dazu einladen, wahrzunehmen, wie Freiheit, Gerechtigkeit, Gleichheit und Responsivität in Lernsituationen empfunden und umgesetzt werden.

### **Reflexionsmoment**

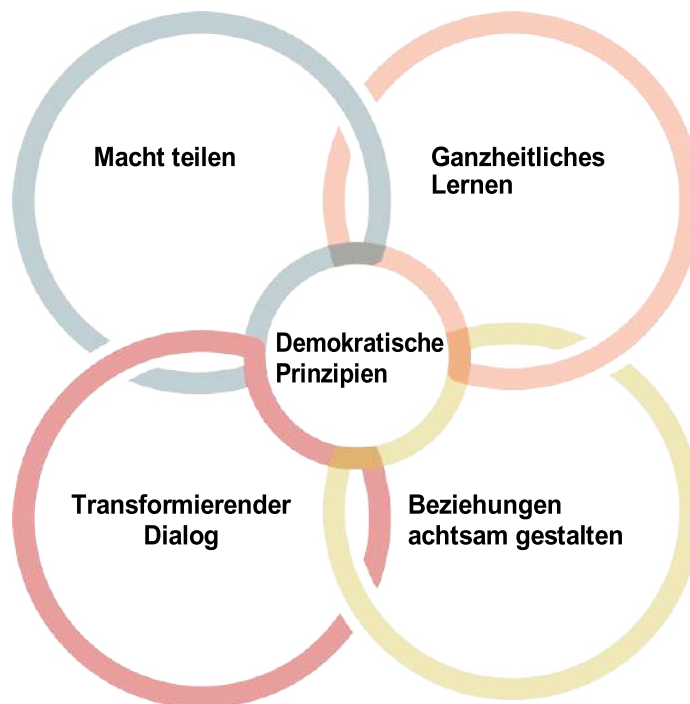
Wie achten Sie in Ihrer täglichen Praxis auf diese demokratischen Werte?

Wie können ästhetische und körperorientierte Praktiken dazu beitragen, diese Werte zu erleben und zu spüren?



## Demokratische Prinzipien in der Erwachsenen-, Berufs- und Organisationsbildung

Während die oben genannten Werte ethische Orientierungen ausdrücken, geht es bei demokratischen Prinzipien um die Qualität des Praktizierens von Demokratie als Bildungsprozess. In unserem Rahmentext haben wir die vier Prinzipien erläutert, die hier in der folgenden Abbildung dargestellt sind.



**Abbildung 2: Demokratische Prinzipien für ästhetische und körperbasierte Demokratiebildung**

### **Macht teilen**

Auch in ästhetischen und körperbasierten Zugängen ist Macht nie abwesend. Sie wird durch Rollen, Fachwissen und institutionelle Positionen geprägt. Insbesondere in ästhetischen und körperbasierten Umgebungen müssen wir uns der informellen sozialen Dynamik bewusst sein. Diese legt Normen fest und signalisiert, welche Formen der Beteiligung gefördert oder unterbunden werden. Als Pädagog\*innen gilt es, selbstreflexiv zu sein und uns unserer eigenen Macht, Einfluss zu nehmen sehr bewusst sein. Wie können wir die Teilnehmenden dazu einladen, Fragen, Prozesse oder Rhythmen des Lernens mitzugestalten?

Macht teilen kann Folgendes beinhalten:

- Zugänge anbieten, bei denen die Verantwortung unter den Lernenden (einschließlich der Lehrenden) verteilt wird,
- Möglichkeiten schaffen, dass Initiative ergriffen werden kann und Prozesse geleitet oder mitgeleitet werden können,
- Eine Kultur schaffen, in der sich alle (Lernende und Lehrende) wertgeschätzt fühlen, sich gegenseitig wertschätzen und ihren Beitrag zum Prozess des gemeinsamen Lernens und Arbeitens anerkennen,
- Eine Kultur ermöglichen, in der jede eine Stimme hat und anderen im Bildungskontext eine Stimme gibt, um sozial gerechte Prozesse und Ergebnisse bei der Entscheidungsfindung zu ermöglichen,
- Für Ausgleich zwischen Autonomie und Gruppenarbeit sorgen. Körperliche, emotionale und kognitive Autonomie im selbstständigen Lernen und Problemlösen wechseln sich ab mit gemeinschaftlichen und kreativen Projekten oder Aktivitäten mit anderen.

### **Transformierender Dialog**

Insbesondere in der Anwendung ästhetischer und körperbasierter Zugänge sind wir als (Organisations-)Pädagog\*innen aufgefordert, eher den Dialog als Diskussionen oder Debatten zu fördern. In diesem Sinne unterstützen wir das offene Zuhören, achten auf Emotionen und Körperhaltung und ermöglichen Perspektivwechsel durch Begegnung. In der Erwachsenen-, Berufs- und Organisationsbildung kann diese Form des Dialogs Spannungen, Meinungsverschiedenheiten oder Unbehagen hervorrufen. Diese Momente ermöglichen uns, Demokratielernen zu stärken, nicht Probleme, die schnell gelöst werden müssen.

Transformierender Dialog kann Folgendes beinhalten:

- Eine ermutigende Kultur schaffen, die Raum gibt für die Reflexion eigener Überzeugungen, Gefühle und verkörperten Erfahrungen,
- Eine offene und freie Kommunikationskultur, in der aktuelle Themen und Standpunkte ohne Angst vor Urteilen ausgetauscht werden können,
- Eine ermutigende Kommunikationskultur, in der wir unterschiedliche Standpunkte anhören, dialogisch erschließen und uns um gegenseitigen Respekt und Verständnis bemühen,
- Eine Kultur, die uns ermutigt, Botschaften aufzunehmen und offen für die Standpunkte Anderer zu sein.

## **Ganzheitliches Lernen**

Die ganze Person einzubeziehen bedeutet, sich mit beruflichen Identitäten, Emotionen, körperlichen Reaktionen und persönlichen Geschichten auseinanderzusetzen. Diese sind in Lernräumen immer präsent. In einem ganzheitlichen Lernansatz entwickeln wir ein tieferes Verständnis für die Geschichte und die möglichen Zukunftsperspektiven von Individuen, Kollektiven und Organisationen. Wir beziehen uns auf kollektive Vorstellungswelten und deren Alternativen. Wir verbinden uns mit verschiedenen Ausdrucksformen – visuell, narrativ, verkörpert, räumlich – sowie mit Reflexion und Konzeptualisierung und unterstützen so vielfältige Wege der Sinnfindung.

Ganzheitliches Lernen kann Folgendes umfassen:

- Lernende einbinden in erfahrungsorientierte Lernpraktiken. Hier lernen sie durch Handeln, Gestalten und Problemlösen und entwickeln kritisches Denken durch praktische Erfahrungen und Reflexion.
- Aktivieren nicht nur der kognitiven Fähigkeiten der Lernenden, sondern auch ihrer emotionalen, ästhetischen, spirituellen und verkörperten Fähigkeiten. Dies unterstützt ein effektiveres und umfassenderes Lernen und hilft den Lernenden, eine bessere Beziehung zu Gleichaltrigen, mehr Selbstvertrauen und ein stärkeres Verantwortungsbewusstsein für ihr Handeln zu entwickeln.
- Verwenden verschiedener Arten von Inhalten und ästhetischen und verkörperten Lernmethoden, wie z. B. Collagen, Theater, Fotografie, Zeichnen usw.

## **Beziehungen achtsam gestalten**

Insbesondere im Kontext der Erwachsenen-, Berufs- und Organisationsbildung wird Beziehungsgestaltung oft vernachlässigt. Erst wenn wir uns durch ästhetische Zugänge mit unseren ganz individuellen Wahrnehmungen beschäftigen, schaffen wir Raum für Gefühle und die Qualität von Beziehungen. Eine Bildung für Demokratisierung wird dann möglich, wenn wir sichere Räume schaffen, wenn wir Verletzlichkeit zulassen, auch wenn dies riskant erscheint. Aufmerksamkeit auf Vertrauen, Fürsorge, Tempo und Zustimmung zu lenken, ist für Pädagog\*innen die Gelegenheit, Beziehungen achtsam zu gestalten. Es ist kein vorbereitender Schritt, sondern eine fortwährende Verantwortung.

