

forum erwachsenenbildung

profiliert – kompetent – evangelisch

Kulturelle Bildung



Karl Ermert

Stärke des Individuums und Bindekraft der Gesellschaft

Wiltrud Gieseke

Transformation der Kultur ohne Bildung?

Steffi Robak

Transkulturelle Bildung im Horizont von Transnationalisierung und gesellschaftlicher Diversität

Marion Fleige

Kulturelle Bildung in der Evangelischen Erwachsenenbildung

Das neue wbv-Fachzeitschriften-Portal

Einfach recherchieren – bequem bestellen

- Recherchieren Sie in den digitalen Ausgaben einer oder aller wbv-Fachzeitschriften. Mithilfe der Autoren-, Stichwort- und Volltextsuche finden Sie schnell die gesuchten Inhalte.
- Wählen Sie, ob Sie eine ganze Ausgabe oder einzelne Artikel herunterladen möchten.
- In Ihrem Downloadbereich werden Ihre heruntergeladenen Artikel für zwei Jahre archiviert. So können Sie bequem vom Schreibtisch im Büro, zu Hause oder auch von unterwegs auf Ihre Dateien zugreifen.
- **Exklusiv für Abonnenten:**
Die Artikel Ihrer abonnierten Zeitschrift stehen Ihnen gratis zum Download zur Verfügung. Alle weiteren Artikel auf wbv-journals.de erhalten Sie zu einem Vorzugspreis (bis zu 20% Rabatt).



wbv-journals.de



Liebe Leserin, lieber Leser,

Kulturelle Bildung hat eine hohe Aufmerksamkeit. Indikatoren dafür sind z. B. Berichtsformate, so der Bericht der Enquetekommission „Kultur in Deutschland“ (2007), der dem Thema „Kulturelle Bildung“ breiten Raum gibt, die beiden UNESCO-Konferenzen 2006 und 2010 in Lissabon und Seoul und ihre nationale Rezeption, die kulturelle Bildung im Vorfeld von Seoul als „Human Right“ einordnet. „Kultur hat Konjunktur“, hatte Hilmar Hofmann 1979 formuliert. Auf dem Hintergrund der spezifischen „Kulturellen Herausforderungen“, wie sie sich am Ende des ersten Jahrzehnts des neuen Jahrtausends stellen, gilt das in besonderer Weise. Die Prioritätendiskussion trifft auf sich ändernde gesellschaftliche Rahmenbedingungen und einen weiten Begriff von Kultur, der Lebensformen und Gestaltungsweisen aller Gruppen und Milieus umfasst. Neue kulturelle Codes entstehen durch Individualisierung, Migration und Globalisierung, durch Digitalisierung. Zugleich ist ein „Traditionsabriss“ (Ermert) im Wissen und Können des kulturellen Erbes zu beobachten.

Kulturelle Bildung ist Bildung zur kulturellen Teilhabe. „Kunst und Kultur sowie der Zugang dazu sollen die Bindekräfte in der Gesellschaft stärken“ (Ermert). Das schließt die Weitergabe des kulturellen Erbes an nachfolgende Generationen ein sowie Lern- und Auseinandersetzungsprozesse von Individuen mit sich selbst, mit ihrer Umwelt und mit der Gesellschaft im Medium der Künste und ihrer Hervorbringungen. Kulturelle Bildung hat ein breites Zielspektrum: Teilhabe, Offenheit für Fremdes, Wahrnehmungsfähigkeit, Schärfung der Sinne, Erleben von Handlungsmöglichkeiten und Kreativität (Fleige, Gieseke), Bildung und Stabilisierung der Persönlichkeit, die angesichts gegenwartstypischer Überforderungen auf Erkenntnis, Selbstvergewisserung, Stärkung von Selbstbestimmung und Selbstverantwortung fokussiert ist (Gieseke). Kulturelle Bildung eröffnet Lebenschancen, vermittelt Lebenskunst und kulturelle Schlüsselqualifikationen. Damit werden auch berufsbiografische Gestaltungskompetenz und Beschäftigungsfähigkeit gestützt, wobei der Kulturbericht der Bundesregierung weitergeht und auf „Gesellschaftsfunktionen“ fokussiert. Und es besteht Konsens hinsichtlich der „Notwendigkeit kultureller Koexistenz und interkultureller Verständigung“. Kultureller Bildung in der Weiterbildung wird eine hohe Bedeutung zugeschrieben, womit allerdings die begrenzte öffentliche Förderung kontrastiert.

Das vorliegende Heft reflektiert die Bedeutung der Kulturellen Erwachsenenbildung. Die Beiträge skiz-

zieren Herausforderungen, Grundlagen und Begründungszusammenhänge. Eine leitende Fragestellung ist die nach Profil und Perspektiven der Kulturellen Bildung in der Evangelischen Erwachsenenbildung.

Karl Ermert stellt Überlegungen zu Werten, Zielen und Bildungsdimensionen Kultureller Bildung an.

Wiltrud Gieseke's Beitrag zur Kulturellen Bildung beginnt mit einer zeitdiagnostischen Einordnung, zeichnet die Entwicklung und Ausweitung des Inhaltsspektrums von hochkulturellen Inhalten zur Soziokultur, zu Themen der Interkulturellen Bildung nach und zeigt Verknüpfungen in Bereiche von körperbezogener und Gesundheitsbildung auf, skizziert die kultur- und bildungspolitischen Diskurse auf nationaler und europäischer Ebene sowie im internationalen Rahmen und beschreibt Situation und Aufgaben Kultureller Erwachsenenbildung.

Steffi Robak fokussiert in ihrem Beitrag die Konsequenzen, die sich aus Transnationalisierungsprozessen ergeben, und plädiert für Erfassung dieser „Differenzzuschnitte“ durch den Diversity-Begriff. Sie beschreibt die „voraussetzungsvollen“ Bildungsaufgaben im Umgang mit Diversität, besonders hinsichtlich der Fähigkeit zum flexiblen Wechsel zwischen verschiedenen Deutungssystemen und Sinnwelten. Diese Befähigung zur „Transkulturalität“ oder zur „Kulturenkompetenz“ trägt der globalisierten Arbeitswelt und der notwendigen Zusammenarbeit mit Menschen aus unterschiedlichen Kulturen Rechnung. Marion Fleiges Beitrag nimmt Stand und Perspektiven der Kulturellen Bildung in der Evangelischen Erwachsenenbildung in den Blick. Ungeachtet eines etablierten Angebots hat dieser Bereich vor allem auf DEAE-Ebene wenig Aufmerksamkeit. Fleige stellt empirische Befunde zur Angebotsstruktur kultureller Bildung zur Verfügung und wertet sie aus. Auf dem Hintergrund der Partizipationsportale kultureller Erwachsenenbildung, dem systematisch-rezeptiven, dem selbsttätig – kreativen und dem verstehend-kommunikativen Portal, formuliert Fleige dann Überlegungen zur Gestaltung von Programmen und für eine didaktische Theoriebildung.

Vier Beiträge zur Praxis Kultureller Bildung aus den Bereichen Volkshochschule und konfessioneller Anbieter (EEB, Akademie in katholischer Trägerschaft) runden den Themenschwerpunkt ab.

Petra Herre



Petra Herre

Theologin und Sozialwissenschaftlerin, verantwortliche Redakteurin für Heft 4/2011

¹ Klaus Ermert, Kultur, Bildung und das Kulturpublikum von morgen. KM-Magazin Nr. 26, Dezember 2008, 7–10, www.kulturmanagement.net.

² Richard Stang, Kultur und Schlüsselkompetenzen. In: Forum Erwachsenenbildung 4/2007, 4–7.

³ Schlussbericht der Enquete-Kommission „Kultur in Deutschland“. Drucksache 16/7000, 400.

⁴ Eberhardt Schlutz, Stichwort „Kulturelle Herausforderungen“. In: DIE III/2010, 22–23.

Evangelische Erwachsenenbildung

Arbeitsfelder

Theologische Bildung Religion – jetzt und hier!	
Die vielen Gesichter wiederkehrender Religion	6

Generationen

Biografiearbeit ist Bildung. Best Practice zum Kennenlernen	7
LebensGeschichte(n) – Fortbildungen zum biografischen Arbeiten	8
„... und gespielt haben wir in den Trümmern!“ Biografische Arbeit mit der Nachkriegsgeneration.	10

Professionelle Praxis Lesen und Schreiben – Ein Kurs für Erwachsene beim

Ev. Erwachsenenbildungswerk Rheinland-Süd e.V.	11
---	----

DEAE

„Menschenrecht Bildung“ – Wissenschaftliche Fachtagung zum 50-jährigen Bestehen der Deutschen Evangelischen Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung e.V./ Wechsel in der DEAE	13
--	----

Vor Ort

Interview mit Karola Büchel	15
-----------------------------------	----

Bildung kompakt

Europa

Aribert Rothe „Unterwegs nach Europa – Perspektiven evangelischer Kirchen“	52
--	----



Carola Büchel

Thema: Kulturelle Bildung



Karl Ermert

Stärke des Individuums und Bindekraft der Gesellschaft – Überlegungen zu Werten und Zielen Kultureller Bildung

Kulturelle Bildung ist ein Top-Thema im öffentlichen kultur- und bildungspolitischen Diskurs. Der Beitrag betont den Stellenwert Kultureller Bildung in seiner gesellschaftsintegrativen Funktion und verweist auf die wichtigen persönlichkeitsbildenden Dimensionen im Kontext lebenslangen Lernens und im Erfahren eigener kultureller Praxis. Zugleich aber leidet der Bereich der Kulturellen Bildung an Unterfinanzierung und weist im Blick auf Wirkungsanalysen ein Forschungsdefizit auf.

Seite 19

Wiltrud Gieseke

Transformation der Kultur ohne Bildung? – Situation der kulturellen Bildung

Der Beitrag verortet Themen und Interesse an Kultureller Bildung zeitgeschichtlich und skizziert die kulturpolitischen Diskurse im nationalen und internationalen Kontext. Im Zentrum steht die Auseinandersetzung mit Situation der Kulturellen Bildung in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Er fokussiert die Zusammenhänge von Kultur, Bildung und Lernen und ihren Beitrag zur Stärkung von Selbstbestimmung und Selbstverantwortung. Die Auswertung von Programmanalysen liefert Daten zur Nachfrageentwicklung und den verschiedenen Partizipationsportalen.

Seite 23

Bildung aktuell

Ulrich Aengenvoort

Die Volkshochschule – Bildung in öffentlicher Verantwortung 54

Peter Faulstich, Sabine Schmidt-Lauff

Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE in Hamburg 56

Weiterbildungsbeteiligung 2010 – Pressemitteilung (DIE) 57

Distance Learning

Katharina Peuke Keiner kann nichts. Per Fernunterricht zum Hauptschulabschluss 58

Service

Film des Monats 63

Publikationen 64

Termine 65

Rückblick – vor 25 Jahren 66

Impressum 66



Film des Monats
Oktober
Der große Crash
(Margin Call)

Thema: Kulturelle Bildung

Steffi Robak

Transkulturelle Bildung im Horizont von Transnationalisierung und gesellschaftlicher Diversität

Interkulturelle Bildung erhält in der Erwachsenenbildung im Zuge zunehmender Transnationalisierungsprozesse sowie eines erhöhten Interesses an gesellschaftlicher Vielfalt neue Aufmerksamkeit. Der Begriff der interkulturellen Bildung wird vor allem mit Kulturkenntnissen, dem Umgang mit Fremdheit und Fragen interkultureller Kompetenz verbunden. Der Beitrag lenkt das Interesse angesichts der Modernisierungs- und Hybridisierungsprozesse auf Überlegungen zur transkulturellen Bildung, die sich im Angebotspektrum der Weiterbildung verortet.

Seite 30

Marion Fleige

Kulturelle Bildung in der EEB – Stand und Perspektiven

Kulturelle Bildung wird neben den Volkshochschulen in breitem Umfang in der EEB realisiert. Dennoch existieren außer punktuellen Auswertungen und Diskursen nur wenig reflexive oder programmatische Hinweise dazu. Eine 2011 durch die DEAE etablierte Arbeitsgruppe trägt jetzt zur Systematisierung der Angebotsstruktur, der theoretischen Grundlagen und Begründungszusammenhänge bei. Der Beitrag wertet einschlägige Untersuchungen aus und bezieht sie auf bildungstheoretische, didaktische und kulturtheoretische Reflexionen zur kulturellen Bildung.

Seite 35

Aus der Praxis

Vier Beispiele Kultureller Bildung verweisen auf eine vielfältige, anspruchsvolle Praxis. Nell entwickelt im Gespräch den soziokulturell geerdeten Keywork-Ansatz, der bürgerschaftliches Engagement mit Kulturarbeit verbindet und „kulturelle Kompetenz“ als Chance für Selbstwirksamkeit und gesellschaftliche Wirksamkeit im Alter fördert. Bastian, von Gehren und Groppe stellen das beeindruckende Programmangebot zur Kulturellen Bildung der Hamburger Volkshochschule vor. Dahlemann thematisiert die Frage einer erlebnis- und partizipationsorientierten Kunstvermittlung in kirchlich-gemeindlichen Kontexten. Goretzki berichtet von einem ganzheitlich orientierten kulturellen Bildungsprojekt, der Kunst-Akademie des KSI in Bad Honnef.

Seite 40

Arbeitsfelder der DEAE

- Theologische Bildung
- Religiöse Bildung
- Familienbildung
- Lebensformen
- Bildung im Alter
- Generationen
- Gender
- Kultur
- Kreativität
- Interkulturalität
- Zivilgesellschaft
- Professionelle Praxis

Theologische Bildung

Religion – jetzt und hier! Die vielen Gesichter wiederkehrender Religion



Martin Bock

Die Kölner evangelische Stadtakademie veranstaltet im Abstand von einigen Jahren sogenannte „Pfingsttagungen“ – die letzte im Juni 2011 – die interdisziplinäre Zugänge

zu einem komplexen Thema suchen, die zugleich ‚praktisch‘ werden wollen, weil sie mit Musik, der Einladung zum Pfingstgottesdienst und einem Angebot von Workshops am Pfingstmontag verbunden sind. Sie finden statt in der Trinitatiskirche, der ersten originär protestantischen Kirche im Zentrum Kölns.

Warum aber nun „Religion“ – und warum gerade zu Pfingsten? „Wo Jesus geht, werden wir entweder der Emanzipation oder der Religion überlassen. Er geht seinen Weg. Wir gehen unsere Wege“ (Das christliche Bekenntnis zu Jesus dem Juden 2). So verknüpft der Berliner Theologe Friedrich-Wilhelm Marquardt die sogenannte Wiederkehr von Religion noch vor allem ‚Kommen‘ des Geistes zunächst mit dem Fortgehen Jesu Christi. Vor einer gewissen Unübersichtlichkeit, Zwielfichtigkeit und einem großen Orientierungsbedürfnis darf man also gewarnt sein, wenn man sich diesem breiten Thema widmet.

Zugleich gilt gerade für eine Stadt wie Köln mit über 80 praktizierten Religionen: Religion gibt es nur im Plural. Religion ist nebenan. Religion gibt Heimat. Wo Menschen ihren Glauben, ihr religiöses Bekenntnis in den öffentlichen Diskurs tragen, dafür Raum und Ort finden, erfahren sie Identität und Würde.

Philosophisch-zeitdiagnostische Zugänge

Die Tagung beginnt mit zwei philosophisch-zeitdiagnostischen Zugängen (Gerd Achenbach, Christoph Quarch), die auf ihre Weise Marquardts dialektisches Diktum vom Kommen und Gehen der Religion bestätigen. Gerd Achenbach skizziert die neuzeitliche Auseinandersetzung mit Religion als den Versuch einer nachhaltigen „Ausnüchterung“, die sich aber durchaus wieder in gefährliche Halluzinationen wandeln kann. Ist die ‚Wiederkehr von Religion‘ eine solche? Wie lässt sich mit Peter Sloterdijks Votum „Was nicht religiös ist, ist nicht interessant!“ umgehen? Was ist daran so interessant, dass von einem „post-säkularen Zeitalter“ (Jürgen Habermas) gesprochen werden kann?

Jedoch: Neue Götter zu benennen, ist – so Christoph Quarch – in nachmetaphysischer Zeit eine „Ausrede“ (Friedrich Hölderlin). Der philosophische Diskurs darf es nicht dabei belassen, die Transformation des Göttlichen bis hin zum belletristischen ‚Gott 9.0‘ kritisch zu begleiten, sondern muss eigenständig den Verhüllungen und Enthüllungen des Göttlichen nachgehen. Ihre Spur ist bis in die Zeit zu verfolgen, in der im vorsokratischen Griechenland Philosophie entsteht. Religionskritik folgt der Etablierung von Religion auf dem Fuße und macht die beiden zu einem produktiven Gespann. Seitdem treibt auch die Philosophie die Frage um, wie sie die Entzogenheit des Göttlichen denken, sagen, schweigend bezeichnen kann, wie sie die Ferne Gottes nicht mit Abständigkeit zu verwechseln hat, wie sie Gottes Geschichtlichkeit angemessen zur Geltung bringt.

Neuformung von Religion – ihr wesenseigen

Wonach soll man eigentlich suchen, wenn man nach Religion und Religionen fragt? Was sind ‚Patchwork‘-Religionen?

Der Religionswissenschaftler Michael von Brück bricht in seinem Beitrag unter dem zunächst irritierenden Titel „Woran ich glaube, bestimme ich selbst!“ die alternative institutionalisierte und individualisierte Religion auf und entlarvt sie als durchaus ideologiesteuernd. Religion, so von Brück, hat sich schon immer so entwickelt, dass sie geradezu fortwährend neu geschaffen wird. „Jeder Traditionalismus ist eine Neuschöpfung, und insofern ist ... der Prozess der Neuformung von Religion das Wesen der Religion selbst und nichts Neues“ (Vortragsmanuskript).

Dass dieser kreative Prozess nun sowohl innerhalb institutionalisierter Religion als auch in anders definierter religiösen Räumen kräftig in Fahrt gekommen ist, davon singen soziologische Studien wie zum Beispiel der **Religions-Monitor** der Bertelsmann Stiftung ein Lied (Bertelsmann Stiftung (Hrsg.), Religionsmonitor 2008, Gütersloh 2009).