Beziehungen achtsam zu gestalten kann Folgendes umfassen:

- Bildungsumgebungen schaffen, die das Gefühl der Zugehörigkeit und gegenseitigen Akzeptanz stärken,
- Veranstaltungen organisieren, die die Verbundenheit mit lokalen Gemeinschaften, der Natur und der Welt stärken,
- Projekte durchführen unter aktiver Beteiligung der Lernenden und anderer, je nach Kontext (z. B. Verwaltungsangestellte, Bildungsleiter\*innen, Gemeinschaft, Familie und politische Akteur\*innen), um das Gemeinschaftsgefühl und das Wohlbefinden zu fördern,
- Räume und Aktivitäten bereitstellen, in denen die Lernenden willkommen sind, selbstständig zu denken und ihre eigenen Urteile zu fällen, auch wenn diese von denen anderer abweichen.

Das folgende Beispiel zeigt, wie ästhetische und körperbasierte Zugänge Empathie fördern können.

Sekundarschullehrkräfte wurden in Dreiergruppen gebeten, einen kurzen Sketch aufzuführen. In der ersten Runde verwendeten sie Wörter, die der zugewiesenen Aufgabe und dem Kontext angemessen waren. In der zweiten Runde tauschten sie die Rollen und fügten diesmal Emotionen zu ihrem Dreiergespräch hinzu. In der dritten Runde wechselten sie erneut die Rollen und integrierten nun auch Körperausdruck in ihre Darbietung. Bei der Reflexion über die Aktivität betonte ein Lehrer deren Bedeutung für die Förderung von Empathie – das Lernen, aus verschiedenen Perspektiven zu sehen und zu fühlen. In den Diskussionen im Anschluss an die Aktivität reflektierten die Lehrkräfte darüber, wie wichtig dies sei und wie körperliche Aktivitäten soziale Distanz verringern, demokratischere Beziehungen fördern und sogar traditionelle Rollen in Frage stellen können.

AECED-Fallstudie 12: Lettland – Sekundarschul- und Erwachsenen-, Berufs- und Organisationsbildung

## **Werte und Prinzipien in der Praxis**

In unseren Kontexten werden demokratische Werte und Prinzipien möglicherweise nicht vollständig umgesetzt. Wir gehen eher davon aus, dass sie von Moment zu Moment ausgehandelt werden, in Resonanz zu spezifischen Situationen, zur institutionellen Kultur und den Erwartungen der Teilnehmer\*innen. Ästhetische und körperorientierte Zugänge lösen Spannungen nicht automatisch, aber wenn sie Räume der gemeinsamen Reflexion öffnen, können wir Demokratie als einen gelebten und relationalen Prozess erleben.

Die folgenden fünf Abschnitte bauen auf dem bisher entwickelten Verständnis auf. Sie untersuchen, wie demokratisches Bewusstsein und responsive Pädagogik die ethische und praktische Umsetzung dieser Werte und Prinzipien unterstützen.

## **Demokratisches Bewußtsein (in) der Erwachsenen-, Berufs- und Organisationsbildung**

Demokratisches Bewusstsein beziehen sich auf die gefühlte, verkörperte und relationale Fähigkeit, zusammen mit anderen demokratisches Leben zu gestalten. Im AECED-Rahmentext und im AECED-Konzeptpapier beschreiben wir sie nicht als eine zu erlernende Kompetenz, sondern als eine Orientierung, die sich im Laufe der Zeit durch Erfahrung, Reflexion und Interaktion entwickelt.

Wenn Sie demokratische Sensibilität erreichen und kulturelle Demokratie in Ihren Kontexten umsetzen möchten, ist es wichtig, sich bewusst zu machen:

- wie Sie – und Andere – Macht empfinden und erleben und wie Sie – und Andere – diese interaktiv in Ihrem Vermittlungs-, Aneignungs-, und Lernprozess ausüben,
- wie Ihr Körper und die Körper Ihrer Lernpartner\*innen auf Momente der Inklusion, Exklusion, Anerkennung, Stille oder Kooperation reagieren,
- wie Ihre eigenen Emotionen und die Anderer demokratische Spannungen signalisieren – auch Momente des Unbehagens, Zögerns, der Neugierde oder des Widerstands,
- wie Beziehungen in Ihren Lernpartner\*innenschaften die Teilnahme und Meinungsäußerung ermöglichen oder einschränken.

Wir verstehen Lernprozesse als durch Unsicherheit und Nichtwissen, Verletzlichkeit und Emotionalität gekennzeichnet. Auf dieser Grundlage kann ästhetisches und körperbasiertes Lernen eine Vielzahl von Einstiegspunkten in partizipative, vielfältige und differenzierte Lernkulturen bieten.


### **Entkörperung erlernter Hilflosigkeit ... und Verkörperung kollektiver Führung**

Als wir das Potenzial der Mustersprache des Commoning (MDC) für Erwachsenen-, Berufs- und Organisationsbildung erprobt haben, nutzten wir die Methode des „Gordischen Knotens“ [6]: Bei dieser Methode begannen wir damit, dass wir alle unsere Augen schlossen und mit beiden Händen nach zwei anderen Händen griffen. Somit bildeten wir durch unsere verbundenen Hände und Körper einen menschlichen Knoten, den wir dann gemeinsam, durch Bewegen, Klettern oder Kriechen entwirrten, bis wir schließlich wieder eine zusammenhängende Kette bzw. einen Kreis formten. Nach dieser Erfahrung reflektierten die Studierenden über ihr Verhalten und ihre Rolle während dieser Übung, z.B. ob sie intuitiv eine Führungsrolle übernommen hatten oder eher dabei zuschauten, wie andere die Probleme lösen. Die Teilnehmenden wurden gebeten, mithilfe der Mustersprache des Commoning ein Lösungsmuster auszuwählen, das ihre eigene Praxis in der Übung widerspiegelte. Die Teilnehmenden diskutierten, ob es sich lohnt, passiv zu sein und auf das Handeln anderer zu warten oder Macht an andere zu delegieren, ob Verantwortung nur von „offiziellen Führungskräften“ übernommen werden sollte, die möglicherweise eine offizielle Funktion haben – in diesem Fall, um das Entwirren zu organisieren –, oder ob in einer bestimmten Situation auch eine kollektive Führung möglich ist. Dies war für die Masterstudierenden ein Moment des transformativen Lernens, in dem sie gemeinsam involviert waren und die Erfahrung direkt in Bezug zu ihren Handlungsweisen setzen konnten.

AECED-Fallstudie 8 – Deutschland: Erwachsenen-, Berufs- und Organisationsbildung

[6] Es wird erzählt, dass der phrygische König Gordios einen komplizierten Knoten knüpfte, den viele zu lösen versuchten, aber scheiterten. Der Sage nach schlug jedoch Alexander der Große mit einem einzigen Schwertschlag die verknoteten Stränge auseinander.

Anstatt zu harmonisieren fördert ein demokratisches Bewusstsein und die körperliche Erprobung demokratischer Prinzipien die Fähigkeit, mit Unterschieden umzugehen, unterschiedliche Positionen anzuhören und die Gleichwertigkeit anderer auch in Momenten der Uneinigkeit anzuerkennen. Dazu gehört, sich der eigenen Annahmen, Privilegien und Grenzen bewusst zu werden wie auch der Bedingungen, unter denen andere teilnehmen können.



In der Forschungspraxis nahmen wir Teilnehmende als Lernpartner\*innen ernst. Das bedeutete an vielen Stellen Aushandlungsprozesse zuzulassen. Teilnehmende Pädagog\*innen beschrieben die Entwicklung eines stärkeren demokratischen Bewusstseins. Sie erlebten, dass die Stimmen und die Erfahrungen der Lernenden mehr Raum einnahmen, gleichzeitig stellten sie die Spannung zwischen demokratischen Bestrebungen und starren institutionellen Rahmenbedingungen fest. Wir betrachten diese Erfahrungen eben nicht als Hindernisse für das Lernen, sondern als integralen Bestandteil einer Bildung für Demokratisierung. Deshalb ist die gemeinsame Reflexion nach dem Experimentieren mit solchen Methoden von entscheidender Bedeutung.