Michael von Brück geht es aber nun nicht darum, die individuellen „Religionskomponisten“ (Paul Zulehner) in den Blick zu nehmen, sondern wahrzunehmen: Es gibt eine immer größer werdende Grauzone religiöser Kultur, die in globalen Dimensionen mit der Ästhetisierung und Politisierung von Religion einhergeht. In einer global politisierten Welt können vor dem Hintergrund von Massenmedien, inszenierten ästhetischen Leitmustern und politisch prekären Situationen neue (und große) religiöse Bewegungen entstehen, deren Zukunft noch ganz offen ist, deren Traditionsmuster aber selbstverständlich aus dem Reservoir der großen Weltreligionen stammen – in der eben genannten interkulturell-amalgamierten Version.

Zur Vielfalt religiösen Lebens und religiöser Praxis

Wie kann sich nun angesichts solcher Szenarien theologische Urteilsbildung vollziehen? Mit Perry Schmidt-Leukels Plädoyer für eine christliche und pluralistische Theologie der Religionen ist der Versuch verbunden, das christliche Bekenntnis zum fleischgewordenen Göttlichen im biblischen Zeugnis als den weitestmöglichen Raum pluralismusfähiger religiöser Praxis zu erklären. Die ‚Wahrheit‘ jenes Bekenntnisses bildet sich eben

nicht nur im Geltungsbereich von Kirche und Christentum ab, sondern ist ein weltumspannender Vorgang, der in verschiedenen Religionen entdeckt, gewürdigt und rezipiert werden kann.

Schmidt-Leukels ‚logischer‘ und interkulturell anschlussfähiger Begründungszusammenhang stößt bei den Tagungsteilnehmenden auf großes Interesse und Zustimmung – versucht er doch, aus der Mitte christlichen Glaubens einen verbindlichen Referenzrahmen für den religiösen Pluralismus der Gegenwart zu geben.

Wenn der evangelische Theologe **Rainer Fischer** demgegenüber die Vorläufigkeit und Fragmentarität theologischer Urteilsbildung gerade angesichts der Vielfalt religiösen Lebens, der er als Krankenhausseelsorger begegnet, betont, setzt er einen kritischen Akzent gegen einen theologischen Konsumismus von Religion. Religion, längst nicht nur christliche Religiosität, bezieht sich zuallererst auf eine „hermeneutische Inversion“ (Odo Marquard): Dem religiösen Subjekt, das Religion als Sinnreservoir und Kontingenzbewältigungspraxis (Hermann Lübbe) zu nutzen versucht, stellt sich das Gedeutete durch religiöse Praxis Gebet, Gespräch, durch die Gemeinschaft religiösen Lebens gegenüber. Was die christliche Theologie als die Externität des Glaubens, als Widerfahrnis des Wortes Gottes und seiner Verheißung beschreibt, kann nach Fischers Auffassung durchaus in eine religiöse Lebenspraxis übersetzt werden, die sich ihrer Grenzen bewusst ist, die bereit ist zur Kurs-Korrektur, die neue Erfahrungsräume, in denen das Göttliche zu Hause ist, auffindet, die neue Fragen stellt jenseits dogmatischer Korrektheit. Die ‚vielen Gesichter‘ religiöser Praxis können also gerade von einer solchen theologischen Urteilsbildung produktiv aufgenommen werden, die von Gottes reichem und verheißungsvollem Handeln erzählen will. Dass sich dieses reiche Handeln Gottes nicht allein im menschlichen Geist bewegt, sondern mit dem Körper als „Aufführungsort des Lebens“ zu tun bekommt, thematisiert am Pfingstsonntag der praktische Theologe **Gerhard Marcel Martin**. Erfreulicherweise haben die geist- und körperbezogenen religiösen Praktiken inzwischen auch eine Reflexion in der Theologie und Religionspädagogik

gefunden – nicht zuletzt in der Erwachsenenbildung. Der Körper ist ein exponierter Signifikant religiöser Erfahrung und Wahrnehmung: Seine signifikante Rolle eröffnet interessante Beobachtungen im Vergleich der Religionen und ihrer Urkunden (zum Beispiel zwischen Buddhismus und jüdischer bzw. christlicher Praxis). Noch wichtiger scheint es aber zu sein, die (menschgewordene) Geschichte Gottes in der Schöpfung nicht nur mit der hellenistischen Tradition als eine Geschichte des Geistes bzw. des Logos, sondern als eine Körper-Geschichte zu erzählen: von der geburtlichen Existenz bis zum entgrenzten Auferstehungs-Leib.

Was hält Religion „marktfähig“?

Am Schluss steht **Ludwig Frambachs** Erinnerung an Bonhoeffers Widerstand gegen die Renaissance des Religiösen. Was bedeutet es, bei so vielen Gesichtern wiederkehrender Religion an Bonhoeffers Perspektive zu erinnern, die den mündigen Christen der Zukunft ohne eine religiöse Arbeitshypothese sieht? Mehr als 60 Jahre später ist zu fragen: Welche institutionellen Interessen halten das Religionsthema hof- und marktfähig? Wie wäre ein Widerstand gegen das Religiöse in der Gegenwart zu formulieren? In welcher Sprache wäre ein religionsloses Christentum heute glaubwürdig?

„Religion – jetzt und hier“

Nach so vielen Stimmen sei der Schlussakkord oder besser: die Generalpause jenem unzeitgemäßen Kölner Denker zugestanden, dem die Melanchthon-Akademie vor einigen Jahren eine Erinnerungsstele gewidmet hat, Meister Eckart (1260–1329):

„Denn das ist erst Armut des Geistes, dass der Mensch Gottes und all seiner Werke so ledig stehe, dass Gott, wenn er in der Seele wirken wollte, er selber die Stätte sein müsste, darinnen er wirken will. ... Darum bitte ich Gott, dass er mich Gottes quitt mache ...“ (Meister Eckart, Von der wahren Armut).

Dr. Martin Bock ist Pfarrer und Leiter der Melanchthon-Akademie Köln
Karthäuserwall 24b
50678 Köln
bock@melanchthon-akademie.de
bock@kirche-koeln.de

Generationen

Biografiearbeit ist Bildung. Best Practice zum Kennenlernen



Dorathea Strichau

Im Januar 2011 hat die Landesstelle der Arbeitsgemeinschaft für Evangelische Erwachsenenbildung in Bayern e.V. (AEEB) einen Fachtag zur Biografiearbeit für haupt- und

ehrenamtlich Mitarbeitende in der Evangelischen Erwachsenenbildung angeboten. Unterschiedliche Formen der Biografiearbeit sind in der Erwachsenenbildung zunehmend gefragt, und so wollten wir deren Möglichkeiten und Grenzen gemeinsam fachlich ausloten. Thematische Zugänge und unterschiedliche Formate wurden praxisnah vorgestellt, Dimensionen der Biografiearbeit sichtbar, Erfahrungen und Erkenntnisse weitergegeben und methodische Arbeitsweisen erprobt. In dieser Ausgabe von „forum erwachsenenbildung“ stellen Dorothea Kroll-Günzel und Cornelia Stettner zwei dieser Projekte bzw. Ansätze der Biografiearbeit vor, die in der Evangelischen Erwachsenenbildung vor Ort sehr erfolgreich sind.

Unter dem Titel „Biografiearbeit ist gefragt – gesellschaftlicher Hintergrund und Ziele der Biografiearbeit“ habe ich inhaltlich in den Fachtag eingeführt und biografisches Arbeiten in der Evangelischen Erwachsenenbildung verortet.

Biografiearbeit ist gefragt. Gesellschaftlicher Hintergrund und Ziele der Biografiearbeit

Eigene Lebenserfahrungen spielen als Anknüpfungspunkt in der Evangelischen Erwachsenenbildung konzeptionell eine wichtige Rolle, lebensbegleitend zu arbeiten ist das Ziel.

Sich selbst, andere, die Welt besser zu verstehen und darauf eigenes Handeln auszurichten, darauf zielt Bildung. Ausgehend vom jeweiligen inhaltlichen Schwerpunkt sprechen wir u.a. von Persönlichkeitsbildung, politischer Bildung,

religiöser Bildung, Gesundheitsbildung oder eben auch von Identitätsbildung und Biografiearbeit.

Im Rahmen der Identitätsbildung, der Identitätsarbeit, geht es meist um Fragen wie „Wer bin ich?“, „Wer will ich sein?“, „Was sind meine Stärken?“, „Was will ich werden?“, „Was ist mir wirklich wichtig?“, „Wie will ich leben?“. So sind Identitätsfragen und Lebensentwurf eng aufeinander bezogen, und damit kommt die „Biografie“ ins Spiel. Identitätsbildung oder auch Biografiearbeit ist hier vor allem auf Gegenwart und Zukunft ausgerichtet, ohne bisherige Prägungen auszublenden.

Lebensentwürfe, Lebenspläne werden heute von der Realität immer wieder eingeholt. Kontinuität ist nicht mehr selbstverständlich, nicht in der Arbeitswelt, nicht in Beziehungen – weder in der Familie noch in der Partnerschaft oder in Freundschaften, auch nicht in Vereinen und in der Kirche. Der Begriff der Mobilität lässt auf den ersten Blick nicht die damit einhergehenden Anforderungen an soziale Gestaltungskompetenz erkennen. Eingebunden sein in soziale Bezüge ist nicht mehr selbstverständlich, ganz im Gegenteil, es muss immer wieder neu von uns allen hergestellt werden – in den unterschiedlichen Lebensphasen, bei jedem Umzug, bei jedem Arbeitsplatzwechsel, bei Verlust des Arbeitsplatzes usw.

Identitätsbildung und Biografiearbeit gewinnen angesichts zunehmender Diskontinuität im Lebenslauf und inmitten gesellschaftlicher Veränderungen, die eine Standortbestimmung und immer neue Entscheidungen verlangen, an Bedeutung. Leben kann so sein, wie es ist, es könnte gleichzeitig aber immer auch ganz anders sein. Die Individualisierung schafft einen enormen Entscheidungsdruck in allen Lebensbereichen.

Lebensbegleitende Bildung – im Sinne von Identitätsbildung, Identitätsarbeit, Biografiearbeit – kann hier orientierend wirken. Mehr noch: Biografiearbeit stärkt die Kompetenz, Leben, Lebenswege, Alltag zu gestalten. Dabei geht es immer darum, Möglichkeitsräume zu erkennen und intelligent zu nutzen, das Machbare zu sehen und zu leben, ohne den Mut zur Vision zu verlieren. Wir alle sind in die-

sem Sinne gefordert – als wahre Lebenskünstler.

In der Biografiearbeit mit älteren Menschen steht das Erinnern im Mittelpunkt. Identität und Sinnhaftigkeit eigenen Lebens erschließen sich hier aus dem Blick zurück. Erinnern, Erzählen und Schreiben eröffnen in diesen Zusammenhängen die Chance, sich selbst und andere auch im zeitgeschichtlichen Horizont zu verstehen. Ansätze des generationenübergreifenden Lernens nutzen diese Chance, und so haben biografische Arbeitsweisen hier ihren festen Platz.

Und immer öfter stehen Biografiearbeit und ehrenamtliches, bürgerschaftliches Engagement in einem engen Zusammenhang.

Doch die Arbeit mit und an der Biografie ist nicht der Arbeit mit spezifischen Zielgruppen vorbehalten. Identitätsbildung und Biografiearbeit stärken ganz generell selbstreflexive Momente und den Dialog – Wesensmerkmale Evangelischer Erwachsenenbildung.

Biografiearbeit ist Bildung: Sie hilft, sich im eigenen Leben und in der Welt zurechtzufinden, sie wirkt orientierend.

Biografiearbeit lädt ein zur Begegnung, zum Austausch, zum Dialog.

Biografiearbeit ist gefragt: In ihr spiegelt sich die Wahrnehmung der individualisierten Lebenswelt, die Suche nach Antwort, die Suche nach Sinn.

Doratheia Strichau, Pädagogische Leiterin
Arbeitsgemeinschaft für Evangelische Erwachsenenbildung in Bayern e.V. (AEEB)
Herzog-Wilhelm-Str. 24
80331 München
strichau@aeeb.de

Generationen

LebensGeschichte(n) – Fortbildungen zum biografischen Arbeiten



Cornelia Stettner

Biografiearbeit ist notwendiger denn je. Diejenigen, die biografisch arbeiten, brauchen spezifische Unterstützung. Ein Fortbildungsprojekt der Evangelischen Bildungswerke

Nürnberg und Schwabach kommt diesen Herausforderungen nach: individuell – passgenau – flexibel.

Glückendes Leben steht im Mittelpunkt Evangelischer Erwachsenenbildung. Selbstverständlich nimmt sie dabei die Lebensgeschichte der Teilnehmenden (TN) in den Blick. Neu ist allerdings, dass die Anforderungen an die individuelle biografische Kompetenz steigen. Lebensläufe verlaufen noch weniger linear als früher. Tragfähige Rollen müssen immer wieder neu entwickelt, Gestaltungsräume aktiv und sinnvoll ausgefüllt werden. Der dringend notwendige Dialog der Generationen braucht Orte, an denen er sich entfalten kann. Menschen suchen Erzählräume und Deutungsräume für erfüllte und brüchige Lebenszeiten. Lebenserfahrungen wollen eingeordnet und die Zukunft gestaltet werden. Ältere und Hochbetagte sowie Menschen, die am Ende des Lebens stehen, brauchen lebensgeschichtlich-sinnstiftende Begleitung. Vor dem Hintergrund dieser vielfältigen Herausforderungen wurde das Fortbildungskonzept entwickelt, das seit fünf Jahren angeboten wird.



Das Konzept

Das Modulsystem bietet ehrenamtlich oder hauptamtlich Mitarbeitenden die Möglichkeit, Fortbildungen passend zum persönlichen Interesse und jeweiligen Arbeitsfeld auszuwählen. Dabei gibt es nicht den oder die „Biografiearbeiter/in“. In vielen Arbeitsfeldern ist biografisches Arbeiten schon implementiert. Es geht also darum, Kompetenzen biographischen Arbeitens fürs eigene Arbeitsfeld zu erwerben und sich ein individuell passendes Repertoire an Wissen und Fähigkeiten anzueignen.

Biografisches Arbeiten lernt man, indem man biografisch arbeitet.

Dieser Grundsatz zieht sich als roter Faden durch das Fortbildungskonzept. Die Seminare ermöglichen es zu erleben, wie sich biografisches Arbeiten in einer Gruppe anfühlt, und zu erkennen, welche Prozesse bei mir angeregt werden, wenn ich beispielsweise in dem lebens Themenbezogenen Seminar „Biographie und Gesundheit“ über Krankheits- und Gesundheitszeiten im Leben nachdenke.

Die Methodenseminare vermitteln die Wirkung biographischer Methoden. Die Grundlagen- und Zielgruppenseminare verbinden theoretische Impulse mit praktischen Übungen. Die Teilnahme an der kollegialen Praxisberatungsgruppe ermöglicht die angeleitete Reflexion von Erfahrungen mit anderen PraktikerInnen.

Erfahrungen mit dem Konzept

Die Mischung macht's – wer kommt

Das Konzept ist erfolgreich. Es nehmen teil haupt-, ehrenamtliche und nebenberufliche Mitarbeiter/innen, Selbständige aus unterschiedlichsten Arbeitsfeldern. Es kommen auch Frauen und Männer, die Interesse an biografischem Arbeiten in der eigenen Familie haben. Arbeitsfelder sind: Frauen-, Senioren- und Besuchsdienstarbeit, Erwachsenenbildung, Pflege, Arbeit mit Hochbetagten und an Demenz erkrankten Menschen, Arbeit mit geistig Behinderten, Leitung von autobiografischen Schreibgruppen. Weitere Teilnehmende sind Personen in Aus- und Fortbildung für kirchliche Berufsgruppen und Studierende.

Die Ausschreibung

Der **Fortbildungsfächer** ist ein Angebot für alle,

- die Lust haben, sich mit dem eigenen Lebensweg auseinanderzusetzen;
- die ein offenes Ohr haben für die LebensGeschichte(n) anderer;
- die ihre biografische Kompetenz erweitern wollen;
- die sich für biografisches Arbeiten qualifizieren wollen.

Die Teilnehmenden können zwischen einer oder mehreren Einzelveranstaltung/en wählen. Oder sie stellen sich ihr Fortbildungsprogramm mit dem Ziel einer Zertifizierung zusammen.

Das Zertifikat „Grundlagen arbeitsfeldbezogener Biografiearbeit“ setzt voraus, dass eine bestimmte Anzahl an Fortbildungen in einem Zeitraum von 2 bis 2,5 Jahren besucht wird und ein Praxisfeld existiert.

Folgende Seminare sind im Angebot: Grundlagen der Biografiearbeit (3 Seminare), Methoden der Biografiearbeit (2 Seminare), LebensThemen (1 Seminar), Zielgruppen der Biographiearbeit (1 Seminar), Freies Thema, Praxisberatungsgruppe (5 Termine).

Die Module im Überblick

Grundlagen der Biografiearbeit

- Ich bin ich und ein Kind meiner Zeit – Die individuelle und gesellschaftliche Bedeutung biographischen Arbeitens
- Wenn das Erzählen erstmal fließt ... – Gespräche anregen, verstehen, steuern
- Weg – Lebensteppich – Labyrinth ... – In Bildern Lebensgeschichte verstehen

Methoden der Biografiearbeit

- Biografisches Arbeiten in und mit Gruppen: Damals – gestern – heute. Ein Mensch, der mir wichtig war
- Erzählte Geschichte – Bewegende Momente zwischen Zeitläufen und persönlicher Biografie
- Jetzt fällt mir etwas ein – Methodenwerkstatt zur Biografiearbeit

Lebensthemenbezogene Seminare

- Biografie und Gesundheit
- Wir sind Suchende – Spiritualität und Biografie
- Geschichten, die das Leben schreibt im Spiegel biblischer Geschichten
- Wendepunkte in meinem Leben

Zielgruppenseminare

- Zum Erzählen verführen – Lebensgeschichten von und mit Älteren und Hochbetagten anleiten, hören und dokumentieren
- Was macht den Unterschied? In der Biografiearbeit mit Frauen und Männern

Spezialseminare

- Siehe, ich sende einen Engel vor Dir her – Eine Annäherung mit bildnerischen Mitteln
- Ein Foto ist mehr als ein Bild – Biografisches Arbeiten mit Fotografien

Sonderveranstaltungen

- Zusätzlich gibt es Fachtage zu spezifischen Themen und Exkursionen.

Die Mischung – ermöglichend – anspruchsvoll – individuell – flexibel

Die Herkunft der Teilnehmenden und deren Arbeitsfelder eröffnet viele Lernmöglichkeiten. Zugleich ist es eine große

Herausforderung für verschiedene Professionen mit ganz unterschiedlichen Vorerfahrungen, sinnvolle Lernsettings zu arrangieren, zumal es sich nicht um eine kontinuierliche Kursgruppe handelt.

Der Ansatz hat sich bewährt. Der Einstieg zu jeder Zeit und die individuelle Auswahl der Seminare kommen dem veränderten Teilnehmendenverhalten im Fortbildungsbereich entgegen, das gekennzeichnet ist durch kurzfristige Entscheidungen, Bedarfs- und Zertifikatsorientierung. Das Fortbildungsprogramm bewirbt sich selbst. Wer gute Erfahrungen gemacht hat, kommt wieder und bringt neue Teilnehmende mit.



Zum Schluss – ein Gedankensplitter zum inhaltlichen Profil

„Wir sind immer zugleich auch Ruinen unserer Vergangenheit, Fragmente zerbrochener Hoffnungen, zerronnener Lebenswünsche, verworfener Möglichkeiten, vertaner und verspielter Chancen. Wir sind Ruinen aufgrund unseres Versagens und unserer Schuld ebenso wie aufgrund zugefügter Verletzungen und erlittener und widerfahrter Verluste und Niederlagen. Dies ist der Schmerz des Fragments.“¹ Zugleich weisen Fragmente „über sich hinaus. Sie leben und wirken in Spannung zu jener Ganzheit, die sie nicht sind und nicht darstellen, auf die hin aber der Betrachter sie zu ergänzen trachtet. Im Fragment verbindet sich also der Schmerz mit der Sehnsucht. Im Fragment ist die Ganzheit gerade als abwesende auch anwesend.“²

Der Gedanke der fragmentarischen Identität, den Henning Luther so intensiv beschreibt, ist leitend für unsere Art, auf LebensGeschichte(n) zu schauen, biogra-

fisches Arbeiten zu vermitteln. Es ist ein befreiender Perspektivwechsel, in Halbheit und Brüchigkeit in gewisser Weise auch vollständig und heil zu sein. Dieser Perspektivwechsel muss freilich behutsam durchbuchstabiert, nicht selten erarbeitet werden – und Gott sei Dank wird er auch immer wieder einfach geschenkt.

Entwickelt und verantwortet wird „LebensGeschichte(n) von Susanne Herpich und Cornelia Stettner als Kooperation der Bildungswerke Nürnberg und Schwabach.

Cornelia Stettner ist Diakonin, Supervisorin, Geschäftsführerin sowie Mitglied des pädagogischen Leitungsteams forum erwachsenenbildung – evangelisches bildungswerk nürnberg
Burgstraße 1–3
90403 Nürnberg
feb.stettner@eckstein-evangelisch.de

Generationen

„... und gespielt haben wir in den Trümmern!“

Biografische Arbeit mit der Nachkriegsgeneration

1. Zum Selbst- und Geschichtsbewusstsein der Nachkriegsgeneration



Dorothea Kroll-Günzel

„Mein Leben lang musste ich mir sagen lassen, dass wir als Nachkriegsgeborene nicht wirklich Schlimmes erlebt haben, dass die Trümmerfrauen die eigentlich tapferen Frauen Deutschlands waren und dass wir den Mund zu halten haben, wenn Ältere vom Krieg erzählen! Wir als Nachkriegskinder haben auch viel erlebt und wollen davon erzählen“ So der Ausbruch einer 1945 geborenen Teilnehmerin des Kulturführerscheins nach einem Gespräch mit Zeitzeugen aus der Kriegszeit.

Diese Nachkriegsgeneration erlebte zwar unmittelbar die Folgen des Kriegstraumas und was danach kam mit, stand aber immer im langen Schatten der Erinnerungen der Kriegsgenerationen. Immer

war da was, was noch schlimmer war („die schlimme Zeit!“), wo der Winter noch kälter war, die Menschen oft gelitten haben und noch mehr geleistet. Und wer hätte, angesichts der ganzen Last, die auf der Kriegsgeneration lag, widersprochen? Hinzu kamen noch die unbewältigten Geschichten, über die ‚wortreich‘ geschwiegen wurde!

Und so haben weite Teile dieser Generation gar nicht erst gelernt, über ihre Erinnerungen zu sprechen, die eigentlich anstehende kollektive Vergangenheitsbewältigung einzuordnen und damit für ihr eigenes Leben fruchtbar zu machen.

2. Warum Oral History heute wichtig ist

Nach der medialen Aufbereitung der Zeitzeugenberichte aus der Vorkriegs- und Kriegszeit lenkte sich das Medieninteresse in den letzten Jahren (altersbedingt) auch auf die Themen der „Kriegskinder“ und „Nachkriegsgenerationen“. Die Möglichkeiten und die Bereitschaft, sich über diese Zeiten zu informieren, sind groß.

Und – es besteht hoher Bedarf an Gesprächen, die die eigene Biografie zum Thema haben, die einen Kontext schaffen zwischen den Zeitläufen, dem eigenen Erleben und der Familienbiographie, in der man sich bewegt.

Es braucht Möglichkeiten für Begegnungen, bei denen einfach erzählt werden kann aus der eigenen Lebens-Geschichte und damit ein Gefühl für den eigenen Ort in der ‚Großen Geschichte‘ entstehen kann.

Es braucht Gespräche auch außerhalb der eigenen Familie, mit Menschen, die vielleicht Ähnliches aus einer anderen Warte erlebt haben, vielleicht sogar unter dem Stichwort „interkulturelles Lernen“ mit AussiedlerInnen, Flüchtlingen oder ausländischen GesprächspartnerInnen.

Hier kann EB ansetzen, indem sie Formate und Orte bietet, die es möglich machen,

¹ H. Luther, Religion und Alltag. Bausteine zu einer Praktischen Theologie des Subjekts, Stuttgart 1992, 169.

² A.a.O., 167.

- durch geleitete und gut moderierte Veranstaltungsförmlichkeiten behutsam auch auf schwierige Lebensthemen zu schauen;
- (belastende) Ereignisse zu reflektieren und in das aktuelle Leben einzubetten;
- die eigene erlebte Geschichte zu relativieren durch die Auseinandersetzung mit den Lebensgeschichten anderer Gesprächspartner
- und so einen ‚gnädigen‘, versöhnlichen Blick auf die zum Leben gehörenden Brüche und Fragmente zu richten.

3. Pädagogisch arbeiten heißt hier: zeitgeschichtlich (vor)denken

Verluste, Gewalterfahrungen, Flucht und Vertreibung sind von vielen Familien – teilweise unter traumatischen Umständen – erlebt worden, wurden als kollektive Familienerinnerungen weitergegeben und haben in der Erziehung der Nachkriegskinder und nachfolgenden Generationen eine häufig unerkannte Rolle gespielt. „Als ich einmal von der Schule kam, stand ein zerlumpter Mann in der Küche, der mich weinend umarmte und abküsst. Ich fand das so eklig! Meine Mutter sagte mir, dass das mein Vater sei. Ab diesem Zeitpunkt war das Leben ganz anders als vorher, ich war viel krank!“ Es waren prägende Ereignisse für die Familienkultur, mal deutlich, mal marginal.

Aber auch: Neu anfangen, Aufbaujahre und neue Perspektiven entwickeln als ‚Aufgabe‘ für die nächste Generation. Es war die Generation, „die es mal besser haben sollte“. Das hieß bis weit in die 60er Jahre: keine Experimente, in den Bahnen funktionieren, die vor dem Krieg richtig waren.

Für die pädagogische Arbeit heißt dies, zeitgeschichtlich mitzudenken, ungefilterte heftige Reaktionen in der Gruppe auszuhalten und ein Stück zu begleiten. Manchmal ist es nötig, Menschen aus ihren ‚Schleifen‘ herauszuhelfen, Alternativen des Denkens und Erinnerns zu eröffnen und damit neue Perspektiven zumindest mal anzuschauen.

Last, but not least: Es darf, muss gelacht werden: oft schreibt das Leben ‚im Ausnahmezustand‘ eine gewisse Komik des Augenblicks, die es zu entdecken und gemeinsam zu ‚belachen‘ lohnt.

4. Aus der Praxis in Erlangen

Mit dem am Anfang dieses Beitrags erwähnten verbalen Ausbruch kam die Idee auf, eine Zeitzeugengruppe in Erlangen zu gründen mit Teilnehmenden, die in den letzten Kriegsjahren bis etwa 1953 geboren wurden und die Nachkriegszeit (wir haben sie bis Ende der 50er Jahre eingegrenzt) erlebt haben.

Bald entwickelte sich die Idee, die zusammengetragenen Ergebnisse in Erwachsenengruppen nutzbar zu machen, evtl. als Fernziel auch mal in Schulen. Ein Historiker von „Geschichte für Alle – Institut für Regionalgeschichte“ ordnete immer wieder ungerichtete persönliche Erinnerungen in zeitgeschichtliche Zusammenhänge ein.

Die kleine Gruppe blieb nicht konstant, manche Teilnehmenden verabschiedeten sich, neue kamen dazu.

Etwa zwei Jahre wurde an Themen gearbeitet, es gab einen festen Rahmen:

- Input durch die Moderatorin oder durch mitgebrachte Erinnerungstücke (Fotos, Schulsachen, Schallplatten ...),
- eigene Erinnerungen beisteuern,
- protokollieren.

Die Erinnerungen wurden nach und nach unter folgenden Gesichtspunkten gegliedert und ergänzt: Wohnsituation und Versorgungslage; Schule und Ausbildung; Freizeit; Luxus; Heimat.

Ein Flyer mit alten Fotoreproduktionen stellte das Projekt bei Gruppen, Gemeinden und Projekten vor. Zu den o. a. Überschriften wurden Einführungen formuliert und ein Rahmen, der jeweils individuell auf die Gruppensituationen zugeschnitten werden kann, festgelegt.

Dorothea Kroll-Günzel, Studienleiterin bei BildungEvangelisch Erlangen, arbeitet in den Bereichen 50+, Biographiearbeit, Sozialpolitik, Kulturvermittlung, Fortbildungen, Qualitätsentwicklung
Dorothea Kroll-Günzel
BildungEvangelisch
Hindenburgstr. 46A
91054 Erlangen
info@bildung-evangelisch.de

Professionelle Praxis

Lesen und Schreiben – Ein Kurs für Erwachsene beim Ev. Erwachsenenbildungswerk Rheinland-Süd e.V.



Kirsten Arnswald

se „Lesen und Schreiben für Erwachsene“ immer wieder konfrontiert.

„Gibt es das? Dass jemand, der hier in Deutschland aufgewachsen und zur Schule gegangen ist, nicht lesen und schreiben kann?“ Mit dieser Frage werden wir als Anbieter des Kur-

Analphabetismus in Deutschland

In der Definition des **Analphabetismus** (BMBF) unterscheidet man zwischen primärem und sekundärem Analphabetismus. Der **primäre** Analphabetismus betrifft Personen, die aufgrund psycho-organischer Behinderung nicht in der Lage sind, sich Schriftsprache anzueignen und sonst in keiner Weise mit Schrift in Berührung gekommen sind. Von **sekundärem** Analphabetismus wird gesprochen, wenn eine Person erlernte Schriftsprachenkenntnisse im Laufe der Zeit durch Nichtgebrauch wieder vergessen hat. **Funktionaler** Analphabetismus ist gegeben, wenn die schriftsprachlichen Kompetenzen von Erwachsenen zu niedrig sind, um den jeweiligen gesellschaftlichen Anforderungen gerecht zu werden.

Lange Zeit ging man in Deutschland davon aus, dass rund 4 Millionen Menschen mit deutscher Erstsprache **funktionale** Analphabeten sind. Laut der LEO-Studie (Level-One Studie. Literalität von Erwachsenen auf den unteren Kompetenzniveaus 2010) muss diese Zahl nach oben korrigiert werden. Es sind 4,4 Millionen. Hinzu kommen 3,1 Millionen Menschen mit anderer Erstsprache, also insgesamt 7,5 Millionen Menschen. Nur wenige Menschen können überhaupt nicht lesen und schreiben, eine erhebliche Zahl aber nicht im notwendigen Maße.

Die Ursachen sind verschieden: Gesundheitliche Beeinträchtigungen,

bspw. eine sehr starke nicht behandelte Lese- und Rechtschreibstörung, krankheitsbedingtes Versäumen der Schule, eine gescheiterte Bildungsbiographie, ein negativer Einfluss des Elternhauses.

Funktionaler Analphabetismus ist eine große Herausforderung für unsere Gesellschaft und die Weiterbildung.

Arbeitsansatz der Evangelischen Erwachsenenbildung



Zlatica Glettnik

Zur Bekämpfung des Analphabetismus haben mehrere Weiterbildungsträger und Universitäten in Rheinland-Pfalz, Hessen und dem Saarland das Projekt *Alphabetisierung und Bildung*

(AlBi) ins Leben gerufen, das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert wird. Im Rahmen dieses Projektes werden in der Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit Fortbildungen und Kursangebote entwickelt und lokale Initiativen unterstützt. Eine der Projektpartnerinnen ist die Evangelische Landesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung in Rheinland-Pfalz e.V. (elag), deren Mitglied das Evangelische Erwachsenenbildungswerk Rheinland-Süd e.V. ist.

Auch in der Region gibt es das Problem. Dies motivierte das Bildungswerk diesen Kurs auszuschreiben. Es ist nicht leicht, die Betroffenen zu erreichen. Analphabetismus ist ein Tabuthema. Oft wissen sogar Verwandte, Freunde oder Kollegen nichts davon und können nicht auf die Grundbildungsangebote hinweisen. Die Zielgruppe sind deutsche Erwachsene. Sie beherrschen die deutsche Sprache mündlich, die Struktur geschriebener Sprache ist aber vielfach unbekannt.

In einem ersten Schritt ging es darum, durch **Öffentlichkeitsarbeit** auf den Kurs aufmerksam zu machen. Mit dieser Aufgabe wurde die Kursleiterin Zlatica Glettnik betraut. Sie begann mit dem Aufbau von Netzwerken für die Zielgruppengewinnung. Bereits sechs Monate vor dem tatsächlichen Kursstart startete die so-

genannte Sensibilisierung. Es wurden Institutionen und Behörden angesprochen, Flyer verteilt, Plakate ausgehängt, Pressehinweise veröffentlicht. Dies fand Resonanz. Mit den Angemeldeten wurden Beratungsgespräche zu ihren bisherigen Bildungserfahrungen geführt.

Gründe für die Teilnahme. Die Teilnehmer wünschen sich bessere Chancen auf dem Arbeitsmarkt, möchten Angst und Unsicherheit abbauen, unabhängig sein, unabhängiger werden, wollen die Führerscheinprüfung machen.

Einige entschieden selbst, am Kurs teilzunehmen, bei anderen kamen die Anstöße von der Familie oder von anderen Institutionen (Jobcenter der ARGE, ProDacta GmbH).

Um den Kursbesuch zu ermöglichen und dessen Erfolg zu sichern, wurden die Rahmenbedingungen, z. B. Uhrzeiten und Kurstage, zusammen mit den Teilnehmenden festgelegt. Ein Kurs umfasst 100 Stunden, danach gibt es einen Folgekurs. Manche entschließen sich weiterzumachen. Derzeit sind es sieben Männer und Frauen im Alter von 23 bis 50 Jahren, die jeden Dienstag und Donnerstag in unserem Seminarraum sitzen und nachlernen, was sie im Laufe ihres Lebens verlernt haben. Sie kommen aus der ganzen Region des Hunsrücks.

Die Gruppe ist heterogen. Die Teilnehmenden bringen unterschiedliche Voraussetzungen und ihr eigenes Lerntempo mit. Manche mühen sich mit den Buchstaben ab. Andere tun sich schwer, das Gelesene zu verstehen. Die Betreuung im Unterricht erfolgt individuell.

Die Teilnehmerzahl aber lässt einen differenzierenden Unterricht nicht zu.

Es ist eine offene Gruppe mit viel Bewegung: jemand verlässt den Kurs, jemand kommt neu hinzu. Die „Zustiegmöglichkeit“ ist sehr wichtig. Wir können nicht bis zum nächsten Semester vertrösten.

Die Heterogenität in unserem Kurs fordert der Kursleiterin einiges ab bei der Auswahl des Lernmaterials, der Unterrichtsgestaltung, der eingesetzten Methoden. Es ist nicht möglich, gemeinsam ein

Lehrwerk, Lektion für Lektion, durchzunehmen, so findet der Unterricht in den Lernstationen statt. Im Unterricht herrscht eine vertrauensvolle und entspannte Atmosphäre. Lernende und Kursleiterin sitzen im Tischkreis beisammen, kein Schulambiente, in der Pause wird Kaffee getrunken und geplaudert.

Zur Grundbildung gehört auch der Umgang mit dem Computer. Mit Hilfe dieses Mediums wird gelernt. Speziell für diese Bedürfnisse gibt es im Internet Lernportale.

Fortschritte sind deutlich erkennbar. Die Teilnehmenden berichten über ihre kleinen Lernerfolge im Alltag: Telefonnummern im Telefonbuch finden, eine Überweisung ohne Hilfe ausfüllen, eine Urlaubskarte verschicken ...

Finanziert werden die Kurse aus mehreren Quellen: Bundesmittel (AlBi), Sonderfördermittel des Landes Rheinland-Pfalz, Zuschüsse der ARGE, Teilnehmendenbeiträge und Eigenmittel des Trägers.

Unser **Ziel** ist, den Menschen nicht nur die nötigen Kenntnisse und Fertigkeiten zum Lesen und Schreiben zu vermitteln, sondern auch, ihnen die Möglichkeit zu geben, durch das Erlernte sich selbst als erfolgreich zu erleben. Es geht schließlich um nichts weniger als einen großen Schritt ins normale Leben hinein.

Zlatica Glettnik ist Grund- und Vorschulpädagogin und Sprachlehrerin

Kirsten Arnswald ist Pfarrerin, Erwachsenenbilderin (M.A.) und Leiterin des Ev. Erwachsenenbildungswerkes Rheinland-Süd e.V.
Herzog-Reichard-Str. 30
55469 Simmern
karnswald@eeb-sued.de

DEAE

„Menschenrecht Bildung“ – Wissenschaftliche Fachtagung zum 50-jährigen Bestehen der Deutschen Evangelischen Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung e.V.