Wenn wir demokratische Praktiken etablieren, geht es nicht darum, bestimmte politische Ansichten zu übernehmen. Stattdessen unterstützen wir als Pädagog\*innen die Entwicklung unserer eigenen ethischen und relationalen Fähigkeiten und der anderer. Aus der Perspektive einer gelebten Demokratie verändern wir, wie und wie schnell wir über (andere) urteilen, wie wir zusammenarbeiten und wie wir in verschiedenen Kontexten lernen. [7]

Dieser Leitfaden unterstützt dabei, selbst kleine, situative Beteiligungsakte – wie gemeinsame Entscheidungsfindung bei Lern-Aktivitäten – zu etablieren und von dort aus institutionelle Demokratie weiterzuentwickeln.

[7] Demokratische Sensibilität ist eng mit dem akzeptierenden Blick verbunden. Auch dies können Sie eingehender nachlesen in unserem Rahmentext (siehe „Demokratie als gelebte Praxis. Ein pädagogischer Rahmen für eine Bildung der Demokratisierung“, S. 23–24).

## **Responsive Pädagogik in der Erwachsenen-, Berufs- und Organisationsbildung**

Wir verstehen responsive Pädagogik aus der Perspektive ästhetischen und körperbasierten Lernens für Demokratisierung nicht in erster Linie als eine Reihe von Techniken, sondern als eine pädagogische Haltung: Es geht also darum, wie Sie als Pädagog\*in innerhalb Ihrer sich entwickelnden (organisations-)pädagogischen Lernsituationen wahrnehmen, wie Sie reagieren und Urteile fällen (siehe unseren Rahmentext S. 21-22). Gerade im Lernkontext Erwachsener und in Bezug auf Organisationen ist Ihre Responsivität besonders wichtig, da Lernkontexte immer von unterschiedlichen Erfahrungen, Positionen und Machtverhältnissen geprägt sind. Ihre Teilnehmenden bringen als Lernpartner\*innen unterschiedliche Erfahrungen in Bezug auf Selbstvertrauen, Autorität, kulturelle und familiäre Geschichte, organisationale Rahmenbedingungen und Vertrautheit mit ästhetischen und verkörperten Praktiken mit. Sie verfügen über unterschiedliche Fähigkeiten, Risiken einzugehen und ästhetisches und verkörpertes Lernen auszuprobieren. Mit einer responsiven Pädagogik können Sie auf diese Unterschiede eingehen, ohne die Lernpartner\*innen in vorgegebene Kategorien oder Erwartungen einzuordnen.

Aus der Perspektive einer responsiven pädagogischen Haltung heraus betrachten wir die Erwachsenen-, Berufs- und Organisationsbildung als:

- eine Bildungswelt, die sich auf das einstellt, was in der Gruppe entsteht, auch durch affektive und verkörperte Signale,
- als ein situationsbezogenes Anpassen von Tempo und Form oder, je nach Kontext, auch als eine Einladung eben dazu,
- ein Feld, in dem wir ethisch und transparent involviert sind – in der Art und Weise, wie wir Beziehungen aufbauen, Situationen aushandeln, Grenzen ansprechen und mit ihnen umgehen,
- eine Lernumgebung, in der wir Reflexivität kultivieren, insbesondere in Bezug auf die eigene Macht, Annahmen und Positionierungen bewusst zu reflektieren.

Eine responsive Haltung fördert Gegenseitigkeit. In Ihrem Handeln können Sie zwischen Anleitung, Raumhalten, Zurücktreten oder Anpassen von Aktivitäten wechseln, je nachdem, was eine demokratische Lehrpraxis in einem spezifischen Moment bedeutet.

### **Reflexionsmoment**

Reflektieren Sie über Ihre Gewohnheiten und die Muster, die Ihr Denken und Handeln leiten:

Genießen Sie Situationen der Ungewissheit und fühlen Sie sich darin wohl?

Fällt es Ihnen leicht oder schwer, auf die Erfahrungen und Bedürfnisse Ihrer Teilnehmenden und Lernpartner\*innen zu reagieren?



Das folgende Beispiel zeigt, wie wichtig es ist, auf unterschiedliche Kontexte zu reagieren und Gelingen nicht für selbstverständlich zu erachten. Selbst wenn wir Erfahrung mit ästhetischen und verkörperten Ansätzen haben, sind die Lernerfahrungen in allen Gruppen unterschiedlich.

In einer unserer Fallstudien erprobten wir, in einer Weiterbildung Hochschullehrer\*innen in der Anwendung ästhetischer und körperbasierter Methoden weiterzubilden. Sie sammelten selbst Erfahrungen als Teilnehmende, um dann eigene Methoden in ihren Seminaren einzubinden. Dass dies voraussetzungsvoll ist, wurde deutlich, als ein Lehrender in einer Unterrichtseinheit den gleichen Inhalt mit den gleichen verkörperten Methoden in zwei unterschiedlichen Lerngruppen durchführte. Die Anwendung der Methode führte zu sehr unterschiedlichen Ergebnissen und brauchte in der einen Gruppe viel Moderation und Unterstützung, während die andere Lerngruppe eine selbstbestimmte Eigendynamik entwickelte.

AECED-Fall 6: Finnland – Erwachsenen-, Berufs- und Organisationsbildung

Da jedes Lernumfeld und jede Lerngruppe anders auf ästhetische und körperbasierte Methoden reagiert, ist es wichtig, den Prozess bewusst zu beobachten, auf Bedürfnisse und Emotionen zu achten und dabei in der Seminargestaltung flexibel zu bleiben.

In unserem Ansatz ästhetischer und körperbasierter Methoden steht responsive Pädagogik in engem Zusammenhang mit der Praxis des akzeptierenden Blicks. Allzu oft neigen wir dazu, voreilige Urteile zu fällen oder Partei zu ergreifen, ohne den verschiedenen Perspektiven vollständig zuzuhören. Responsivität erfordert jedoch, dass wir offen bleiben. Insbesondere verkörperte Ansätze beinhalten Risikobereitschaft und Vertrauen – von anderen gesehen und möglicherweise beurteilt zu werden. Die Einübung eines akzeptierenden Blicks ist für die Schaffung einer Atmosphäre des Vertrauens unerlässlich. Differenzen der Wahrnehmung und des Empfindens müssen als legitim anerkannt werden. Gleichzeitig ist es entscheidend, dem eigenen Urteilsvermögen zu vertrauen. Das bedeutet nicht, alles unkritisch zu akzeptieren, noch bedeutet es, Machtungleichgewichte oder die Dominanz einzelner Personen zuzulassen. Vielmehr geht es darum, die Würde und den Wert jedes Einzelnen anzuerkennen und gleichzeitig ethische und relationale Grenzen zu beachten.

### **Reflexionsmoment**

Wie respektieren Sie Unterschiede in Ihrer Lehrpraxis?

Was tun Sie, damit sich alle einbezogen fühlen?



In unserem Ansatz responsiver Pädagogik erkennen wir auch an, dass nicht alle Momente für verkörperte oder ästhetische Methoden geeignet sind. In den unterschiedlichen Kontexten, in denen Sie arbeiten, könnte ein responsives Vermitteln und Aneignen bedeuten, das Tempo zu drosseln, alternative Formen der Beteiligung anzubieten oder eine Übung auch mal nicht fortzusetzen, wenn die Voraussetzungen für Vertrauen, Zustimmung oder Sicherheit nicht gegeben sind. Solche Entscheidungen gemeinsam zu treffen, kann ebenfalls eine demokratische Bildungspraxis weiter stärken.

Für die Förderung der Demokratiebildung in Erwachsenen-, Berufs- und Organisationskontexten spielen die Lehrenden eine entscheidende Rolle, da sie den Lernraum halten und idealerweise so gestalten, dass die Lernenden für die Teilnahme Anderer, für Reflektion und Dialog offen sind – insbesondere mit Blick auf Machtverhältnisse und Verletzlichkeit.

### **Das Balancieren von Rollen und Verantwortlichkeiten**

Wir verstehen Rollen als relational und dynamisch. Verantwortlichkeiten können sich im Laufe der Zeit verschieben, aber sie lösen sich nicht auf. Als Lehrende tragen wir die Verantwortung, ethische, demokratische und sinnvolle Lernräume aufrechtzuerhalten.

Die wichtigsten Aufgaben in diesem Zusammenhang können sein:

- Bedingungen schaffen für relationale Beziehungsgestaltung, Vertrauen und *care* im Miteinander,
- bewusste Entscheidungen treffen über die Gestaltung des Lernprozesses (Tempo, individuelle Lernbedingungen, Gruppendynamik, Grenzen),
- Beachten der Machtverhältnisse in Verbindung mit Fachwissen und institutioneller Position,
- Einladen zur Teilnahme ohne Zwang,
- Reflexionskultur, in der die Erfahrungen mit demokratischer Bedeutung verbunden werden.

In der Arbeit und Anleitung von ästhetischen und körperbasierten Zugängen bleiben Sie für den Lernprozess verantwortlich, auch wenn Sie (Entscheidungs-)Macht an die Gruppe abgeben. Macht zu teilen beinhaltet Verhandlungen, nicht die Abgabe von Verantwortung. Dazu kann gehören, Einschränkungen zu benennen, Entscheidungsprozesse zu klären und einzugreifen, wenn die Würde, Inklusion oder Sicherheit Einzelner oder von Gruppen untergraben wird.

In einer Sitzung mit Hochschullehrer\*innen wurde deutlich, dass Demokratie nicht bedeuten kann, dass wir alle aus derselben Position heraus handeln. Inkludierende Praktiken zu kultivieren ist ein ständiger Balanceakt, bei dem auf Unterschiede geachtet wird. Die Verantwortung, die Teilnahme aller zu ermöglichen, liegt weiterhin bei der Leitung – auch wenn die Teilnehmenden selbst viel Expertise und Erfahrungswissen einbringen können.

AECED-Fall 6: Finnland – Erwachsenen-, Berufs- und Organisationsbildung

## **Teilnehmende und gemeinsames Lernen**

Da die Teilnehmenden unterschiedliche Erfahrungen, Motivationen und Fähigkeiten mitbringen, werden sie mittels ästhetischer und körperbasierter Zugänge eingeladen, sich als Mitlernende zu engagieren und zur gemeinsamen Sinnfindung beizutragen.

Zu den Aufgaben der Teilnehmer\*innen gehören z.B.:

- Respektvoll mit anderen umgehen, Gleichwertigkeit trotz Differenzen anerkennen,
- auf die eigenen Grenzen achten und Bedürfnisse oder Grenzen kommunizieren,
- offen sein für Reflexion, Unsicherheit und das Lernen aus Erfahrungen,
- zum Gruppenklima auf der Beziehungsebene beitragen.

Die Teilnahme an verkörperten und ästhetischen Praktiken ist immer freiwillig. Die Entscheidung, nicht teilzunehmen, zu beobachten oder sich auf andere Weise zu engagieren, wird als legitime Form der Handlungsfähigkeit anerkannt.

In diesem Beispiel bedeutet Aktionsforschung, dass Pädagog\*innen zu Mitforschenden werden, die die Lernaktivitäten mitgestalteten. Die Neuverteilung der Rollen fördert gemeinsame Verantwortung und stärkt die Eigenverantwortung für demokratische Praktiken. Den Teilnehmenden waren klare Orientierungen im Leitfaden sehr wichtig, die sich zur Moderationsrolle und der ethischen Verantwortung positionieren. Hier geht es insbesondere darum, das Engagement in anspruchsvollen beruflichen Kontexten aufrechtzuerhalten.

AECED-Fall 16&17: Portugal – Erwachsenen-, Berufs- und Organisationsbildung

## **Geteilte und ausgehandelte Verantwortlichkeiten**

Einige Verantwortlichkeiten ästhetischer und körperorientierter Demokratiebildung sind kollektiv. Dazu können z.B. gehören:

- Vereinbarungen treffen über die Art und Weise der Zusammenarbeit,
- Auf die Verteilung von Zeit, Stimme und Aufmerksamkeit achten,
- Das gemeinsame Nachdenken darüber, was demokratisches Lernen fördert oder behindert kultivieren.

Solche Verantwortlichkeiten werden im Laufe der Zeit oft überdacht, wenn sich Vertrauen entwickelt und sich die Kontexte ändern. Die explizite Aushandlung dieser Verantwortlichkeiten kann selbst zu einem Moment des demokratischen Lernens werden. Die Teilnehmer\*innen erzielen als Lernpartner\*innen einen Konsens darüber, wie die Gruppe vorgeht und wie Verantwortlichkeiten verteilt sind.


### **Institutionelle und organisationale Verantwortlichkeiten – die Transformation von Lernpraktiken als Potenzial organisationalen Lernens**

Der Wandel von Lernpraktiken kann auch Organisationales Lernen und Transformation hervorbringen. Organisationen und Institutionen organisationspädagogisch – also ‚von unten‘ und ‚von innen‘ – zu betrachten bedeutet, die Bedingungen für das Lernen zu gestalten. Dies betrifft nicht nur das Lernen Erwachsener, z.B. in beruflichen Settings, sondern auch für das organisationale Lernen.

Kontextbezogene Verantwortlichkeiten können hier Folgendes umfassen:

- Zeit und Raum geben für reflektiertes, relationales Lernen,
- Begleitung- und Betreuungsarbeit als wertvolle berufliche Praxis anerkennen,
- Die Instrumentalisierung von ästhetischem und körperbasiertem Lernen für Leistungs- oder Compliance-Zwecke vermeiden.

Unterstützende institutionelle Bedingungen sind für die Demokratiebildung unerlässlich. Selbst dort, wo Lernumgebungen nur lose mit Organisationen und Institutionen verbunden sind, zeigten unsere Fälle den starken Einfluss kontextueller Faktoren wie Zeit und Raum. Auch die institutionelle Sozialisation, die „Grammatiken“, die uns auch mental konditionieren wird deutlich z.B. im Falle von Studierenden im Hochschulbereich und Fachkräften in organisationalen Kontexten. Wir werden immer mit den Grenzen der ästhetischen und körperbasierten Methoden konfrontiert sein, sind sie doch von einem Meer von traditioneller Praxis umgeben... Wenn der breitere Kontext unverändert bleibt, können diese Methoden den „heimlichen Lehrplan“ nicht verändern, der sich in vielen Institutionen wie Schulen, Universitäten oder Unternehmen und den jeweiligen Arbeitsplätzen finden lässt. Selbst wenn Sie als (organisations-)pädagogische Begleiter\*in gemeinsam mit den Teilnehmer\*innen als Mitgestalter\*innen kreativ arbeiten, bleibt es erforderlich, sich




mit der Demokratisierung hierarchischer Organisationskontexte zu befassen, die unser Leben und Arbeiten immer noch so sehr prägen.

Mit Blick auf transformative Governance, also (Selbst-)Steuerung und (Selbst) Organisation haben wir unsere Fälle neu analysiert und fünf „Muster“ identifiziert, die demokratische Governance-Praktiken fördern.[8] Sie können als Perspektivierung verstanden werden, durch die wir Governance-Praktiken in Gruppen beobachten, analysieren oder reflektieren können.