Petra Herre

Zum 50-jährigen Bestehen als Dachverband hatte die DEAE ihre Mitglieder, Kooperationspartner und InteressentInnen am 30. September 2010 nach Berlin eingeladen. Das Jubiläum wur-

de mit einer Fachtagung in der Humboldt-Universität eröffnet und mit einer Vesper, einem Empfang mit anschließendem Ball, fortgesetzt, für die die Schinkelsche Berliner Vorstadtkirche St. Elisabeth und die Villa Elisabeth einen angemessenen und atmosphärisch dichten Rahmen boten.

Der Verband hatte die Jubiläumsveranstaltung unter das Leitmotiv **„Menschenrecht Bildung“** gestellt. Er knüpfte damit an bildungstheoretische Positionen und den bildungspolitischen Auftrag an, die seit der Gründung die Entwicklung des Verbandes bestimmten, und nahm das Jubiläum zum Anlass, diese Fragestellungen im Diskurs weiterzuentwickeln. Dazu hatte der Vorstand des Verbandes eine **bildungspolitische Erklärung „Menschenrecht Bildung. Evangelische Erwachsenenbildung in der Zivilgesellschaft“** in zehn Punkten vorgelegt.

Die Fachtagung eröffnete ein Grußwort des Rates der EKD, das **Tabea Dölker** überbrachte. Die folgenden Statements banden für die DEAE wichtige Partner und Vertreter von Politik sowie des Comenius-Instituts in die Positionsbestimmung ein.

Die Grüße des Bundesministeriums für Bildung und Forschung überbrachte der Parlamentarische Staatssekretär **Thomas Rachel**, der in seinem Beitrag die aktuellen Bildungsherausforderungen skizzierte, wie sie sich vor allem auf dem Hintergrund von demografischem Wandel, Europäisierung und Glo-

balisierung ergeben. Menschenrecht auf Bildung und Bildungsgerechtigkeit, betonte er, seien Leitparameter für die Bildungspolitik. Die Aufgabenschwerpunkte des Ministeriums folgten im Blick auf Zukunftsbewältigung der Agenda des Lebenslangen Lernens und des Lernens im Lebenslauf. Besonders fokussierte Rachel die Bereiche Frühförderung, Grundbildung, Übergangssystem, Sicherung von Beschäftigungsfähigkeit, Beteiligung am Gemeinwesen und Vertiefung des Demokratieverständnisses, Schaffung eines europäischen Bildungsraums. Das Ziel eines nachhaltigen Wachstums (2020) in einem wissensbasierten Europa fordere den mündigen Bürger. Hier, und in der Gestaltung des Wertediskurses in der Gesellschaft der kulturellen Vielfalt, verortete Rachel den Beitrag der Erwachsenenbildung und der DEAE.

Menschenwürde und Befähigungsgerechtigkeit

Die neue institutionelle Kooperation von DEAE und Comenius-Institut würdigte der Vorstandsvorsitzende des CI, Professor Dr. **Friedrich Schweitzer**, in seiner Glückwunschartrede. Er legte in **sieben Thesen** das Tagungsthema „Menschenrecht Bildung“ aus: „Aus christlicher Sicht ist Bildung eine Frage der menschlichen Würde. Und die Würde des Menschen beruht auf seiner Gottebenbildlichkeit, die ihm von Gott verliehen und geschenkt wird.“ Diese Begründung beschreibe, warum sich die Kirche im Bereich der Bildung engagiere. Schweitzer führte seine Grundlegung fort und formulierte im Blick auf das Erwachsenenalter: „Auch das Lernen im Erwachsenenalter findet sein Maß nicht allein in den Anforderungen von Wirtschaft und Technik, sondern übergreifend in der umfassenden Würde eines jeden Menschen.“ Damit bezog Schweitzer nicht nur Position gegen jede Verzweckung von Bildung. Zur „Verwirklichung des Menschen in seiner Menschlichkeit“ gehöre auch, dass es eine „Befähigungsgerechtigkeit“ gebe, die sich an den Bildungsbedürfnissen der einzelnen Menschen bemesse. Abschließend fokussierte der Festredner die „religiöse Bildung als Menschenrecht“, die in der Religionsfreiheit gründe und die ihrerseits der Unterstützung durch Bildung bedürfe.

Die Postersession **„Galerie der guten Praxis“** zog in der Mittagspause die Aufmerksamkeit auf sich und wurde allseits als Ausweis der Leistungsfähigkeit der EEB gewürdigt.

Am Nachmittag entfalteten drei Fachvorträge das Tagungsthema. Als ReferentInnen wirkten mit: Professor Dr. **Rudolf Tippelt**, LMU München, Professorin Dr. **Wiltrud Gieseke** von der Humboldt Universität zu Berlin und Pfarrer Dr. **Aribert Rothe**, Erfurt.

Menschenrechtsbildung – ganzheitliche Bildung

Rudolf Tippelt lieferte eine bildungstheoretische Grundlegung, die er unter den Titel **„Menschenrechte als Aufgabe und Herausforderung der Erwachsenenbildung“** stellte. Er begann seine Ausführungen mit der These: „... hinter einer wohlverstandenen ganzheitlichen Bildung (stehen) die Ideen der Menschenrechte und der Menschenwürde. Die Unantastbarkeit der Menschenwürde jedes einzelnen Individuums, der Wille zur Gerechtigkeit und die Förderung der Verantwortung für das Gemeinwesen sind Fundamente von Bildung und Erwachsenenbildung, die mit dazu beitragen, unser aller Leben human zu gestalten.“ Tippelt stellt im ersten Teil seiner Ausführungen dar, dass Bildung zunehmend als ein Menschenrecht wahrgenommen wird: Seit den 1990er Jahren werden die Konturen einer Weltgesellschaft der Bildung deutlich. Damals setzte sich auf Ebene der Vereinten Nationen/ Unesco zunehmend die Erkenntnis durch, dass Bildung ein wichtiger Schlüssel für Entwicklung sei (1990 Weltkonferenz „Bildung für Alle“, danach eine Serie von Konferenzen, Erklärungen, Aktionsplänen). Die UN-Millenniumsentwicklungsziele formulierten den Anspruch, jedem Kind der Erde bis 2015 eine kostenfreie und obligatorische Grundschulbildung zu sichern.

Menschenrechtsbildung beruhe, so Tippelt, auf einem „ganzheitlichen Bildungskonzept, das kognitive, soziale, emotionale und motorische Komponenten umfasst“. Sie sehe sich – wie auch das korrespondierende europäische Konzept des Lebenslangen Lernens – diesen Herausforderungen gegenüber: Qualifikation und Kompetenzentwicklung, politische

Partizipation und soziale Integration, ethisch-religiöse Orientierung sowie kulturelle Identitätsfindung.

Wie kann die Erwachsenen- und Weiterbildung mit ihrer institutionellen Verfasstheit und geringen Regulation und Systematisierung diesen Herausforderungen gerecht werden? Auf die seit 30 Jahren virulente Frage, ob denn der quartäre Bildungsbereich stärker normativ auf Menschenrechte hin verpflichtet werden sollte, wurde, so Tippelt, bislang keine befriedigende Antwort gefunden. Umso wichtiger sei gerade vor dem Hintergrund von Ökonomisierung, im Sinne der Menschenrechtsbildung und der Lebenschancen aller Menschen, dass Weiterbildungsakteure und Institutionen – wie die Evangelische Erwachsenenbildung – ihr unverkennbares Profil und ihre normativ und ethisch verwurzelte Identität offensiv vertreten. Erwachsenenbildung müsse auch bei rückläufiger öffentlicher Förderung ihre kompensatorischen Aufgaben erfüllen: „Die freien Träger – öffentlich hoch anerkannt, wie die Evangelische Erwachsenenbildung – sind bisher starke Garanten dafür, die soziale Verantwortung in der demokratischen Gesellschaft nicht nur einzufordern, sondern in ihren eigenen Angeboten immer wieder zur Geltung zu bringen.“

Bildung für die Zivilgesellschaft

Wiltrud Gieseke trug zu dem Thema „Herausforderungen der Zivilgesellschaft – Bildungschancen in der Evangelischen Erwachsenenbildung“ vor. Sie fragte nach dem Zusammenhang zwischen Zivilgesellschaft und Erwachsenenbildung und fokussierte das Spezifikum Evangelischer Erwachsenenbildung, die sowohl als Akteur öffentlich geförderter Erwachsenenbildung als auch im zivilgesell-

schaftlichen Raum agiere und daraus ihre Kreativität und ihr spezifisches Profil gewinne. Evangelische Erwachsenenbildung zeige eine große Offenheit, vernetze sich u. a. mit Bürgerinitiativen, Stiftungen zu Fragen des Gemeinwohls, der Demokratie, für ein demokratisches Geschlechterverhältnis, für veränderte Familienkonstellationen, um solche „Initiativen in kritischer und gestaltender Funktion im regionalen oder staatlichen Gemeinwesen zu stützen“, führte Gieseke aus. Erwachsenenbildung habe hier die Funktion, die Sachen zu klären und Differenzierungsprozesse zu ermöglichen. Sie leiste in der beruflichen, der kulturellen und der allgemeinen und politischen Bildung ihren Beitrag dazu, dass die Bevölkerung den Anschluss an sich verändernde Bedingungen, Anforderungen, zu diskutierende Fragen der Lebensführung halten könne. Dies zu leisten sei gewissermaßen der Markenkern der Evangelischen Erwachsenenbildung mit ihrer „wertorientierten, reflexiv-offenen Perspektive“.

Gieseke hob hervor, dass die Trägerkompetenz der Evangelischen Erwachsenenbildung als zivilgesellschaftlicher Akteur und ihr staatlicher Auftrag, sich an der Erwachsenenbildung zu beteiligen, ein „Privileg“ sei. Es sei Verpflichtung für den Träger evangelische Kirche, den Bildungsdiskurs um das Lebenslange Lernen zu unterstützen und die EEB nicht für „Kernaufgaben des Trägers“ zu instrumentalisieren.

Bewusste christliche Zeitgenossenschaft

„Freiräume bilden und Mauern überwinden. Protestantische Lerngemeinschaft auf dem Weg“, unter diesem Leitmotiv kommentierte Dr. Aribert Rothe das

Jubiläum vor dem Hintergrund seiner „Ost-Biografie“. Der Tag der Gründung der DEAE am 14. August 1961 fiel mit dem Mauerbau zusammen. Rothe beschrieb die Situation in und die Entwicklung der DDR und die Wende samt ihren Folgen. In seinem Vortrag skizzierte er ein facettenreiches Bild: Die Staatsideologie der wissenschaftlichen Weltanschauung des Marxismus-Leninismus hatte zwar jeden christlich motivierten Bildungsanspruch bekämpft und Christen ausgegrenzt, gleichwohl gab es eine evangelische Bildungsarbeit mit vielfältigen Bildungsformen und traditionsreichen Lernorten, besonders den Pfarrhäusern. Die Kirche in der DDR verstand sich, so Rothe, als „Lerngemeinschaft“ (1974). In selbstorganisierten Lerngemeinschaften und Hauskreisen wurde dieser Ansatz alltagsnah realisiert. Sozialethische Aktionsgruppen entstanden in den 1980er Jahren im Kontakt mit den Neuen Sozialen Bewegungen, sie wurden zu „Kristallisationskernen der demokratischen Bürgerbewegungen und Parteien in der Wendezeit 1989/90“, waren „gesellschaftliche Fermente und Katalysatoren“, führte Rothe weiter aus. „Diese wirksam gewordenen Bildungsmotive haben sich in der offenen Gesellschaft nicht erledigt“, bewusste Zeitgenossenschaft auf dem Weg sei auch in Zukunft angesagt, so Rothe.

Die DEAE feiert

Zum Festakt am Abend entboten Vertreterinnen von Partnerorganisationen und Kooperationspartner Grußworte: Dr. Bertram Blum, von der Katholischen Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (KBE), Dr. Ernst-Dieter Rossmann, vom Deutschen Volkshochschulverband (DVV), Professor Dr. Rudolf Tippelt, der Vorsitzende des Rates der Weiterbildung- KAW, Dr. Daniela Jung vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung und die Präsidentin der Evangelischen Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung in Europa (EAEE) Satu Kantola aus Finnland. Sie würdigten die DEAE und die produktive Zusammenarbeit im gemeinsamen Bemühen um das Lernen Erwachsener, bevor das Jubiläum mit Buffet und rauschendem Ball endete.

Petra Herre
Theologin und Sozialwissenschaftlerin
PetraHerre@t-online.de



Wechsel in der DEAE



Dr. Sabine Plonz

Am 01.10. 2011 hat Dr. Sabine Plonz die Nachfolge von Petra Herre als wissenschaftliche Referentin für familienbezogene Erwachsenenbildung angetreten. Außerdem fällt die Redaktion des forum eb in ihren Aufgabenbereich. Dr. Plonz ist Angestellte des Comenius-Instituts – Ev. Arbeitsstätte für Erziehungswissenschaft e.V. in Münster, das mit der DEAE kooperiert. Dort hat sie auch ihr Büro.

Die 49-jährige Theologin bringt Erfahrungen auf verschiedenen Feldern der kirchlichen Bildungsarbeit mit: So war sie Studienleiterin in der Evangelischen Akademie Iserlohn, leitete die Evangelische Akademie im Saarland und wirk-

te als Ökumene-Referentin in Kirchenkreisen. Weltwärts gewandt war ihre Tätigkeit im gesamtdeutschen Evangelischen Missionswerk, wo sie für ökumenische Kooperation und theologischen Dialog mit Lateinamerika und dem südlichen Pazifik zuständig war. Zuletzt war Dr. Plonz als Pfarrerin in Duisburg mit dem Islamdialog und Migrationsfragen betraut.

Die Grundlagen für ihre internationale und interkulturelle Orientierung entstanden in ihrem Studium in Mittelamerika und der anschließenden Dissertation über den Schweizer Theologen Karl Barth und die lateinamerikanische Befreiungstheologie. Das Buch reflektiert exemplarisch die Kontextbezogenheit, Partikularität und Subjektgebundenheit theologischer und ethischer Entwürfe.

Als Wissenschaftlerin ist sie in diesem Sinn kontinuierlich forschend, schreibend und lehrend tätig. Zuletzt als Maria-Göpp-

pert-Mayer-Professorin der Universität Oldenburg, wo sie die geschlechterperspektivische Lehre des evangelischen Fachbereichs verstärkte, sowie in einer sozialetischen Forschungsgruppe im Exzellenzcluster Religion und Politik der Universität Münster. Sie untersucht den Wandel des protestantischen Familienbegriffs im Kontext des Wohlfahrtsstaates unter besonderer Berücksichtigung der Geschlechterverhältnisse. Seit Jahren ist sie auch als Redakteurin in Publikums- und Wissenschaftszeitschriften engagiert. (Red.)

Informationen und Veröffentlichungen auf: www.sabine-plonz.de.

Dr. Sabine Plonz
Comenius-Institut
Schreiberstr. 12
48149 Münster
plonz@comenius.de

Im Gespräch mit Karola Büchel

„Evangelische Erwachsenenbildung eröffnet den Kirchen neue Potenziale“

Karola, ich freue mich, dass wir heute über deine Arbeit in der Evangelischen Erwachsenenbildung sprechen. Du bist Landesgeschäftsführerin der ELAG mit Sitz in Mainz. Wie bist Du zur EEB gekommen?

Als Diplompädagogin arbeite ich seit den 80er Jahren in der Erwachsenenbildung. Angefangen habe ich als Referentin in der EEB in der Melancthon-Akademie in Köln, damals unter Christina Wohlfahrt, mit den neu entstandenen Frauengesprächskreisen. Die Frauenbildung war mein erster und prägender Zugang zum Feld, dazu schrieb ich auch meine Diplomarbeit. Nach dem Studium bin ich in den Westerwald gezogen und habe dort ein soziokulturelles Zentrum mit aufgebaut. Ich war Mitglied des geschäftsführenden Vorstands und habe den Fachbereich Erwachsenenbildung geleitet. Wir haben ein recht umfangreiches Bildungsprogramm angeboten für die Verbandsgemeinde Altenkirchen und die umliegenden Landkreise. Dann war

ich sieben Jahre Landesgeschäftsführerin der Landesorganisation „anderes lernen“. Sowohl auf der regionalen wie auf der Landesebene gab es vielfältige Kontakte zur EEB, wie zur Landjugendakademie in Altenkirchen und zur Sozialakademie in Friedewald, mit denen ich oft kooperiert habe. Über die Gremienarbeit kannte ich auch die evangelischen Kolleginnen auf Landesebene z. B. Isa Mann oder Volker Herkenhahn.

Auch Rainer Christ wahrscheinlich.

Rainer Christ war sozusagen Kollege. Wir haben u. a. gemeinsam mit den anderen anerkannten Landesorganisationen in Rheinland-Pfalz ein trägerspezifisches Qualitätsmodell für die Weiterbildung entwickelt, das in QVB, das Qualitätsmanagementsystem der DEAE, eingeflossen ist. Als im Juli 2004 bekannt wurde, dass Rainer Christ die ELAG verlassen würde, bewarb ich mich. Es reizte mich, eine andere Organisationskultur kennenzu-

lernen und Neues auszuprobieren. Die Alternative wäre gewesen, meine Freiberuflichkeit als Supervisorin und Gutachterin für ein Qualitätsmanagementverfahren auszubauen.

Wie sah denn Deine Arbeitssituation damals aus?

Ich hatte eine halbe Stelle: die Geschäftsführung bei „anderes lernen“ war auf zwei Stellen verteilt. Als alleinerziehende Mutter kam mir das entgegen. Mit der Freiberuflichkeit hatte ich ein zweites Standbein.

Welche Tätigkeiten hast du freiberuflich ausgeübt?

Kommunikation, Führungskräfte training, Supervision, Qualitätsentwicklung.

Du hast sehr viel Erfahrung in die Evangelische Erwachsenenbildung mitgebracht.

Sicher von der inhaltlichen Seite. Die Einstellung auf die administrati-



ve Schwerpunktsetzung der Landesgeschäftsstelle fiel mir aufgrund meiner starken inhaltlichen und praxisorientierten Ausrichtung nicht ganz leicht. Neu waren die sehr unterschiedlichen Strukturen der drei Landeskirchen: Ich musste mich erst mal in das Ganze reindenken. Zu Beginn standen die administrative Arbeit und das Verbandsmanagement im Vordergrund. Die ELAG ist ein Zusammenschluss der drei Landeskirchen in Rheinland-Pfalz, der Rheinischen, der Pfälzischen und der EKHN. Sie ist in erster Linie eine Service-Einrichtung für ihre Mitglieder: Sie berät und unterstützt sie in allen Fragen der Weiterbildung, vertritt die Evangelische Erwachsenenbildung auf Landesebene, rechnet das Stundenvolumen ab, gibt den Mitgliedern Zuschüsse für ihre Veranstaltungen und gewährleistet deren Qualität entsprechend den gesetzlichen Vorgaben.