Im Folgenden skizzieren wir diese Muster:

- „Verletzlichkeit fördern durch und in ästhetischen und verkörperten Praktiken“ ist eine entscheidende Voraussetzung für relationale Transformation. Dieses Muster unterstreicht, dass Verletzlichkeit ein Schlüsselmerkmal für transformative Governance ist. Verletzlichkeit zu berücksichtigen schafft die Voraussetzungen für demokratischere Begegnungen und Praktiken, indem sie Vertrauen fördert, Offenheit belebt und situativen Äußerungen Gehör schenkt.
- „Verkörperte Responsivität kultivieren“ verschiebt die Aufmerksamkeit und Wahrnehmung. Durch die Achtsamkeit gegenüber körperlichen Reaktionen und Empfindungen wurden uns zugrunde liegende organisationale Muster, Affekte und Beziehungen bewusst. Dies kann durch die Kultivierung eines „akzeptierenden Blicks“ weiter gefestigt werden.
- „Kollektive ästhetische Praktiken kultivieren“ als Möglichkeit zur Neugestaltung der Organisationskultur. Dieses Muster lädt zu kollektiven Experimenten, Diskussionen und dem gemeinsamen Kultivieren von ästhetischer und körperbasierter Praxis ein. Es erlaubt die Entstehung neuer Beziehungsformen und Praxisgemeinschaften.
- „Ressourcenreiches Nichtwissen“ ist ein Muster, das sich kritisch mit dem oft geforderten wissenden Subjekt auseinandersetzt. Durch die Aufmerksamkeit für Unterschiede und situative Ausdrucksformen können neue Erkenntnisse entstehen. Das Muster steht für Prozesse, in denen Unsicherheit und Neuheit angenommen und begrüßt werden, auch wenn sie bisheriges Wissen oder eine bestehende Positionierung in Frage stellen.
- „Ethik der Achtsamkeit“ bezieht sich auf eine ethische Haltung, die darauf basiert, den Handlungs-, Gefühls- und Verhaltensweisen Anderer aufmerksam zuzuhören und Raum für Unterschiede und Vielfalt zu schaffen. Dieses Muster befasst sich mit dem Potenzial unserer Beziehungen zu Anderen.

[8] Diese Muster wurden für einen Artikel entwickelt, der beim „Journal of Awareness Based System Change“ (JASC) eingereicht wurde: „Lifting the Roof“ with Democracy-as-Becoming. The potential of aesthetic and embodied learning for innovating Governance in Educational Institutions. A Pattern Approach“, verfasst von Lea Spahn, Susanne Maria Weber, Pauliina Jääskeläinen, Karen Mpamhanga, Cláudia Neves, Karine Oganisjana.



Das Verständnis von Rollen und Verantwortlichkeiten fördert auf diese Weise ethische Klarheit, ohne feste Identitäten oder Ergebnisse aufzuzwingen. In den folgenden Abschnitten untersuchen wir die Bedingungen, die ästhetische und körperbasierte Praxis im Erwachsenen-, Berufs- und Organisationsbildungskontext ermöglicht.

### **Bedingungen für die Praxis ästhetischen und körperbasierten Lernens in der Erwachsenen-, Berufs- und Organisationsbildung**

Die ästhetische und körperbasierte Praxis in Erwachsenen-, Berufs- und Organisationskontexten erfordert bestimmte Bedingungen, jedoch keine spezifischen Rahmenbedingungen oder Ressourcen. Diese Bedingungen sind relationaler, ethischer und kontextueller Natur. Sie garantieren zwar kein Lernen für Demokratisierung, unterstützen jedoch, dass dieses möglich werden kann.

#### **Zeit und Tempo**

Sicherlich sind auch Ihre Arbeitskontexte oft von Zeitdruck und konkurrierenden Verantwortlichkeiten geprägt. Mit unserem Ansatz glauben wir, dass lange oder intensive Sitzungen nicht immer notwendig sind – am wichtigsten ist es, auf Zeitgestaltung und Tempo zu achten. Dazu gehört, Zeit einzuplanen für:

- sich in Lernräumen einzurichten,
- das Erleben von Aktivitäten, ohne sich mit der Interpretation allzusehr zu beeilen,
- Reflexion, individuell und gemeinsam,
- Erfahrungen im Laufe der Zeit wieder aufzugreifen.

Wenn Sie ein responsives Tempo praktizieren, erkennen Sie an, dass Einsichten und Sensibilität auch später entstehen können – manchmal außerhalb der Lernsitzung selbst. Kurze, wiederholte Einheiten können oft effektiver sein als einmalige intensive Interventionen.

Zeit spielte in einem Beispiel eine wichtige Rolle. Es gab immer den Druck, weiterzumachen, wobei die Pädagog\*in häufig den Refrain „Ich bin mir der Zeit bewusst“ wiederholte. Dies spiegelt den geschäftigen, zeitlich gepressten Kontext vieler moderner Arbeitsplätze wider. Die Teilnehmer\*innen begrüßten jedoch die Gelegenheit, ästhetische und verkörperte Methoden zu erleben und sich an gemeinschaftlicher Reflexion zu beteiligen. Über eine Erfahrung mit dem Ausprobieren ihrer ästhetischen und verkörperten Methode, die nur zwanzig Minuten dauerte, bemerkte ein Teilnehmer: „Ich habe festgestellt, dass ich überhaupt nicht davon abgelenkt war“ und fuhr dann fort: „Ich habe nicht an E-Mails oder ähnliches gedacht, sondern mich nur auf die anstehende Aufgabe konzentriert. Das kommt im Leben eigentlich selten vor.“ Auch wenn es den Anschein haben mag, dass die Teilnahme an ästhetischen und körperorientierten Zugängen zeitaufwändig ist, zeigt dieses Beispiel, dass selbst kurze Zeitfenster intensive Lernmomente sein können.

AECED-Fall 18: Großbritannien – Professionelles Lernen im Hochschulbereich.

### **Vertrauen, Care und Zustimmung**

Da ästhetische und körperorientierte Zugänge Körper, Emotionen und Vorstellungskraft einbeziehen, können sich die Teilnehmenden exponiert oder verletzlich fühlen. Vertrauen und *care* sind daher von zentraler Bedeutung. Dazu gehört:

- die Teilnahme freiwillig und verhandelbar zu gestalten
- klare Informationen über Aktivitäten im Voraus bereitstellen, wo dies möglich ist
- Beobachtung, Rückzug oder alternative Formen des Engagements legitimieren
- Beachtung von Grenzen, einschließlich emotionaler und körperlicher Grenzen

Sowohl Sie als (organisations-)pädagogische Prozessbegleiter\*in als auch die Teilnehmer\*innen und Lernpartner\*innen sollten darauf achten, wie sich das Wohlbefinden und die Bereitschaft während des Lernprozesses verändern können.

Eine Teilnehmer\*in einer Sitzung merkte an, dass manche Menschen sich mit ästhetischen Methoden wie ein Fisch im Wasser wohlfühlen, andere hingegen nicht. Was sie an den Sitzungen schätzten, war, dass sie sich „sicher fühlten“ und dass es möglich war, Fehler zu machen und „zu versagen“, ohne dafür verurteilt zu werden.

AECED-Fall 18: Großbritannien – Berufliche Weiterbildung im Hochschulbereich

## **Inklusion und vielfältige Einstiegspunkte**

Erwachsene, berufliche und organisationale Lernende bringen unterschiedliche kulturelle Hintergründe, Fähigkeiten, berufliche Identitäten und Vorerfahrungen mit ästhetischen und verkörperten Praktiken mit. Inklusive ästhetische und körperbasierte Praktiken bieten mehrere Einstiegspunkte, wie zum Beispiel:

- verschiedene Ausdrucksformen (visuell, narrativ, körperlich, verbal),
- unterschiedliche Intensitäten der Beteiligung,
- Möglichkeiten zur individuellen Reflexion sowie zum Gruppendialog.

Inklusion wird nicht als Anpassung von Individuen an eine Methode verstanden, sondern als Anpassung von Lernangeboten, um eine gleichberechtigte Teilnahme zu unterstützen.

Ein Ziel war es hier, Hochschullehrende durch partizipative Übungen mit verkörperten Methoden vertraut zu machen. In einem Workshop folgte auf eine erste Orientierungsübung mit Schwerpunkt auf Körperbewusstsein eine kollektive Bewegungsübung. An diese Bewegungsaktivität schloss sich eine „Bewegung auf Papier“-Aktivität mit Buntstiften an, bei der der Stift frei über das Blatt bewegt werden sollte. Der Schwerpunkt lag nicht darauf, etwas darzustellen, sondern die Bewegung fortzusetzen, loszulassen und „das, was dabei entsteht, zu akzeptieren“.

AECED-Fall 6: Finnland – Erwachsenen-, Berufs- und Organisationsbildung

## **Umgang mit Unbehagen und Widerstand**

Unbehagen, Zögern oder Widerstand sind in der Erwachsenen-, Berufs- und Organisationsbildung für Demokratie häufig anzutreffen, insbesondere wenn verkörperte oder ästhetische Praktiken ungewohnt sind. Bei ästhetischen und körperbasierten Zugängen behandeln wir solche Reaktionen als bedeutungsvolle Signale und nicht als Probleme, die es zu überwinden gilt.

Zu den Voraussetzungen für die Praxis gehören:

- Unbehagen als mögliche und legitime Erfahrung benennen,
- Vermeidung von Druck, sich zu offenbaren oder etwas vorzuführen,
- Raum ermöglichen, um ohne Wertung über Widerstände nachzudenken.

Das Aushalten von Unbehagen, sofern es ethisch vertretbar ist, kann die demokratische Sensibilität fördern, indem es zugrunde liegende Annahmen, Machtverhältnisse oder Ängste offenlegt.

Widerstand entstand, als Berufsbildner\*innen in diesem Beispiel ästhetische und verkörperte Methoden in traditionell instrumentelle berufliche Umgebungen einführten. Die Teilnehmer\*innen schätzten die Beispiele im Leitfaden, die Unbehagen, Unsicherheit und teilweises Scheitern als integralen Bestandteil der sich entwickelnden Demokratisierung darstellten. Die Anerkennung von Widerstand als Teil des Lernprozesses ermöglichte es den Pädagog\*innen, durchzuhalten, sich anzupassen und zu experimentieren, anstatt sich zurückzuziehen.

AECED-Fall 16 & 17: Portugal – Erwachsenen-, Berufs- und Organisationsbildung

### **Online- und hybride Kontexte**

Ästhetisches und körperorientiertes Lernen kann in Online- und hybriden Umgebungen praktiziert werden, obwohl sich die Bedingungen von persönlichen Settings unterscheiden. Online-Kontexte können Folgendes bieten:

- Möglichkeiten zur asynchronen Reflexion,
- Vielfältige Gruppenkonstellationen
- alternative Formen der verkörperten Wahrnehmung (Körperhaltung, Atmung, Blick, räumliche Orientierung).

Besonders wichtig ist es, auf Ermüdung, Privatsphäre und Zugänglichkeit zu achten, wenn Sie in digitalen Räumen arbeiten. Responsivität kann hier kürzere Aktivitäten, eine klarere Struktur oder eine stärkere Nutzung individueller Reflexion bedeuten.

## **Der akzeptierende Blick in der Erwachsenen-, Berufs- und Organisationsbildung**

Der akzeptierende Blick ist eine zentrale ethische und pädagogische Orientierung innerhalb unseres Ansatzes. [9] Er bezieht sich auf eine Art und Weise, andere zu sehen, aufzunehmen und auf sie zu reagieren, die ihre Würde, Verletzlichkeit und Gleichwertigkeit anerkennt und gleichzeitig aufmerksam, kritisch und ethisch verantwortungsbewusst bleibt. In der Erwachsenen-, Berufs- und Organisationsbildung unterstützt die Öffnung für einen akzeptierenden Blick die Auseinandersetzung mit verkörperten und ästhetischen Praktiken im Sinne einer relationalen und ethischen Infrastruktur, die eine solche Auseinandersetzung ohne Zwang oder Schaden ermöglicht.

### **Was der akzeptierende Blick beinhaltet**

- aufmerksames Beobachten verbaler, emotionaler und verkörperter Ausdrucksformen,
- Beiträge ohne sofortige Beurteilung oder Bewertung anzunehmen,
- Erkennen, wann eine Aktivität einladen, unterbrechen, umlenken oder beenden sollte,
- sich der Machtverhältnisse bewusst zu sein, die mit Rolle, Positionierung und Kontext verbunden sind.

Der akzeptierende Blick ist nicht passiv. Er beinhaltet aktives Urteilsvermögen und Verantwortung. (Organisations-)Pädagog\*innen und Teilnehmer\*innen achten darauf, wie sich Interaktionen auf Einzelpersonen und die Gruppe auswirken, und greifen ein, wenn die Würde, Inklusion oder das Beziehungswohlbefinden untergraben werden.

[9] Mehr über den akzeptierenden Blick erfahren Sie in unserer Praxisbegleiter\*in.

Eine Aktionsforscher\*in achtete während der Explorationen zur Demokratiebildung in einer Situation beruflichen Lernens sorgfältig auf ihre Position und ihr Handeln. Ihr Fokus lag insbesondere auf nonverbalen Signalen, die in den Gesten, Körperhaltungen und Handlungen der Teilnehmer\*innen sowie in den körperlichen Reaktionen der Aktionsforscher\*in auf diese beobachtet wurden.

AECED-Fall 6: Finnland – Erwachsenen-, Berufs- und Organisationsbildung

### **Was der akzeptierende Blick nicht ist**

Es ist wichtig zu klären, dass der akzeptierende Blick **nicht:**

- erfordert, alle Handlungen, Aussagen oder Verhaltensweisen unkritisch zu akzeptieren,
- Grenzen oder ethische Grenzen aufzuheben,
- die Teilnehmenden zu verpflichten, persönliche Erfahrungen preiszugeben,
- Unbehagen oder Konflikte zu vermeiden.

Stattdessen unterstützt der akzeptierende Blick den Umgang mit Unterschieden, Spannungen und Unsicherheiten auf eine Weise, die kontrolliert, respektvoll und reflektiert ist.

### **Akzeptierender Blick, Einwilligung und Verletzlichkeit**

Da sich erwachsene Lernende bei der Erprobung körperbasierter oder ästhetischer Praktiken möglicherweise exponiert fühlen, ist der akzeptierende Blick eng mit Zustimmung und *care* verbunden. Das Üben des akzeptierenden Blicks umfasst:

- die Teilnahme freiwillig und verhandelbar zu gestalten,
- Beobachtung, Schweigen oder alternative Formen der Auseinandersetzung zu legitimieren,
- Anzeichen von Rückzug, Widerstand oder Überforderung wahrzunehmen,
- flexibel auf sich ändernde Niveaus des Wohlbefindens zu reagieren.

Verletzlichkeit wird nicht um ihrer selbst willen gesucht oder erzeugt. Wenn sie auftritt, wird ihr mit Aufmerksamkeit und Respekt begegnet, anstatt sie für Lernergebnisse zu instrumentalisieren.

In einem Fallbeispiel äußerte ein Doktorvater zunächst Ängste und Selbstzweifel, indem er sagte, er sei „nicht kreativ“ und bevorzuge klare Anweisungen gegenüber offenen Einladungen. Wie andere auch hatte er das Gefühl, dass es einen impliziten kreativen Standard gab, den er erfüllen musste, damit sein Beitrag geschätzt wurde. Als er zu einem künstlerischen Ausdruck eingeladen wurde, entschied sich der Doktorvater für das Stricken – eine Tätigkeit, mit der er sich gut auskannte –, sodass er in seiner Komfortzone arbeiten und sich dennoch mit seinem Unbehagen auseinandersetzen konnte. Mit Bleistiften als improvisierten Nadeln schuf er ein kleines Stück Stoff mit Knoten, die die Schwierigkeiten symbolisierten, denen er auf dem Weg als Betreuer begegnet war. Diese vertraute Praxis, die in einem anderen Kontext angewendet wurde, regte zu neuen Überlegungen an: Hatten sie die richtigen Werkzeuge, um zu betreuen, und konnten diese Werkzeuge verändert, weiterentwickelt oder sogar beiseite gelegt werden?