2004 wurde in Rheinland-Pfalz vom damaligen Minister Friedhelm Zöllner ein Sachverständigenrat Weiterbildung einberufen, in dem ich als Vertreterin der Evangelischen Landeskirchen und neue ELAG-Geschäftsführerin beteiligt war. Das lag mir schon mehr. Der Sachverständigenrat hat ein Gutachten herausgegeben und Thesen formuliert. Wichtige Thesen, für die auch ich mich eingesetzt

hatte, waren die Gleichrangigkeit allgemeiner Weiterbildung und beruflicher Bildung und die Forderung nach einer besseren Finanzierung der Weiterbildung.

Konntest Du in der Evangelischen Erwachsenenbildung an die Themen- und Programmschwerpunkte deines vorigen Jobs anschließen?

Ja, durchaus. „anderes Lernen“ hat ein ähnliches Bildungsverständnis wie die EEB: Auch hier wird ganzheitlich gearbeitet, der einzelne Mensch und die Gesellschaft stehen im Mittelpunkt. Mir war die allgemeine Weiterbildung immer wichtig: Wenn man Lebenslanges Lernen ernst nehmen will, müssen Angebote jenseits der beruflichen Fortbildung zur Verfügung stehen: Gesellschaftspolitische Bildung, Familienbildung, Gesundheitsbildung, Bildung im Alter, Integrationskurse usw. In der EEB kommt die religiöse und theologische Bildung als Schwerpunkt, ja Ausgangspunkt, hinzu.

Und was waren die Unterschiede zu der vorgängigen Tätigkeit?

Die Evangelische Erwachsenenbildung arbeitet hier in Rheinland-Pfalz ganz überwiegend gemeindebezogen. Das lebensbegleitende Lernen und die religiöse Bildung sind Alleinstellungsmerkmale der

kirchlichen Bildungsträger. Die Kirchengemeinden in Rheinland-Pfalz bieten etwa zwei Drittel der 6500 jährlichen Veranstaltungen der ELAG in den Sachgebieten religiöse Bildung und Familienbildung an. Die Themen und die Angebotsstruktur der landeskirchlichen Arbeitsstellen mit Fortbildungsangeboten für Ehrenamtliche, politischer Bildung, ökologischen Angeboten, Sprach- und Integrationskursen bis hin zu berufsbezogener Bildung erinnern mich eher an mein vorheriges Arbeitsfeld.

Welche Auswirkungen hatte die Arbeit des Sachverständigenbeirats für die allgemeine Weiterbildung. Wie hat sich die Weiterbildung aufgestellt? Gab es da Veränderungen?

Die Thesen des Sachverständigenrats waren eine hervorragende Vorlage für die Forderungen der Weiterbildungsträger in Rheinland-Pfalz an das Land. Zwar ist es uns nicht gelungen, eine deutlich höhere Finanzierung der Allgemeinen Weiterbildung zu erhalten – der gesamte Weiterbildungsetat in Rheinland-Pfalz beträgt ca. 7,5 Millionen Euro – aber die Diskussion um grundsätzliche Themen ist weiter nach vorne gegangen. Besonders in den Bereichen Integration, Migration, Sprachförderung, Alphabetisierung und Grundbildung sind zusätzliche Mittel bereitgestellt worden, ebenso für die gesellschaftspolitische Bildung.

Nochmal ganz kurz zum Thema gemeindebezogene Bildungsarbeit. Kannst du die Beobachtung, die in der Evangelischen Erwachsenenbildung artikuliert wird, teilen, dass die religiöse Bildung eher zurückgeht und dass es schwieriger ist, Angebote religiöser Bildung zu platzieren?

Nein, so deutlich nicht. Ich würde sagen, religiöse Bildung ist nach wie vor der stärkste Bereich in den Gemeinden. Es gibt in unseren Landeskirchen, wie in den anderen auch, seit der Initiative der AMD eine intensive Diskussion um die Glaubenskurse. Es ist allerdings noch nicht so, dass verstärkt Glaubenskurse abgerechnet würden. Möglich, dass das noch kommt.

Aber sind die Glaubenskurse wirklich ein Angebot der öffentlichen Weiterbildung? Geht es da nicht vielmehr um Sozialisation denn um Bildung? Die intendieren doch eine Einübung in religiöse Praktiken und in Glauben, verstehen sich nicht als Diskurse über diese Fragestellungen und Inhalte?

Wir sehen das natürlich auch als Problem! Pragmatisch versuchen wir dem durch eine Vorgabe der Kriterien zu begegnen. Ergebnisoffenheit und offene Ausschreibung sind zwei wesentliche Kriterien. Ich denke, wir müssen in dieser Frage offensiv vorgehen.

Wie gestaltet sich deine Arbeit neben Verbandsmanagement, Administration, bildungspolitischer Vertretung und Serviceleistungen?

Inhaltlich arbeite ich vor allem bei der Durchführung von Fachtagungen oder in Modellprojekten. Erstere plane ich in der Regel gemeinsam mit den KollegInnen aus den landeskirchlichen Einrichtungen. Sie richten sich an die Fachöffentlichkeit oder sind Fortbildungsangebote an unsere hauptamtlichen pädagogischen Fachkräfte, in diesem Jahr zum Thema „Intergenerationelles Lernen“.

Das Steuerungsgremium ist der Vorstand aus den drei Landeskirchen?

Genau. Der Vorstand setzt sich aus drei sogenannten „geborenen Mitgliedern“, den LeiterInnen der EEB der drei Landeskirchen, und drei gewählten Personen zusammen. Und das Gremium ist gegendert! Ich arbeite eng mit dem oder der jeweiligen Vorsitzenden zusammen.

Zum Thema Projektarbeit. Das Land ist hier sehr projektfreudig und auch innovativ. Ich kann mich noch an das Thema Familienzentren erinnern, das sehr früh vorangetrieben wurde, aber auch das Thema Migration und jetzt Alphabetisierung. Wie kannst du dich daran beteiligen oder wie bringst du diese Themen und Programminnovationen sozusagen an Mann und Frau in den Bildungseinrichtungen?

Das ist für mich ein ganz interessantes und spannendes Thema, weil die Landesgeschäftsstelle hier Impulse geben kann. Das Land stellt neben der normalen Regelförderung ungefähr 200.000 Euro im Jahr für Modellprojekte zur Verfügung. Das greife ich auf. Ein interessantes Projekt – auch für die DEAE – war das Projekt Theorie-Praxis-Transfer der ELAG mit der Universität Mainz. Da ging es um die Ausbildung künftiger ErwachsenenbildnerInnen. Ein Projekt, das ich aktuell zusammen mit Isa Mann, der Leiterin der Evangelischen Erwachsenen- und Familienbildung Mainz durchführe, ist „Ge-

sundheitsbildung in der Stadt“. Ein großes Projekt, in das die ELAG seit 2008 eingebunden ist, ist das Projekt Alphabetisierung und Grundbildung. In diesem Bundesprojekt arbeiten mehrere Weiterbildungsträger und Universitäten ländereübergreifend an der Angebotsentwicklung und der Qualifizierung von KursleiterInnen. Wir haben in verschiedenen Orten Alphabetisierungskurse überhaupt erst etabliert. Es war eines meiner Ziele, unseren Kirchengemeinden und unseren Einrichtungen diesen Schwerpunkt nahe zu bringen, denn Kirchengemeinden haben eben besondere Zugänge zu diesen Menschen. Einige von unseren Mitgliedereinrichtungen haben das Thema auch aufgegriffen und wollen darin weiterarbeiten. Im November beginnt unser vom Land gefördertes Anschlussprojekt „Alphanetz“. Gemeinsam mit den Volkshochschulen und „anderes lernen“ wollen wir in sechs Regionen in Rheinland-Pfalz Netzwerke aufbauen, bestehend aus Bildungseinrichtungen und den relevanten Akteuren im Sozialraum, um Menschen mit Schwächen oder Lücken in der Grundbildung Angebote machen zu können.

Dieses Netzwerk macht dann die Angebote.

Das Netzwerk hat vor allem die Aufgabe, andere Menschen für dieses Problem zu sensibilisieren und den Betroffenen dann vor Ort Angebote zu machen. Für die EEB besonders interessant ist eine Fortbildung für Ehrenamtliche, die später im Eins-zu-eins-Unterricht mit Analphabeten arbeiten sollen, parallel zu einem Kurs oder als Brücke, bevor ein Kurs beginnt oder wo kein eigener Kurs zustande kommt. Das können wir tun, das machen Volkshochschulen nicht. Das ist unser Verbandsinteresse.

Wie wird das finanziert?

Es gibt im Netzwerk eine Anschubfinanzierung. Für reguläre Alphabetisierungskurse gibt es in Rheinland-Pfalz Zuschüsse. Der Eins-zu-eins-Unterricht wird nicht finanziert. Aber unsere Erfahrung sagt, dass ein solches Angebot ein hilfreicher Einstieg sein kann und dann vielleicht auch ein finanzierbarer Kurs entsteht. Neben solchen persönlichen Hilfe ist Alphabetisierung eine große politische Aufgabe, mit der sich auch die Kirchen befassen müssen.

Ja, das ist ein lohnendes und ambitioniertes Projekt für die EEB. Gibt es noch etwas aus deiner Arbeit hier in der Geschäftsstelle, was oben aufliegt?

Eine wichtige Funktion der Geschäftsstelle ist die aktive Vernetzung sowohl nach innen wie nach außen. Ich bin in vielen Gremien, so auch in der wichtigen Statistikkommission, wo über Förderfähigkeit und Qualität verhandelt wird. Lobby-Arbeit ist ein Schwerpunkt, die die Arbeit vor Ort absichert.

Du bist in den verschiedenen Gremien des Dachverbandes, der DEAE. Nun noch ein kurzes Spotlight zur DEAE, ihrer Arbeit und ihrer Unterstützungsfunktion.

Ich bin Mitglied der Konferenz der Geschäftsführenden. Das ist ein spannendes Gremium, weil der Austausch auf der Bundesebene die Arbeit auf der Landesebene sehr anregt und unterstützt. In diesem Gremium beschäftigten wir uns in den letzten Jahren leider überwiegend mit den Umstrukturierungen der DEAE.

Die DEAE war mit sich selber beschäftigt.

Schon, aber das wurde uns auch aufgefordert. Die Tagungen anlässlich der Mitgliederversammlungen finde ich sehr sinnvoll, weil wir dort bundesweite Themen aufgreifen, die im Alltag nicht so präsent sind, diesen aber mitbestimmen. Da wird das evangelische Profil deutlich und geschärft. Neu war für mich in der DEAE die enge Zusammenarbeit von ErwachsenenbildnerInnen mit PfarrerInnen. Das war für mich gerade am Anfang oft wie eine Fortbildung in Sachen EEB. Die DEAE ist mir aber jetzt vor allem als Bundesvertretung der EEB wichtig.

Noch diese Frage. Wenn du zurückblickst in deine Berufsvita, was ist das Spezifische in der Evangelischen Kirche, in der Evangelischen Erwachsenenbildung? Wie stellt sich denn die Kultur in der Evangelischen Kirche, in der Evangelischen Erwachsenenbildung dar im Vergleich zu den Arbeitsfeldern, in denen du sonst tätig warst oder in denen du freiberuflich tätig bist?

Die EEB ist eingebunden in die Kirche und doch ein öffentliches Weiterbildungsangebot. Diese Besonderheit bringt manchmal Schwierigkeiten, weil die Arbeitsstellen Fachbereiche oder Fachabteilungen in kirchlichen Dienststellen sind oder von der Kirche finanzielle Zuschüsse erhalten. Die existierenden Hierarchien

beschneiden die Selbstständigkeit von Erwachsenenbildung. Leider kommen zu dieser Abhängigkeit noch die andauernden Strukturreformen und Sparbeschlüsse hinzu.

Siehst du es so, dass die Programmunabhängigkeit damit unterlaufen wird?

Ja, ich sehe die Selbstständigkeit der Erwachsenenbildung schwinden, und damit natürlich die Programrhoheit.

Was bedeutet das denn: „die Selbstständigkeit schwindet“? Werden Erwachsenenbildungsstellen z.B. Ämtern oder Organisationseinheiten zugeordnet, die ganz andere Organisationsziele haben?

Zumindest gibt es Tendenzen, Erwachsenenbildung in andere Fachbereiche zu integrieren oder der Erwachsenenbildung mehr innerkirchliche Aufgaben zuzuweisen, wie die interne Fortbildung von MitarbeiterInnen. Das ist dann keine öffentliche Weiterbildung mehr. In allen strukturellen Änderungsdiskussionen auf verschiedenen kirchlichen Ebenen wird oft der grundlegende Charakter öffentlich unterstützter Weiterbildung übersehen: dass Steuergelder für die demokratische Meinungsbildung Erwachsener zur Verfügung gestellt werden. Wenn wir als ELAG dies nutzen, dann bringen wir in die Gemeinden ein erweiterndes Element ein: Erwachsenenbildungsangebote richten sich nicht nur an sowieso an Kirche gebundene Zielgruppen, sondern an alle Interessierten. Dies eröffnet auch den Kirchen neue Potenziale. Aber leider scheinen einige innerkirchliche

Strukturänderungen darauf gerichtet, nur noch mehr oder weniger eng verstandene „Kernbereiche“ zu bedienen. Hier wäre eine erwachsenenpädagogische Diskussion über „Zielgruppen“ viel nützlicher als Stelleneinsparungen.

Die Strukturveränderungen sind noch nicht abgeschlossen, aber da besteht durchaus eine große Gefahr, dass Erwachsenenbildung das Profil verliert, das sie in den letzten Jahrzehnten entwickelt hat.

Die DEAE ist 50 Jahre alt geworden, und in den 70er Jahren hat sich das Programmprofil der EEB herausgebildet.

In der BRD-Geschichte war gerade die Evangelische Erwachsenenbildung in vielem Vorreiter, Vorbild für andere. Und jetzt sehe ich eine ganz starke Beschneidung dieser freien, engagierten und gesellschaftsbezogenen Arbeit.

Das wäre ja heute auch wieder dran, angesichts der ökologischen Probleme, des entfesselten Kapitalismus, der Finanz- und Bankenkrise, von entgrenzter Arbeitswelt ... Nicht ohne Grund bestimmt das Thema Burn-out die Schlagzeilen ...

Sicher. Wir brechen solche brisanten Probleme auf die Gemeindeebene herunter. Zum Beispiel greifen wir mit dem Projekt Gesundheitsbildung auch auf, dass „Heil und Heilung“ genuine Themen der Evangelischen Erwachsenenbildung sind. Andere Weiterbildungsträger können dies in dieser Form überhaupt nicht. Da sind der theologische Hintergrund und das christliche Menschenbild ein echter

„Mehrwert“. Aber das fordert auch, den Horizont der traditionellen Kirchengemeinde zu erweitern.

Zum Abschluss: Was ist in Deiner Arbeit noch besonders wichtig – im Sinne einer Zusammenfassung?

Als eine meiner Kernaufgaben sehe ich die Stärkung der Evangelischen Erwachsenenbildung, sowohl nach innen (also in Bezug auf die Mitgliedskirchen) wie nach außen (also in Bezug auf die öffentliche Weiterbildungspolitik). Ich unterstreiche: ganzheitliche Bildung von Erwachsenen. Das heißt vor allem, dass ich mich dem Land gegenüber dafür einsetze, dass die Förderung der Allgemeinen Weiterbildung erhalten bleibt oder verbessert wird, damit die Arbeit in den landeskirchlichen Stellen und den Kirchengemeinden abgesichert bleibt. Einen Schwerpunkt meiner alltäglichen Arbeit bildet die Professionalisierung der ELAG, um auch künftig eine zentrale Rolle in der Weiterbildungslandschaft von Rheinland-Pfalz zu spielen.

*Vielen Dank für das Gespräch.
Das Gespräch führte Petra Herre.*

Karola Büchel

Geschäftsführerin der Evangelischen Landesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung in Rheinland-Pfalz e.V.
Kaiserstr. 19
55116 Mainz
karolabuechel@elag.de

Karl Ermert

Stärke des Individuums und Bindekraft der Gesellschaft – Überlegungen zu Werten und Zielen Kultureller Bildung



© Copyright Klaus Stöber

In den letzten zwanzig bis dreißig Jahren ist das Angebot der Beteiligungsmöglichkeiten auch an anspruchsvoller Kultur enorm gestiegen. Der Anteil derjenigen in der Bevölkerung, die sie einigermaßen regelmäßig wahrnehmen, ist jedoch bei fünf bis zehn Prozent gleich geblieben. Die durchaus gestiegenen Besuchszahlen erklären sich durch die höhere Nutzungsfrequenz. Zugleich verzeichnen wir einen altersdemografischen und kultureldemografischen Wandel, wozu auch der migrationsdemografische Wandel gehört. Zudem verringert sich die Bevölkerungszahl. Im Ergebnis dieser Faktoren sinkt der Anteil der traditionellen bildungsbürgerlichen Schichten und Gruppen, aus denen sich bislang die Besucher hochkultureller Angebote vor allem rekrutierten. Der traditionelle kulturelle Wissenskanon hat an Bedeutung verloren oder löst sich auf. Es ist nicht übertrieben, hier von einem Traditionsabriss zu sprechen.

Dieser Traditionsabriss wurde durch Veränderungen im schulischen Bildungskanon befördert und durch einen Wertewandel, der auch auf das Erziehungsverhalten der Eltern durchgeschlagen hat. In der Vergangenheit gehörte gerade in Deutschland zu den Habitusmerkmalen der Gebildeten gleich welcher Berufsgruppe – spätestens, wenn man Abitur oder gar studiert hatte –, dass man sich für Kultur interessierte oder doch zumindest interessieren sollte. Und damit war Kultur im Sinne des mehr oder weniger klas-

sischen hochkulturellen Paradigmas gemeint. Heute ist das nicht mehr zwingend der Fall. Es ist o.k., wenn man sich interessiert, aber wenn nicht, ist das auch o.k. Anders als früher ist auch in den formal gebildeten Schichten die Haltung des ‚anything goes‘ in Lebensstil und kulturellen Interessen zur Norm geworden.