AECED-Fall 18: Großbritannien – Professionelles Lernen im Hochschulbereich

### **Eine kollektive Orientierung**

Obwohl Sie als Moderator\*in eine besondere Verantwortung für die Gestaltung und Aufrechterhaltung des akzeptierenden Blicks tragen, ist dies nicht allein Ihre individuelle Fähigkeit. Sie können dazu beitragen, dass dies zu einer gemeinsamen Orientierung innerhalb einer Lerngruppe wird, indem Sie die Art und Weise prägen, wie die Teilnehmer einander zuhören, aufeinander reagieren und füreinander sorgen.

Die Aufmerksamkeit auf einen kollektiven akzeptierenden Blick ermöglicht Teilnehmenden, mit Unterschieden, Meinungsverschiedenheiten und Unklarheiten umzugehen, ohne in Urteile oder Rückzug zu verfallen.

Der akzeptierende Blick untermauert somit alle ästhetischen und verkörperten Praktiken, die in diesem Leitfaden und seiner Praxisbegleiter\*in beschrieben werden. Er bildet die ethische Grundlage, auf der Erwachsene, Fachleute und Organisationen Demokratie als einen gelebten, relationalen und verkörperten Prozess erforschen können.

## Ästhetische und körperbasierte Zugänge: Transformativer Wandel hin zu einer CommoningBildung


Während dieser Leitfaden den Fokus auf ästhetische und körperbasierte Praxis legt, soll im Folgenden ein kurzer Überblick über Commoning gegeben werden, das sich als Katalysator für einen transformativen Wandel hin zu demokratischeren Werten, Prinzipien und Verhaltensweisen versteht.

In diesem Leitfaden verstehen wir Bildungseinrichtungen als ein etabliertes Gefüge von Beziehungen, Rollen, Praktiken, Verhaltensweisen, Normen, Disziplinen und Ressourcen. Diese werden in und für viele verschiedene soziale Bereiche (Bildung, Gesundheit, Religion usw.) relevant. Nach einer Foucaultschen Analyse bringen sie alle ihre eigenen Wahrheiten und Wissensformen, spezifische Formen der Macht und der Regierung ein (vgl. Collet-Sabé & Ball, 2024: 443–444).

Als Bildungssoziologen und -philosophen schlagen Collet-Sabé und Ball Commoning als neues Epistem der Bildung vor. Bollier und Helfrich (2019: 73 ff.) verstehen dieses Epistem des Commoning als eine spezifische soziale Praxis, die auf den Bedürfnissen und lokalen Bedingungen der Commoners (derjenigen, die das Gemeingut praktizieren) basiert. Commoning erfordert reflexive Peer-Governance und erweitert unser Verständnis von wirtschaftlichen Praktiken. Die Autor\*innen sehen Demokratie als dreiteilig und beziehen sich dabei auf die drei miteinander verbundenen Bereiche:

- soziales Leben
- Peer-Governance und
- Versorgung bzw. Care-Ökonomie (Bollier und Helfrich, 2019: 98).

In ihrer Vision (Helfrich & Bollier: 2019) steht die Gestaltung sowohl von Lebensräumen als auch von Organisationen im Mittelpunkt; sie plädieren für pluriversale Weltbeziehungen, eine gegenseitige Interdependenz zwischen Menschen sowie zwischen Menschen und der Welt, die uns erhält (Helfrich & Bollier, 2019: 83). Commoning wird auch als ein grundlegend und systematisch transformativer Ansatz für die Gesellschaft und als eine Form der Enthierarchisierung, Dezentralisierung und Degrowth diskutiert. Gleichzeitig geht es hier um eine bedarfs- und bedürfnisorientierte Ausrichtung.



Insbesondere in den deutschen Fällen haben wir mit der visuellen und narrativen Methode der Muster-Sprache des Commoning (MdC) gearbeitet. Wir haben festgestellt, dass es beim Commoning darum geht, unser Bewusstsein für die Praktiken, Arrangements und Techniken in (Bildungs-)organisationen zu schärfen. Wie können Praktiken, die auf die Steuerung von Individuen abzielen, in Richtung Demokratisierung transformiert werden? Durch die Fokussierung auf Praktiken und das Zusammenspiel von Akteuren und sozialen Ordnungen kann uns ästhetisches und körperbasiertes Lernen sowohl allgemein als auch insbesondere in Kombination mit Commoning-Materialien (wie der Mustersprache des Commoning) dabei helfen, die Kontexte und Kulturen, in denen wir arbeiten, von innen heraus zu transformieren.

Da wir Commoning als eine neue Grammatik des Lebens verstehen, als eine Reihe von relationalen Praktiken, durch die Menschen gemeinsam Wege des Seins, des Wissens und des Handelns entwickeln, betrachten wir ästhetische und körperbasierte Methoden als Weg, um unsere individuelle und kollektive Selbstbildung sowie die Organisationsbildung und das gesellschaftliche Lernen voranzutreiben.

Da ästhetische und körperbasierte Ansätze auf Demokratie als gelebte Praxis ausgerichtet sind, stehen sie indirekt bereits in Verbindung mit dem Gemeinsamen, das sich auf die alltäglichen Praktiken des Mitentscheidens, der gegenseitigen Rechenschaftspflicht und des fortlaufenden Aushandelns von Unterschieden konzentriert. Indem es Relationalität und kollektive Sinnstiftung in den Vordergrund stellt, entfaltet Commoning Demokratie als gelebte Praxis und nicht als prozedurales Ideal. Aus dieser Perspektive unterstützen ästhetische und körperbasierte Prozesse Bildungseinrichtungen dabei, zu Räumen des Gemeinsamen, zu Räumen des Commoning zu werden.

### **Stimmen der Teilnehmer\*innen**

In einem der deutschen Fälle haben wir über einen Zeitraum von drei Monaten eine Bühnenperformance entwickelt. Im Rückblick auf den Prozess sagten die Teilnehmer\*innen, dass das Gemeinschaftsgefühl eines der herausragenden Merkmale war: „Außerdem waren wir eine Gruppe, und alle haben irgendwie zusammengearbeitet. (...) Und alle hatten ein gemeinsames Projekt und ein Gemeinschaftsgefühl, fand ich. Und dann kam etwas dabei heraus, aber es war irgendwie diese Verbindung, die mir auffiel, dieser Zusammenhalt der Gruppe. Und am Ende wurde es zu einem Stück, weil alle daran gearbeitet haben und alle füreinander da waren.“

AECED-Fall 10: Deutschland – Hochschul-, Erwachsenen-, Berufs- und Organisationsbildung

Diesem Beispiel folgend geht es beim „Commoning“ nicht darum, alles zu „teilen“, sondern eine Aufmerksamkeitsverschiebung zu kultivieren, die sich auf das „Miteinander-Werden“ konzentriert: das Spüren von Verbundenheit und die Teilnahme an kollektiven Entscheidungsprozessen in offenen Prozessen. Auch wenn nicht alle Partner\*innen unseres Projekts mit diesem Ansatz gearbeitet haben, kann er dennoch wertvolle Impulse und Inspiration für die Neukonzeption von Erwachsenen-, Berufs- und Organisationsbildung bieten. In diesen Kontexten gilt es, Training, Veränderungsarbeit und Beratung auf eine Demokratisierung im Kontext von Selbstbildungsprozessen und Organisationsbildung hin zu orientieren und zu gestalten.



## 5. Wie weiter? Ihren Alltag als demokratisierende Bildungspraxis gestalten

Dieser Leitfaden bietet Ihnen eine Orientierung für die Demokratisierung von Erwachsenen-, Berufs- und Organisationsbildung. Der Leitfaden formuliert ethische, relationale und pädagogische Grundlagen für demokratisches Lernen in diesem Bildungskontext.

Mit unserem Praxisbegleitbuch, der „Praxisbegleiter\*in“, stellen wir Ihnen eine Vielzahl von Methoden und Ansätzen vor, die Sie in Ihrem eigenen Kontext erkunden können – seien es Mikromethoden, Interventionen oder Methodologien – mit dem Ziel der Förderung von Achtsamkeit, Fürsorge und Verantwortung dafür, wie Erwachsene, Professionelle und Organisationen miteinander und voneinander lernen.