Will dieses Land seine weltweit einmalige Dichte und Vielfalt kultureller Infrastruktur und Angebote sinnhaft erhalten, also für die tatsächliche Nutzung durch viele Menschen, müssen Wege gefunden werden, (alte und neue) kulturferne Schichten zu erreichen und zu aktivieren. Das wird nicht ohne Rückwirkung auf Inhalte, Struktur und Organisation der Kulturangebote in der ganzen Breite ihrer Institutionen gehen. Dabei gilt: „Die häufig diskutierte Alternative entweder ‚Erziehung zur Kunst‘ oder ‚Popularisierung der Künste‘ ist keine.“¹

Allerdings geht gar nichts ohne Kulturelle Bildung, und zwar als ‚konzertierte Aktion‘ von Kindergarten, Schule, außerschulischen Bildungsanbietern und den Kulturinstitutionen selbst, die ihre Bildungsfunktion ungleich stärker wahrnehmen müssen als in der Vergangenheit. Kulturelle Bildung als ‚audience development‘ der Kulturinstitutionen ist aber kein

¹ Hanne Seitz: Wofür wir Kunst brauchen – und was sie tatsächlich kann. In: passagen, H. 51 (2009), S. 26 f. Hier: S. 27.



Dr. Karl Ermert
(Direktor der Bundesakademie für kulturelle Bildung Wolfenbüttel 1999–2011)

Jg. 1946, Dr. phil., Studium Germanistik, Geschichte, Erziehungswissenschaften für Lehramt an Gymnasien an den Universitäten Marburg und Trier. Nach beruflichen Tätigkeiten an der Universität Trier, der Ev. Akademie Loccum sowie am Institut für Entwicklungsplanung und Strukturfor- schung GmbH an der Universität Hannover seit 1999 Leiter der Bundesakademie für kulturelle Bildung Wolfenbüttel. Kontakt: ermert.wf@t-online.de

Selbstzweck. Kulturelle Bildung hat ihren Wert als demokratisches Grundrecht für alle.

Alle reden über Kulturelle Bildung

Ende 2007 legte die Enquetekommission „Kultur in Deutschland“ nach 5-jähriger Arbeit ihren Schlussbericht vor, der immer noch als Referenz gelten kann für die Darstellung dessen, was in Deutschland in Kultur, Kulturbetrieb und Kulturarbeit geschieht und was ihre politischen Rahmenbedingungen sind.² Eines der größten Kapitel widmet sich der Kulturellen Bildung.

Die UNESCO hat in den letzten Jahren zwei Weltkonferenzen zum Thema Kulturelle Bildung abgehalten. Am Ende der ersten Weltkonferenz 2006 in Lisabon stand die „Roadmap for Arts Education“³, die in den Folgejahren in vielen Ländern der Welt die politische und konzeptionelle Beschäftigung mit dem Thema Kulturelle Bildung stimulierte. Das Motto der zweiten Konferenz 2010 in Seoul war „Arts for Society – Education for Creativity“.

Der Bundesbeauftragte für Kultur und Medien (BKM) vergibt seit 2009 in einem bundesweiten Wettbewerb jährlich Preise im Gesamtumfang von 60.000 Euro für Kultureinrichtungen, die sich mit besonders originellen Projekten auf den Weg Kultureller Bildung begeben haben.

Seit 2006 erscheint alle zwei Jahre im Auftrage der Kultusministerkonferenz und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung der Bericht „Bildung in Deutschland“. Neben einem indikatorenge- stützten Überblick über die Entwicklungen im gesamten Bildungssystem haben die Berichte jeweils ein Schwerpunkt- kapitel: 2006 über Migration, 2008 über die Übergänge im Anschluss an den Sekundarbereich II, 2010 über den Einfluss des demografischen Wandels. 2012 wird sich das Schwerpunkt- kapitel der Entwicklung der Kulturellen Bildung widmen.

Das sind, neben unzähligen Büchern und Artikeln, nur ein paar Belege für den Fakt, dass der Begriff ‚Kulturelle Bildung‘ in den letzten Jahren eine steile Kar-

riere gemacht hat – jedenfalls im öffentlichen kultur- und bildungsbezogenen Diskurs.

Warum – eigentlich – reden alle über Kulturelle Bildung?

„Die Vermittlung kultureller Bildung – ob in Bildungs-, Jugend- oder Kultureinrichtungen – wird zu einem Dreh- und Angelpunkt kultureller Integration und damit zu einer neuen Schwerpunktaufgabe. Kulturelle Bildung ist ein Schlüsselfaktor der Integration, sie öffnet den Zugang zu Kunst und Kultur und zum gesellschaftlichen Leben schlechthin.“⁴ Dieses Zitat aus dem „nationalen Integrationsplan“ der Bundesregierung bringt die Herausforderungen und Hoffnungen gegenüber Kultureller Bildung auf den Punkt. Zur Kulturellen Bildung gehören nicht nur im engeren oder weiteren schulischen Sinne curricular organisierte Vorgänge, sondern auch die offeneren Vorgänge der Kulturvermittlung, wie sie für Einrichtungen der außerschulischen Kulturellen Bildung, Erwachsenenbildung und vor allem für Kultureinrichtungen charakteristisch sind.

Kulturelle Bildung ist in dieser Perspektive kein Selbstzweck, der ‚nur‘ der individuellen Persönlichkeits- und Geschmacksbildung dient. Kunst und Kultur sowie der Zugang dazu sollen die Bindekräfte in der Gesellschaft stärken. Dazu gehört grundlegend die Weitergabe des kulturellen Erbes. Hinzu kommt die Erwartung, dass Kulturelle Bildung auch die berühmten Schlüsselkompetenzen und ganz allgemein Kreativität, d.h. kreative Problemlösungskompetenzen, stärkt.⁵

Die politische Gesamtlage wäre aber nicht vollständig beschrieben ohne die Feststellung aus der Kultur- enquete, dass „Sonntagsreden und Alltagshandeln fast nirgendwo so eklatant auseinander[klaffen] wie in der Kulturellen Bildung. Führende Akteure aus allen Gesellschaftsbereichen zögern nicht, sich immer wieder zu der Bedeutung der Kulturellen Bildung für den Einzelnen und die Gesellschaft insgesamt zu bekennen, konkrete Folgen für die Praxis der Kulturellen Bildung bleiben hingegen immer noch zu häufig aus.“⁶

² Kultur in Deutschland. Schlussbericht der Enquete-Kommission. Mit allen Gutachten der Enquete sowie der Bundestagsdebatte vom 13.12.2007 auf DVD. Hrsg. vom Deutschen Bundestag. Regensburg (ConBrio) 2008. Auch als Download der Bundestagsdrucksache 16/7000 beim Deutschen Bundestag verfügbar. Siehe: <http://dip21.bundestag.de/dip21/btd/16/070/1607000.pdf> (Zugriff: 12.10.11).

³ Leitfaden für kulturelle Bildung (Road Map for Arts Education, dt.). Hrsg. v. d. Deutschen UNESCO-Kommission. Bonn 2007, S. 4 (s. auch <http://www.kulturrat.de/detail.php?detail=1138&rubrik=5> (Zugriff: 22.10.11)).

⁴ Presse- und Informationsamt der Bundesregierung (Hrsg.): Der nationale Integrationsplan. Neue Wege und Chancen. Berlin 2007. Hier bes. „Themenfeld 6: Kultur und Integration“, S. 127–138; hier: S. 128.

⁵ Vgl. zu Transferwirkungen ästhetischer Bildung Rittelmeyer, Christian: Warum und wozu ästhetische Bildung? Über Transferwirkungen künstlerischer Tätigkeiten. Ein Forschungsüberblick. Oberhausen: Athena 2010.

⁶ Kultur in Deutschland (2008) (s. Anmerkung 2), BT-Drucksache S. 377.

Was soll Bildung?

„Bildung“ im Allgemeinen meint im Ergebnis einen Zustand, in dem der Mensch selbstverantwortlich fähig ist, sein Leben erfolgreich zu gestalten. „Gebildet sein“ ist aber keine absolute Größe. Das, was zum Erfolg beiträgt, kann milieuspezifisch sehr unterschiedlich sein. Es ist also auch noch zu bedenken, auf welche Welt sich Bildung beziehen soll. Und das gilt ebenso für die Bildung Erwachsener wie von Kindern und Jugendlichen.

Zwei Perspektiven auf Bildung konkurrieren miteinander: Zum einen schafft sich ein Gemeinwesen ein Bildungssystem, weil es einen „ordentlich“ gebildeten Nachwuchs braucht, um zu überleben. Es geht also nicht nur darum, jungen Menschen oder auch älteren etwas Gutes zu tun, sondern es geht um Erhalt und Erfolg einer Gesellschaft im Ganzen. Und das ist auch legitim.

Im Allgemeinen nehmen wir eine andere Perspektive ein. In der reformpädagogischen Tradition sind wir gewohnt, „vom Kinde aus“ zu denken: Mit Bildung eröffnet eine Gesellschaft ihren Mitgliedern Lebenschancen, eine Basis für Lebenskunst.⁷ Das gilt für die Arbeit nicht nur mit Kindern und Jugendlichen, sondern auch mit Erwachsenen. Grundsätzlich alle Menschen bekommen auf diese Weise Gelegenheit, für ihr Leben zu lernen

- als Persönlichkeit, die ihre eigene Identität als Individuum findet (Persönlichkeitsbildung),
- als Mitglied eines Gemeinwesens im Allgemeinen, das dort seinen Ort findet und sich beteiligen kann (Bildung zur gesellschaftlichen und politischen Teilhabe), und
- als wirtschaftlich handelnder Mensch im Besonderen, der also seinen Lebensunterhalt durch Arbeit im Beruf bestreiten muss (Berufsvorbereitung, berufliche Bildung, Weiterbildung).

Für all das brauchen wir **Sachwissen** (man muss die Dinge kennen und erkennen), **praktische Handlungskompetenzen** (man muss Dinge auch praktisch tun können), emotionale Kompetenzen (man muss zu sich, zu Menschen und zu Situationen ein angemessenes emotionales Verhältnis gewinnen können) und die Fähigkeit der Selbstreflexion, also **Orientierungswissen** (man muss im Nachdenken über sich selbst und die Welt die Bedeutung von Situationen beurteilen können). Insoweit der Mensch, seine Lebenslagen und seine Bezugswelten sich im Laufe des Lebens verändern, ist Bildung auch nie abgeschlossen. Vielmehr

sind Bildung und Lernen eine das gesamte Leben begleitende Aufgabe – und Chance.

Allerdings: Unsere Gegenwart ist wie kaum eine Zeit vorher von der Rationalität der Ökonomie geprägt. Also werden im Zweifelsfall vor allem die Bildungsinhalte vermittelt, die zur beruflichen Teilhabe eher zu befähigen scheinen – und das scheinen trotz unzähliger anderslautender politischer Sonntagsreden nicht vor allem künstlerisch kulturelle Kompetenzen zu sein. Die katastrophalen PISA-Ergebnisse am Anfang des letzten Jahrzehnts und die Verkürzung der gymnasialen Schulzeit auf acht Jahre haben in der Schule diese Tendenz verstärkt. Die Erwachsenenbildungsgesetze der Länder haben in den letzten Jahren ihre Förderrichtlinien für die verschiedenen Bildungsmaßnahmen immer mehr so gestaltet, dass kulturelle Bildung als – höher zu bezahlende – Privatsache behandelt wird.



Vor dieser Einseitigkeit ist zu warnen, weil damit tendentiell die kommenden Generationen um ihr kulturelles Erbe betrogen werden und weil die Bindekräfte der Gesellschaft im Sinne der Bezugsmöglichkeiten auf gemeinsames Wissen, gemeinsame Erfahrungen, gemeinsame Grundhaltungen geschwächt werden. Zu warnen ist aber auch, weil selbst eine Berufs(weiter)bildung, die rein auf der instrumentellen Ebene und ohne Bildung zur Gesellschaftsfähigkeit bleibt, kontraproduktiv ist. Das sollten wir nicht zuletzt aus der letzten Finanzkrise gelernt haben.

Wie verhält sich Kulturelle Bildung dazu?

Nachdenken und Wissen der Menschen über Bedingungen und Sinn ihres Lebens drücken sich – neben der Religion – besonders deutlich, weil sinnfällig, oder besser: **sinnen-fällig**, in Künsten und Kultur aus. Kulturelle Bildung als ästhetische Bildung ist der Lern- und Auseinandersetzungsprozess des Menschen mit sich, seiner Umwelt und der Gesellschaft im Medium der Künste und ihrer Hervorbringungen und im Ergebnis die Fähigkeit zur erfolgreichen Teilhabe an

⁷ Vgl. Wilhelm Schmid: Philosophie der Lebenskunst, Frankfurt am Main: Suhrkamp 1998.

kulturbezogener Kommunikation im Besonderen und gesellschaftlicher Kommunikation im Allgemeinen.

land gibt es eine ähnliche Formulierung: „Bilden mit Kunst“¹¹. Damit wird behauptet und gefordert, dass Kunstvermittlung die Menschen auch in die Lage ver-



Die besondere Stärke Kultureller Bildung liegt in der „Entselbstverständlichung“ (Th. Ziehe) der Wahrnehmung, sei es durch kognitive, sei es – besser noch – durch praktische Auseinandersetzung mit den Künsten. Zur Kunsterfahrung gehören Beschleunigung, Verlangsamung, Verfremdung der Wahrnehmung. Kunsterfahrung ist Einübung in den Umgang mit Pluralität und Differenz. Umgang damit, dass man Dinge aus unterschiedlicher Perspektive unterschiedlich sehen und bewerten kann, dass Dinge nicht immer gleich ihre Sinngebung mitliefern. Weltbildung und Ich-Bildung fallen – gerade in der Kunstproduktion – idealerweise zusammen.⁸

Kulturelle Bildung ist insofern auch typischer Bestandteil des Orientierungswissens. Wahrscheinlich sind es gerade diese Potenziale der Künste und der Kulturellen Bildung, die zu ihrem Einsatz auch in durchaus nichtkünstlerischen Kontexten, in Allgemeiner Bildung, Fort- und Weiterbildung, in Organisationsentwicklungsprozessen usw. führen.⁹

Die australische Kunstpädagogin Anne Bamford (heute University of the Arts London) hat in ihrer weltweiten Übersicht über die Rolle der Künste in Bildung und Erziehung, die sie für die UNESCO erarbeitet hat, unter dem schönen Titel „The Wow Factor“ zwei Zugänge zur „Arts Education“ unterschieden, die das generelle Ziel hat, das kulturelle Erbe einer Gesellschaft an die nächsten Generationen weiterzugeben: „Education in art“ (Bildung in den Künsten), was alle Spielarten der herkömmlichen Kunsterziehung umfasst mit dem Ziel, dass Menschen gebildet und auch kritisch an Kultur teilhaben können, und „Education through art“ (Bildung durch die Künste).¹⁰ In Deutsch-

setzen können soll, sich im Medium der Künste mit Welt auseinanderzusetzen und dafür auch sozusagen Welt in die Kunstvermittlung hineinnehmen muss. Das – letztlich – muss der Anspruch sein: Kunstvermittlung als Bilden mit Kunst bzw. durch Kunst.

Zur ästhetisch-kulturellen Bildung gehört naheliegend die historische Dimension, also die Vermittlung des kulturellen Erbes, dazu gehört ebenso das Verständnis aktueller künstlerischer Vorgänge und Entwicklungen. Am stärksten wirkt Kulturelle Bildung durch die Erfahrung eigener kultureller Praxis. Eigenes Tun, eigene Erfahrungen in den Künsten erlauben und fordern andere Erfahrungen, als der Alltag zulässt. Das beginnt schon bei der Rezeption, spätestens aber bei der Produktion:

Die Handlungs- und Wahrnehmungslogiken der verschiedenen Künste sind unterschiedlich. Insofern muss man eigentlich immer konkret sagen, auf was in den verschiedenen Welten von Künsten und Kultur man sich bezieht, wenn man von Kultureller Bildung spricht.¹² Die verschiedenen Künste (und die Künstler) haben ihre je eigene, aus der Sache abzuleitende Logik, ihre eigene Sicht auf die Welt. Eigenes Schreiben, eigenes Musizieren, zumal im Ensemble, eigenes Theaterspielen, eigenes Tanzen, Zeichnen, Malen konfrontiert mich mit diesen Regeln und Ansprüchen. Diese Vielfalt erschwert aber nicht nur, ganz allgemein von der Kulturellen Bildung zu sprechen. Sie entspricht auch der Vielfalt der menschlichen Begabungen und Interessen. Das ist eine anthropologische Stärke Kultureller Bildung für Menschen jeden Alters. Das Lernen und seine Chancen enden erst zusammen mit dem Leben.

⁸ Vgl. dazu auch Eckart Liebau: Der Wow-Faktor. Warum künstlerische Bildung nötig ist. In: Bamford 2010 (Anm. 11), S. 11–19, hier: S. 15.

⁹ Vgl. z. B. Karl Ermer, Dieter Gnahn, Horst Siebert (Hrsg.): Kunst-Griffe. Über Möglichkeiten künstlerischer Methoden in Bildungsprozessen. Wolfenbüttel 2003 (= Wolfenbütteler Akademie-Texte Bd. 11).

¹⁰ Bamford, Anne: The Wow Factor. Global research compendium on the impact of the arts in education. Münster usw.: Waxmann 2006, S. 21 (dt. Übersetzung u. d. T.: Der Wow-Fak-

tor. Eine weltweite Analyse der Qualität künstlerischer Bildung. Münster usw.: Waxmann 2010).

¹¹ Bilden mit Kunst. Hrsg. v. Landesverband der Kunstschulen Niedersachsen e.V. Bielefeld 2004.

¹² Das erschwert übrigens auch die Forschung zu Wirkungen Kultureller Bildung, die – allerdings nicht nur deshalb – immer noch in den Kinderschuhen steckt. Vgl. dazu auch Liebau 2010 (Anm. 9).

Wiltrud Gieseke

Transformation der Kultur ohne Bildung? – Situation der kulturellen Bildung –

1. Zeitgeschichtliche Aspekte

Das Interesse an kultureller Bildung hat sich in den letzten Jahrzehnten mehrmals verschoben. Waren die Kursangebote und Vorträge bis in die 1970er Jahre noch unspezifisch – allerdings mit zeitgeschichtlicher Verzögerung – auf die Hochkultur orientiert, so nahm danach die Soziokultur, die insbesondere die Jugend ansprechen und die kulturelle Eigenaktivität anregen sollte, einen Aufschwung (vgl. Glaser 1999). Kulturpolitische Initiativen, die kulturelle Aktionen über neue Formen von ästhetischer Aneignung mit politischer Aufklärung verbanden, veränderten auch die Vorstellung von kultureller Bildung. Diese erweiterte sich von einer rezeptiven Aneignung zum selbsttätig gestalterischen Interesse. Kultur/Kunst sollte für alle zum Anziehungspunkt, zur eigenen Praxis werden. Der subjektive Bezug, die aktive Anregung, der Gebrauch aller Sinne und der unterschiedlichsten künstlerischen Praktiken sollten die innere Befreiung des Subjektes über einen solchen ganzheitlichen Zugang erreichen (vgl. auch Meueler 1993). Das Interesse an Techniken zur Praktizierung von Laienkunst wuchs besonders bei denjenigen, die ihre subjektiven Ausdrucksfähigkeiten, ihre Wahrnehmungsmöglichkeiten, ihre ästhetischen Praktiken ausbauen wollten.