Indem dieser Leitfaden Demokratie als einen Prozess versteht, demokratische Werte, demokratisches Bewusstsein, responsive Pädagogik und einen wertschätzenden Blick in den Vordergrund zu rücken, lädt er Lehrende und Lernende dazu ein, offen für Unsicherheit, Andersartigkeit und Transformation zu bleiben. Damit unterstützt er Demokratie als eine gelebte, beziehungsorientierte und verkörperte Praxis, die sich im beruflichen und gesellschaftlichen Leben stetig weiterentwickelt.

## 6. Ressourcen

Dieser Abschnitt stellt die wesentlichen konzeptionellen, theoretischen und praktischen Grundlagen dieses Leitfadens vor.

### **Kernressourcen der AECED**

Diese Dokumente bilden den übergreifenden Rahmen für die Forschung und die evidenzbasierten Erkenntnisse, die zur Entwicklung der praktischen Leitfäden herangezogen wurden.

- AECED. (2023). D4.1 Report of methodological framework.
- Erläutert die partizipative Aktionsforschung (PAR) als gemeinsame methodologische Grundlage für das AECED-Projekt.
- AECED. (2026). Pädagogischer Rahmentext. Erläutert die konzeptionellen und theoretischen Grundlagen ästhetischer und körperbasierter Methoden.
- AECED. (2026). Praxisbegleiter\*in für Erwachsenen-, Berufs- und Organisationsbildung

### **AECED-Positionspapiere**

Diese Papiere erläutern die Schlüsselkonzepte, die den gemeinsamen konzeptionellen Rahmen des Projekts bilden:

- Woods, P. (2024). The four dimensions of holistic democracy. <https://aeced.org/resources/> - Erläutert die miteinander verbundenen Dimensionen des ganzheitlichen Lernens, der relationalen Beziehungsgestaltung, des Macht Teilens und des transformativen Dialogs als Leitlinien für demokratisches Handeln.
- Jääskeläinen, P., Woods, P. & Oganisjana, K. (2025). The importance of the aesthetic-embodied dimension in learning for democracy. <https://aeced.org/resources/> - Erläutert, warum die Einbeziehung des gesamten Körpers entscheidend ist, um demokratische Werte vollständig zu verinnerlichen und zu praktizieren.
- Woods, P., & Pazur, M. (2025). Democratic sensibility. Definiert die gefühlte und relationale Fähigkeit zu demokratischem Engagement, die mit den Methoden gefördert werden soll.

## Operative Instrumente und Methoden

Praktische Instrumente zur Umsetzung ästhetischer und körperbasierter Methoden in der Praxis:

- Die Mustersprache des Commoning: Ein Kartenset „lösungsorientierter Muster“, das zur Reflexion und Visualisierung von Demokratie als gelebter Erfahrung und zur Transformation hin zu Demokratie verwendet wird.

## Grundlegende theoretische Referenzen

Die umfassendere theoretische Ökologie, die den pädagogischen Ansatz prägt:

- Ball, S. J., & Collet-Sabé, J. (2025). Against school: Thinking education differently. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-80415-1> - In den gemeinsamen Artikeln plädieren die Autoren Ball und Collet-Sabé für ein alternatives Epistem der Bildung, kritisieren die moderne Schulbildung und stellen sich Bildung ohne den institutionellen Rahmen der „Grammatik der Schulbildung“ neu vor.
- Bollier, D., & Helfrich, S. (2019). Free, fair, and alive: The insurgent power of the commons. New Society Publishers. Bietet die Grundlage für das Verständnis von Commoning als einer sozialen Praxis, die für die Demokratie von zentraler Bedeutung ist.
- Collet-Sabé, J., & Ball, S. J. (2023). Beyond school: The challenge of co-producing and commoning a different episteme for education. *Journal of Education Policy*, 38(6), 895–910. <https://doi.org/10.1080/02680939.2022.2157890> - Schlägt Commoning als neues Epistem der Bildung vor.

- Collet-Sabé, J., & Ball, S. J. (2024). Without school: Education as common(ing) activities in local social infrastructures – An escape from extinction ethics. *British Journal of Educational Studies*, 72(4), 441–456. <https://doi.org/10.1080/00071005.2023.2298776> - Argumentiert, wie Schulen als alternative demokratische Institutionen aussehen könnten.
- Freire, P. (1972). *Pedagogy of the oppressed*. Penguin Books. Macht und Wissen im Zusammenhang mit den Rationalitäten des Lernens – lernen zu haben oder zu sein – oder zu werden
- McGilchrist, I. (2021). *The matter with things: Our brains, our delusions, and the unmaking of the world*. Perspectiva Press. Untersucht menschliche Fähigkeiten, die mit der rechten Gehirnhälfte verbunden sind, wie Vorstellungskraft und ganzheitliches Denken, die für AKLD von zentraler Bedeutung sind.
- Spahn, L.; Weber, S.M. (forthcoming). Entangled Layers of learning: A methodological framework for PAR-research in multi-case-research settings. In: Meriläinen et al: *Toward Democracy-as-Becoming*: Routledge. Skizziert den methodischen Rahmen für PAR-Forschung und reflektiert auch feministische Methodologien.
- Spahn, L.; Weber, S.M.; Jääskeleinen, P; Mpamhanga, K.; Neves, C.; Organisjana, K. (forthcoming). 'Lifting the Roof' with Democracy-as-Becoming The potential of aesthetic and embodied learning for innovating Governance in Educational Institutions. A Pattern Approach. In: *Journal of Awareness based System Change*. Erörtert, wie wir in unseren Fällen der Phase des beruflichen und organisatorischen Lernens „vielversprechende Muster“ für Transformation gefunden haben.
- Tyack, D., & Tobin, W. (1994). The "grammar" of schooling: Why has it been so hard to change? *American Educational Research Journal*, 31(3), 453–479. <https://doi.org/10.3102/00028312031003453>. Analysiert institutionelle Aspekte im Zusammenhang mit demokratischem organisatorischem Wandel.

- Weber, S., Heidelmann, M., Spahn, L. (2024). Transcending Critique: Towards a Post-Anthropocentric Approach in Organizational Education Research. In: Rundel, S., Damm, C., Dörner, O. Engel, N., Schröder, C., Truschkat, I. (eds.) Organisation und Kritik. Wiesbaden. Springer. VS, p.105-118 – Stellt eine mehrals-menschliche Perspektive für organisatorische Bildungsprozesse vor.
- Weber, S. M. (2025). Towards Sustainability and the Common Good: Pattern Language as an Epistemic Strategy for Learning in Commoning Organisations. In W. Leal Filho, J. Newman, A. Lange Salvia, L. Viera Trevisan, & L. Corazza (Eds.), North American and European Perspectives on Sustainability in Higher Education (pp. 101–119). Springer. – Stellt die Muster-Sprache des Commoning für institutionellen Wandel vor.
- Weber, S.M.; Wieners, S. (2023). Towards Optimization? Thinking Towards a Global Research Memorandum in Organizational Education. In: Weber, S. M.; Fahrenwald, C.; Schröer, A. (Eds.): Organisationen optimieren? (pp. 329-342). Springer VS - Reflektiert über die Rationalitäten des Wandels, denen wir in unseren Organisationen folgen.
- Woods, P. A. (2005). Democratic leadership in education. Sage Publications - Skizziert wichtige Grundlagen für das AECED-Projekt.
- Woods, P. A., & Roberts, A. (2018). Collaborative school leadership: A critical guide. Sage Publications - Zeigt die Relevanz des kollektiven Lernens und der Transformation von Schulkulturen auf.



## 7. Liste der Abkürzungen

AKLD - Ästhetisches und verkörpertes Lernen für Demokratisierung

APOL – Erwachsenen-, Berufs- und Organisationslernen

HE – Hochschulbildung

PAR – partizipative Aktionsforschung

MDC – Mustersprache des Commoning