Der Soziokultur der 1980er und 1990er Jahre ging es in der Nachfolge darum, soziales Lernen über kulturelle Aktivitäten und Praktiken zu erreichen. Kreative Prozesse sollten dazu beitragen, emotionale Ausbrüche von sogenannten gefährdeten Jugendlichen ins Positive zu lenken. Die innere Leere zu überwinden, sich auf eine gestalterische Aufgabe zu konzentrieren, um zu sich zu finden, sich durch ein Werk auszudrücken und sich darüber in Gruppenkontakten mit Gleichaltrigen auszutauschen, darauf konzentrieren sich viele Aktivitäten der Soziokultur. Soziales Lernen wird dabei mittelbar über den Austausch und das kooperative Geschehen zur Herstellung eines künstlerischen Produkts erprobt. Die eigene Leistung und der Austausch darüber mit wahrnehmungsschärfender wechselseitiger Unterstützung zielten auf Persönlichkeitsbildung, welche schlüsselqualifikatorische Bedeutung hat und dazu verhilft, sich sozial einzugliedern, ohne an Eigenwert zu verlieren.

Eine solche Soziokultur suchte ihre Anschlussfähigkeit an die jeweiligen Zielgruppen. Politisch wurde bald erkannt, dass sie eine gesellschaftlich integrierende Funktion hatte. In den 1990er Jahren kam es infolgedessen zu einer diesbezüglichen „Großen Anfrage“ im Deutschen Bundestag (2000). Ohne diesen sozialpolitischen Hintergrund hätte sich dieser Zweig der kulturellen Bildung nicht entwickelt. Er spielt bis

heute innerhalb der kulturellen Erwachsenenbildung eine wichtige Rolle und hat zu einer Aufteilung im Partizipationsverhalten in diesem Bereich geführt. Allerdings kündigen sich seit den 1990er Jahren neue Herausforderungen im Zeichen der Globalisierung an, die mit interkultureller Bildung umschrieben werden. Gleichzeitig aktualisieren sich die Diskurse zum Kulturbegriff, zur Ästhetik, zum Verhältnis von Kultur als historisch und politisch geprägte Lebensform, aber ebenso bindet sich kulturelle Bildung ein in Fragen der Gesundheit und neuer sozialer, individuell körperlicher Ganzheit.

2. Kulturpolitik

Die Kulturpolitik hat durch das „Jahr des Dialogs zwischen den Kulturen (2001)“ deutlich gemacht, dass in den einzelnen Ländern eine große kulturelle Vielfalt mit unterschiedlichen kulturellen Identitätszentren besteht. Fuchs sieht vor dem Hintergrund dieser internationalen Diskurse einen Zusammenhang zwischen kultureller Vielfalt und den Gestaltungsaufgaben der Demokratie (vgl. Fuchs 2002, S. 12). Kulturpolitik führe zu einer Anerkennung des einzelnen Menschen durch den anderen.

In einem interkulturellen Diskurs der wechselseitigen Anerkennung wird Kultur als entwickelter sozialer Raum sichtbar, der individuelle und soziale Persönlichkeiten entstehen lässt.

Die UNESCO arbeitet an einer Kulturpolitik, die für den Zusammenhang von Politik und Wirtschaft auch bei der Bestimmung von minimalen Grundlagen zu universellen Regeln beiträgt. Verwiesen wird dabei auf den weitgefassten Kulturbegriff der Mexico-Konferenz von 1982, der „die geistigen, materiellen, intellektuellen und emotionalen Aspekte von Gesellschaft und Gruppen erfasst, der ein klares Bekenntnis zur kulturellen Vielfalt formuliert, der Freiheit und Emanzipation als Ziele der Kulturpolitik formuliert: ‚Kultur‘ ist Kunst und alltägliche Lebensweise“ (Fuchs 2002, S. 172).

Dieser Begriff von Kultur war in Stockholm¹ (1998) durch die Ökonomisierung der Kultur zurückgenommen worden; es erfolgte eine Konzentration auf „künstlerisch-ästhetische Highlights, die sich besser vermarkten lassen als ein Verständnis von Kultur als Lebensweise“ (ebd., S. 17).

Die allgemeine Erklärung zur kulturellen Vielfalt bei der UNESCO-Konferenz 2001 in Paris schuf dann eine neue Grundlage, die auf wechselnde Anerken-



Professorin Dr. Wiltrud Gieseke

Humboldt-Universität zu Berlin
Philosophische Fakultät IV
Institut für Erziehungswissenschaften / Abt. Erwachsenenbildung/ Weiterbildung
Geschwister-Scholl-Str. 7
10117 Berlin
wiltrud.gieseke@rz.hu-berlin.de

¹ Dritte Weltkonferenz zur Kulturpolitik 1998 in Stockholm.



nung und ein gemeinsames Erbe der Menschheit setzt, die kulturelle Vielfalt als Entwicklungsfaktor begreift und die Verwirklichung der Menschenrechte als Garantie für kulturelle Vielfalt interpretiert. Mit dem Verweis auf Artikel 5 der Erklärung, dass die Schaffung eines Umfeldes für kulturelle Vielfalt ermöglicht werden muss, wird der Faktor Bildung eingebracht². Zwar wird betont, dass es für jedermann einen Zugang zur kulturellen Vielfalt geben muss, in den UNESCO-Thesen stehen aber die Medienpluralität, die technologischen und die kulturellen Kenntnisse im Vordergrund. Der Faktor „lebenslanges Lernen“, für das Raum und Zeit zur Verfügung zu halten ist, bleibt noch unterbewertet.

Eine andere Definition lautet: „Kulturelle Bildung ist als Allgemeinbildung also eine aktive Disposition des Menschen zur Selbstgestaltung. Und sie leistet dieses mit Hilfe künstlerischer Formen“ (Fuchs 1999, S. 217). Weiter heißt es: „Kulturelle Bildung im engagierten Sinne unterstreicht den emanzipatorischen Anspruch, der wesentlich auf die gemeinsame Aktion angewiesen ist“ (ebd., S. 221). Der Mensch erarbeitet sich also kulturelle Zugangsweisen zur Welt, ist angewiesen auf eine Symbolkraft und ihre Kenntnis.

Positiv an Fuchs' Darlegungen sind der hergestellte Zusammenhang zwischen Bildung und Kultur und die Vielfalt der Betrachtungsperspektiven in der Bildungs- und Kulturarbeit (ebd., S. 219ff.), die er unterstützt.³ So können wir seine definitorischen Angebote zumindest gegenwärtig hypothetisch als Erklärung für das Verhalten vieler Teilnehmer/innen an Kursen der kulturellen Erwachsenenbildung betrachten: Was treibt zum Beispiel Frauen im mittleren Alter an, sich an einem Kurs Aquarellmalerei oder an einem Angebot zum bildhauerischen Gestalten zu beteiligen?

² „... jeder hat Anspruch auf eine qualitativ hochwertige Bildung und Ausbildung unter voller Achtung seiner kulturellen Identität; jeder sollte sich am kulturellen Leben beteiligen und unter Beachtung der Menschenrechte und Grundrechte anderer seine eigenen kulturellen Praktiken ausüben können“ (Fuchs 2002, S. 24).

³ Vier Kulturkonzepte bringen danach die Akzentsetzungen für die kulturelle Bildung hervor: ethnologische, kunstbezogene, engagiert normative sowie soziologische (vgl. Fuchs 1999, S. 220–221). Fuchs hat dabei weniger die Erwachsenenbildung im Blick, sondern eher die offene Jugendarbeit. Er nimmt die im Ganzen hohe Bedeutung seiner Definitionsvielfalt gerade für die Erwachsenenbildung nicht wahr, weil dieses Feld in seiner Gesamtheit zu wenig Beachtung erfährt. Gleichwohl setzt er sich intensiv mit dem Bildungsbegriff auseinander, wie unter anderem die vier verschiedenen Varianten zu Bildungsdefinitionen zeigen, die er in seinem Buch „Mensch und Kultur“ entwickelt (Fuchs 1999).

Es geht inzwischen an verschiedenen Orten darum, die kommunale Sicherung der Erwachsenenbildung im unmittelbaren Zusammenhang mit der kulturellen Bildung sichtbar zu machen. Kulturelle Bildung ist gerade in kleineren Gemeinden, die häufig weder ein Museum noch ein Theater, ein Kino oder ein soziokulturelles Zentrum haben, die Trägerin von Kultur, sie sichert Zugänge und Eigenaktivität. Die Verschränkung von kulturellen Interessen mit kreativer ökonomischer Entfaltung und dem öffentlichen Leben muss verarmen, wenn diese Möglichkeit für die Bevölkerung nicht mehr bereitgestellt wird. Ohne globalisierte historische und ästhetische Perspektiven, die anschlussfähig zur Welt sind, gibt es wenig kulturelle kommunale Entwicklungen.

Der von Kaschuba (1995) zu Recht kritisierte Kulturalismus als Beschreibung einer kulturellen Unvereinbarkeit von Milieus und Völkern birgt die Möglichkeit eines Missbrauchs der These von der kulturellen Vielfalt in sich, weil der Kulturalismus die Durchlässigkeit nicht mehr herstellt und damit gerade den postmodernen Positionen nicht gerecht wird.

3. Situation der kulturellen Bildung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung

Erweiterung der reflexiven Perspektive

In der kulturellen Bildung im Feld der Erwachsenenbildung/Weiterbildung stehen solche Erweiterungen erst am Anfang. Beachtung findet verstärkt die interkulturelle Bildung. Die Neubesinnung hat viele Ursachen; so die multikulturellen Anforderungen, Probleme in den jeweiligen europäischen Ländern, der innereuropäische Austausch, die Bedingungen für die als eigene Kultur identifizierte Lebensform in einer globalisierten Welt. Auch der Diskurs um universelle Werte, ein Weltethos (vgl. Küng/Hoeren 2002), aktiviert neue Anstrengungen. Diese Diskurse öffnen die Tore für eine Vielzahl von Bildungsinitiativen und führen die kulturelle Bildung von der individualisierten Perspektive zu einer historisch-politischen oder einer kulturell-sozialen Begegnung, die sich in kulturell-ästhetische Kontexte zurückbindet.

Nicht von Bildung und Lernen sprechen in der kulturellen Bildung?

Der Bildungsauftrag in diesem Bereich dehnt sich also aus, andererseits binden die Schriften aus dem kulturpolitischen Kontext diese Aktivitäten so gut wie gar nicht mehr an Bildung und Lernen zurück. Auch Mitarbeiter in der Erwachsenenbildung meinen, dass sie im Zusammenhang mit kultureller Bildung nicht mehr von Lernen sprechen dürfen, wenn

TeilnehmerInnen gewonnen werden sollen. VertreterInnen der Weiterbildung äußern sich in Interviews dahingehend, dass die interessantesten Lernarrangements mit kulturell-ästhetischen Erlebnismöglichkeiten und Beiträgen zur sinnlichen Wahrnehmung nicht nachgefragt werden, wenn sie mit Bildung und Lernen in Verbindung gebracht werden. Gleiches trifft auch für andere Bildungs- oder Kulturinstitutionen zu. Bildung hat den Anschein des Schweren, des Ernsten, des Mühsamen, des Frustrierenden. Das Interesse ist vorhanden, aber das zu Lernende soll ohne didaktischen Anspruch daherkommen, nicht an Schule erinnern, aber sehr wohl zugänglich aufbereitet sein. Nicht das Lernen selbst wird abgelehnt, es soll nur nicht so bedeutungsschwer daherkommen und keinen Zwang bedeuten.

Spezifische Lernkulturen in der Erwachsenenbildung

In der Öffentlichkeit scheint noch immer nicht wahrgenommen zu werden, dass die Erwachsenenbildung im Vergleich zum schulischen Lernen ausgesprochen vielfältige Lernformen praktiziert (vgl. Schrader 2003). Dies steht natürlich mit den bereits vorhandenen Kulturtechniken im Erwachsenenalter und mit einer komplexeren Alltagsrealität von Erwachsenen im Zusammenhang, die jeweils andere Bildungsbedarfe mit unterschiedlicher Reichweite freilegen. So gesehen verweisen auch die Absicherung und die Ausdifferenzierung der Erwachsenenbildung/Weiterbildung auf eine bestimmte Bildungskultur, die als institutionelles Konzept etwas darüber aussagt, in welcher Weise die Erwachsenenbildung/Weiterbildung als zur Schule differente Lernkultur mit wiederum träger- und institutionenbezogenen Unterschieden zur Bildungskultur eines Landes zählt (vgl. Schlutz 1999). Die Anforderungen an Schnelligkeit und Flexibilität, die Aufforderung zur Bindungslosigkeit, der durch eine Ereigniskultur bestimmte Zeitmangel, die permanenten Umstellungen im Berufsleben – all dies erfordert ein alltägliches informelles Lernen, das als spezielle Lernqualität für das Erwachsenenalter gilt. Viele Menschen erleben schon dies als Überforderung, die andere Lernformen außerhalb des Alltags nicht mehr zulässt. Kulturelle Bildung darf daher nicht in einen zerstörerischen Schnelllauf der Anpassung eingebettet sein. Erst dadurch kann sie Bildung an Muße rückbinden, Zeit einräumen und beitragen zur kraftschöpfenden neuen Erkenntnis- und damit Handlungsfähigkeit. Es kommt deshalb nicht von ungefähr, wenn kulturelle Bildung gegenwärtig selbst im betrieblichen Kontext neu betont wird, eben nicht als rasche, effiziente Wissensakkumulierung, als normativ reguliertes Lernen (was ohne Zweifel als Organisationslernen ebenfalls

notwendig ist), sondern als Bildung in Muße. Als reflexive, selbstgestalterische oder rezeptive Fähigkeit, der es um ein persönliches Sicheinlassen auf eine Sache geht, so bleibt Bildung emotional und kognitiv verankert. Sie wird dann weniger auf didaktisierte Bedeutungsschwere als vielmehr auf Erkenntnis, Selbstbestimmung und Selbstverantwortung fokussiert. Die Individuen wollen sich nicht in allen Bereichen organisieren lassen. Gleichwohl wollen sie sich Wissen, Interpretationen, Fähigkeiten aneignen und den individuellen Betrachtungs- und Beurteilungsradius ausdehnen.



Kulturelle Bildung entwickelt sich im öffentlichen Diskurs und in der Nachfrage wie im Angebot zu einem Ereignis, das hilfreich sein kann für die subjektive Entfaltung, geradezu für das Arbeitshandeln.

Neue theoretische Ansätze für die kulturelle Erwachsenenbildung?

Für die Erwachsenenbildung/Weiterbildung ist es also wichtig, den Begriff ‚kulturelle Bildung‘ theoretisch genauer zu fassen und ihn von anderen kulturellen Aktivitäten abzugrenzen und dabei einen Diskurs zwischen den Subjekten anzuregen, damit von dieser Bildung eine veränderte Sozialität ausgeht, welche die Bildungsabwehr aufhebt. Dass hier neue Bedarfe bestehen und dem Faktor Zeit (Schmidt-Lauff 2008) eine andere Bedeutung einzuräumen ist, wird am Beispiel der beruflichen Weiterbildung deutlich. Kreativitätsförderung, Theaterarbeit, kulturelle Betätigungen nach eigener Wahl zeigen, wie in betrieblichen Kontexten eine neue Tür geöffnet wird. Denn wer schnell sein will, muss Zeit haben, um wieder ‚aufzutanken‘, nachzudenken und sich neu zu besinnen. Bildung im Prozess ist dann die Quelle, die auf Stetigkeit gestellt ist. Die Beständigkeit gewährleistet die Ruhe abseits von der täglichen Hektik. In der Begegnung mit dem Nichtalltäglichen wird das Alltägliche besser begriffen.

Der europäische Bezug – Differenz und Vielfalt

Auf dem Wege zur Formulierung und Verständigung über eine europäische Kultur ist die Betonung von Differenz und Vielfalt, aber auch das Benennen



verbindender universeller Kriterien hilfreich. Kultur verweist hier auf die Lebensformen in ihrer historischen Entwicklung, nicht auf die künstlerischen Praktiken. Die gemeinsame europäische Geschichte, die vor allem eine kriegerische war, steht vor neuen Anforderungen. Demokratie, Sozialität, Weltoffenheit, Meinungsfreiheit, Freiheit von Kunst und Literatur gilt es zu erhalten oder zu realisieren. Kulturelle Bildung ist dabei ein kleiner, aber nicht zu unterschätzender Indikator für das Tempo solcher Prozesse, die sowohl Angleichung als auch Differenz markieren.

Für Deutschland ist in der zweiten Hälfte des letzten Jahrzehnts auf die Enquete für kulturelle Bildung (Deutscher Bundestag 2007) zu verweisen, für die internationale Ebene auf die zwei UNESCO-Weltkonferenzen von 2006 und 2010 in Lissabon und Seoul. Die Deutsche UNESCO wertete die Seoul-Konferenz vom Mai 2010 aus (Resolution im Juni 2010). Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) beschäftigte sich zur gleichen Zeit in seiner Zeitschrift für Erwachsenenbildung in Heft III/2010 mit Kultur als Forderung, Herausforderung. Überdies hat der Staatsminister für Kultur Neumann sich explizit in mehreren Ausführungen für die kulturelle Bildung eingesetzt und sie zu seiner wichtigsten Aufgabe erklärt, und an der Universität Erlangen-Nürnberg ist ein UNESCO-Lehrstuhl für kulturelle Bildung (Prof. E. Liebau) zur praxisorientierten Bildungsforschung eingerichtet worden. Es sind auf Bundes- und Länderebene Initiativen zu Vorhaben zur Inter- und Transkulturalität geplant. Besonders initiativ und in der Öffentlichkeit sichtbar sind der Kulturrat und die zugehörigen Institutionen in Remscheid und Wolfenbüttel.

Kulturelle Bildung steht zudem im Kontext der UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung und der sich daraus ergebenden Anforderungen an gesellschaftlichen Wandel“ (Merkel 2010, S. 1). In Seoul wurde kulturelle Bildung als Grundlage für Lernen und Forschung begriffen.⁴

Die Kultusministerkonferenz hat sich bereits im März 2010 dafür eingesetzt, dass für 2010 kulturel-

le/musisch-ästhetische Bildung im Lebenslauf zum Schwerpunktthema des Bildungsberichts 2012 wird, um eine Datenbasis für die Bedeutung der kulturellen Bildung von der frühkindlichen Bildung bis in das Seniorenalter für die Persönlichkeitsentwicklung und für die Gesellschaft zu betonen. Als Vorbereitung auf die Seoul-Konferenz wurde von 100 ExpertInnen aus Europa kulturelle Bildung als „human right“ eingeordnet (dazu: 1. Arts Education – Culture Counts 2010, S. 29–30).

Notwendige Beachtung des mittleren Lebensalters

In diesen internationalen Thesen wird das Lebenslange Lernen (LLL) integriert, aber in der Regel konzentrieren sich alle Texte auf Schule und Jugendliche. Eine Beschäftigung mit Räumen, Orten Kontexten oder mit schulischen Lehrplänen erfolgt nicht. Es mangelt an Konkretheit, damit reduziert sich auch ein wichtiger Faktor wie die Begleitung der Wirksamkeit. Wenn man von LLL spricht, konkretisiert sich dieses auf junge Erwachsene, wobei die Gruppe der Jugendlichen nicht greifbar wird, dann wird eine große Phase übersprungen, und der sogenannte demographische Faktor gilt als Anschlussargument. Auch dieser Aspekt wird vor allem bildungspolitisch nach vorne geschoben, was sicher gerade auch für kulturelle Bildung von Bedeutung ist. Gerade aber das spezifische Partizipationsinteresse von Erwachsenen im mittleren Alter bedarf noch mehr Beachtung. Die Bedeutung und das spezifische Interesse an kultureller Bildung, das theoretisch entwickelt wird, zeigt seine empirischen Bedarfe besonders im mittleren Lebensalter und seine spezifischen auch auf Veränderungen, Kreativität fordernden und Stress kalmierenden Bedingungen. Das heißt, der demographische Faktor reicht nicht aus, um die Notwendigkeit kultureller Bildung im Erwachsenenalter zu betonen.

Insgesamt gilt für die Persönlichkeitsentwicklung im Lebenslauf, gerade für die mittleren Lebensjahre, dass ein Vielerlei an kulturellen Lerninhalten Wirksamkeiten erzeugt, die bisher unterschätzt worden sind; so die intrinsische Aktivierung, die Selbstfindung, die Rückgewinnung eigener Gestaltungspotentiale, die Nutzung neuer Technologien zur Gestaltung, zur Sensibilisierung, zum Innehalten, um einen eigenen kreativen Zugang zu finden, zum kontemplativen Nachvollziehen, zur sinnlichen Erfassung und Wahrnehmungsschärfung, zum körperlichen sowie emotionalen Ausdruck und zum Erwerb einer künstlerischen Technik. Was das Individuum betrifft, verweist kulturelle Bildung auf ein Stück Freiheit zur Selbsterkenntnis, zur Selbstrückgewinnung, zur gesellschaftlichen Erkenntnis. Was die Gesellschaft und

⁴ Seoul-Agenda: „Kulturelle Bildung muss als Grundlage einer ausgewogenen kognitiven, emotionalen, ästhetischen und sozialen Entwicklung von Kindern und Jugendlichen begriffen werden“. Zielsetzungen sind: „Sicherstellung der Verfügbarkeit kultureller Bildung als grundlegendem und nachhaltigem Bestandteil von Bildung“ und „der hohen Qualität von Aktivitäten und Programmen im Rahmen der kulturellen Bildung, deren Konzeption und Vermittlung; Prinzipien und Praktiken der kulturellen Bildung sollen verstärkt dazu beitragen, die sozialen Aufgaben und kulturellen Herausforderungen überall auf der Welt zu bewältigen“ (Merkel 2010, S. 1).

die historische Dimension betrifft, eröffnet kulturelle Bildung den Zugang zu Lebensstilen, milieuspezifischen Interessen und nationalen Bindungsgrößen.⁵

Solche Suchbewegungen über Bildung, die auf die aktuellen Anforderungen reagieren, finden sich besonders in der öffentlichen Erwachsenenbildung. Sie können als Seismograph verstanden werden, um Veränderungen und subjektive Reaktionen zu begreifen. Über kulturelle Erwachsenenbildung können die eigenaktiven Kräfte der Individuen, wie sie auf ihre Umwelt mit ihren Interessen und Reaktionsformen antworten, nachverfolgt werden. In Angriff genommen worden sind Forschungsinitiativen, die sich stärker mit den Hintergründen aktiver Teilnahme, den Wirkungszusammenhängen beschäftigen. Dabei stehen nicht im oberflächlichen Sinne instrumentelle Betrachtungen im Vordergrund. Es geht auch darum, die bildungstheoretische Perspektive zu erweitern und Lernverläufe sowie ihre Bedeutung für den Lebenskontext, für biografische Veränderungen einordnen zu können. Für Erwachsene gibt es zusätzliche erweiterte Perspektiven gegenüber dem Jugendalter, die sich aus den das Leben beeinflussenden Größen Gesellschaft, engeres Umfeld, Beruf, Familie, Freundeskreis und biografisch verarbeitete Erfahrungen zusammensetzen.

Überdies stellt kulturelle Bildung inzwischen viele Schnittmengen zu anderen Themen/Fächern her, so zwischen kultureller Bildung und Gesundheitsbildung, zwischen psychosozialen Befindlichkeiten und Körperarbeit zur Selbststärkung oder Aufarbeitung familiärer oder anderer Konfliktlagen sowie biografischer Entwicklung. Ebenso spielen politische Aufklärung, sensible Wahrnehmung und Interpretationen von Verhältnissen hinein.

Die öffentlich wirksame Politik konzentriert sich zu einseitig – wie bereits erwähnt – auf Kinder und Jugendliche. Die nachhaltige Wirksamkeit in den mittleren Alterslagen und im mittleren Lebensalter wird in den bildungspolitischen Forderungskatalogen allenfalls als Vernetzungsanspruch formuliert (DIE-Zeitschrift für Erwachsenenbildung 2010, Artikel Fuchs etc.). Solche Vernetzungen sind allerdings schon länger Praxis. Die Bildungspolitik selbst z. B. im Enquetebericht geht auf die kulturelle Erwachsenenbildung ein und nutzt auch die wenigen Forschungsberichte zu diesem Feld (Deutscher Bundestag 2007, siehe auch Grundsatzpapier „Die Volkshochschule – Bildung in öffentlicher Verantwortung“ 2010, S. 12–17).

⁵ Zur Kulturpolitik in Europa siehe Schwencke, O.: Das Europa der Kulturen – Kulturpolitik in Europa. Dokumente, Analysen und Perspektiven – von den Anfängen bis zum Vertrag von Lissabon. Essen 2010

Programmanalysen zur Kulturellen Bildung

Bildungswissenschaftlich ist von Interesse, welche Entwicklungen aktuell die nachgefragte und angebotene Wissensstruktur in der Erwachsenenbildung meint; dazu dienen Programmanalysen. Besonders interessant sind dabei vergleichende Programmanalysen zum vorhandenen Angebot in einer Region.⁶ Vorausgegangene Diskussionen zur kulturellen Bildung in der Erwachsenenbildung werden dafür rekapituliert, Anschlüsse an Diskurse zu den aktuellen kulturwissenschaftlichen Theoriebeiträgen werden hergestellt (siehe Reckwitz 2006a/b).

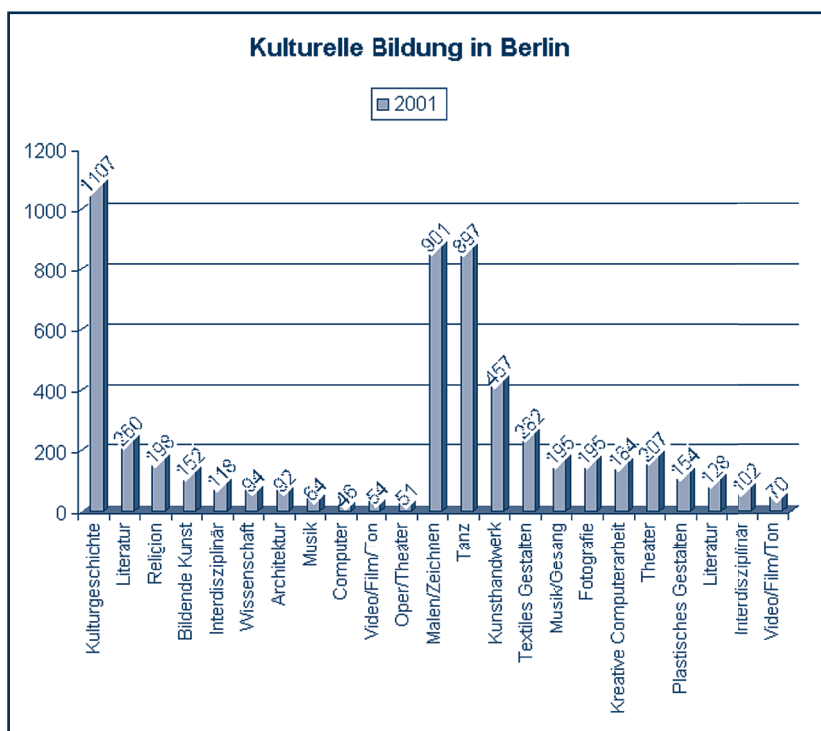
Die Angebotsschwerpunkte in den Programmen der Erwachsenenbildung sind in unterschiedlichen historischen Phasen entstanden, sie sind nicht allein ein freies Spiel der Marktkräfte. Sie verdanken ihr Entstehen zeitbezogenen bildungspolitischen Interventionen, sodass wir eine empirisch gewonnene, zeitgeschichtlich rückgebundene Triangulierung der Angebotsstruktur feststellen können, wobei jeder Angebotsstrang rückzukoppeln ist zu kulturpolitischen Initiativen. Diese Initiativen verstetigten sich. Eine empirisch angelegte Bildungstheorie zur kulturellen Bildung hat von diesen historischen Prägungen ausgehend ihre Rahmung zu entwickeln. So hat der reflexiv-rezeptive Schwerpunkt die längste Tradition, der kreativ-selbsttätige ist Ergebnis der Initiativen der 1970er/1980er Jahre, und der interkulturelle-kommunikative Schwerpunkt ist jüngeren Datums, hat sich erst herauszubilden begonnen und erhält gegenwärtig bildungspolitischen Rückhalt.

Kulturelle Bildung umschreibt gegenwärtig alle Angebote und Praktiken, die reflexiv-rezeptiv, kreativ-selbsttätig und interkulturell-kommunikativ mit Erschließung und Interpretation von Welt, Sinn und Ästhetik operieren und dieses für bestimmte Teilnehmergruppen aufbereiten und arrangieren. Dabei geht es um Sensibilisierung, Differenzwahrnehmung, Einsicht in blinde Flecke, neue Wahrnehmungen und neue veränderte Ausdrucksformen. Ein kulturelles Event und kulturelles Edutainment dürfen dabei nicht mit Bildung verwechselt werden. Events haben einen hohen öffentlichen, medialen, auch imagebrin-

⁶ Unsere Programmanalyse in Berlin/Brandenburg (siehe in Gieseke/Kargul Bd. 1 Gieseke u. a. 2005, 2010) ist mehrdimensional angelegt. Sie untersucht Angebote der Erwachsenenbildungsinstitutionen und soll durch stadtteilbezogene Analysen die punktuelle spielerische Vielfalt von Events und Angeboten erschließen. Sie erfasst auch Angebote der sogenannten beigeordneten kulturellen Bildung als Ausweitung des Interesses von Kulturinstitutionen und die Bildungswirkungen der Spartenangebote. Wir erhalten somit einen guten Überblick, um die jeweiligen Bildungsarrangements empirisch bestimmen zu können.

genden Wert, können aber, da Bildung häufig vordergründig unattraktiv erscheint, durchaus als Impulse Motivationen freisetzen, die in der Erwachsenenbildung als Türöffner genutzt werden. Sie verweisen auch auf ein kulturelles Interesse, leben aber vom Erlebnis, das vom Gewinn neuer Erfahrungen über eine vertiefende Auseinandersetzung zur kulturellen Bildung führt (siehe Gieseke 2005, S. 30).

Die quantitative Analyse zeigt, dass in dem Programm die kreativ-selbsttätigen Angebote dominieren, bedingt durch eine entsprechende Nachfrage.



(Gieseke/Opelt 2005, S. 60 – Bd. 1)

Wobei sich zeigt, dass kulturelle Bildung sich über die Zeitspanne allenfalls stabil hält.

Nur in den selbsttätig-kreativen Angeboten gibt es eine Steigerung, Ausnahmen sind Frauenbildungszentren und die Urania, hier nehmen die systematisch-rezeptiven Angebote ebenso einen starken Anteil ein. Spitzenreiter im Angebot sind die Volkshochschulen.

Fazit

Es geht darum, für die kulturelle Erwachsenenbildung in trägerübergreifender Perspektive mehr Aufmerksamkeit zu gewinnen, um auch damit die Wirksamkeit der Kulturvermittlung und die der kulturellen Bildung zu erhöhen. Familien und damit

verschiedene Generationen sind anzusprechen. Besonders die Volkshochschulen können hierzu sehr viel einbringen.

Die Zentrierung auf Schule und Jugendliche übersieht: Schule und Vorschule sind nur der Einstieg in eine lange Lebensphase mit in Zukunft rascheren Wechseln und mehr Gestaltungs- sowie Umstellungsanforderungen. Für Bildungsanforderung, Bildungsnachfragen in der Bevölkerung und für die Würdigung der Kulturlandschaft in Europa ist dieser Ansatz zu eng geführt. Um dieses zu leisten ist mehr nötig, als den demographischen Faktor zu bemühen.⁷ Lernfähigkeit ist ein Potential, welches ein Leben lang anhält.

Die Entwicklungen und ihre Spezifika im Prozess des LLL werden sich in Zukunft auch anders in den Fokus rücken müssen. Zu allen Lebensphasen ist Neues und Zusätzliches zu verarbeiten. Deshalb ist es für die Zukunft unumgänglich, das Wissen und die Leistungen der Erwachsenenbildung in der kulturellen Bildung in die öffentliche Weiterbildung zu integrieren. Ähnlich argumentiert auch der Deutsche Kulturrat 2000⁸.

Die kulturelle Bildung in der öffentlichen Erwachsenenbildung zeichnet sich dadurch aus, dass sie ein breiteres Spektrum anbietet, das sich sowohl durch Nachfrage als auch durch eingeführte Innovationen oder neue Themen als Angebotsprofil zeigt. So zeigen Statistiken und Programmanalysen folgendes Bild:

Auch wenn die kulturelle Bildung bildungspolitisch aus sich verändernden Perspektiven unterstützt wird, sind von besonderem Interesse die Nachfrage und das korrespondierende Angebot. Die Erwach-

⁷ Interessant sind Begründungslogiken bei Heidenreich (2010), Großmann (2010) sowie Beiträge über Hilmar Hoffman (Scheytt/Sievers 2010, Genscher 2010), die suggerieren, als schrieben sie auch über kulturelle Erwachsenenbildung, sogar Beispiele sind unziert aus diesem Feld, aber der Begriff öffentliche Erwachsenenbildung fällt nicht. Dieses interessante Phänomen wurde jüngst auch in der Wochenzeitschrift „DIE ZEIT“ aufgegriffen (Wiarda 2010).

⁸ „Bildungspolitik wird sich daran messen lassen müssen, dass sie den ganzen Menschen mit all seinen Fähigkeiten und Entwicklungspotentialen fördert, dass sie den Menschen zur Urteilsfähigkeit und zur Auseinandersetzung mit sich, der Gesellschaft und seiner Umwelt befähigt, dass sie breite Zugangschancen unabhängig von Geschlecht, sozialer Herkunft oder Einkommen zur Verfügung stellt, dass sie für alle Lebensalter kulturelle Bildungsmöglichkeiten bereitstellt und die entsprechenden Bildungseinrichtungen einschließlich der Familie zur Erfüllung dieser Aufgaben in die Lage versetzt“ ((Wo ist das öffnende einfache Anführungszeichen?)) (Deutscher Kulturrat 2000) (Stock 2005, S. 128).

senenbildung antwortet mit ihrem Angebot auf Bedürfnisse und Bedarfe in der Bevölkerung, wie kulturelle Bildung auf die Nachfrage durch Teilnehmende antwortet. Programmforschung deckt die Selbstsorge und die Interessenlage auf und öffnet die Tür für weitere Forschung.

Zukünftige empirische Untersuchungen, besonders auch Fallanalysen, die differenziert und feinmaschig angelegt sind, könnten den Bildungsprozessen in seinen Wirkungsverläufen mit seinen Widerständen, Stillständen, Umwegen und seinem Progress nachzeichnen. Besonders für Erwachsene im mittleren Lebensalter besteht diese besondere Notwendigkeit, da sie von den neuen Herausforderungen in der Gegenwart der nächsten Jahrzehnte betroffen sind und auch Einfluss auf die nächsten 20 bis 30 Jahre nehmen. Dabei geht es nicht um alleinige Vernetzungen, sie benötigen eine inhaltliche Begründung, die sich nicht aus der Schülerarbeit ableitet. Es wird um eine Wechselseitigkeit gehen. Denn die EB-Institutionen sollten über Elternbildung die Übergänge für intergenerationale Initiativen schaffen. Elternbildung kann am besten von der Erwachsenenbildung gemacht werden, um ihr die instrumentelle Betrachtung zu nehmen. Erwachsene selber sind nicht statisch abgeschlossen, nicht mehr bildbar, sondern neue kulturelle Interessen erschließen sich in verschiedenen Lebensphasen aus den verschiedenen Lebenswelten. Hinzu kommen Herausforderungen durch die Aufarbeitung biografischer Einschnitte. Viele finden so den Weg zur kulturellen Bildung. Hier liegt die Gruppe, die in Gegenwart und naher Zukunft das kulturelle aktive Rückgrat der Bevölkerung stellt. Sie stellen auch die Brücke zu den Kindern dar.

Literatur

- Arts Education – Culture Counts. In: UNESCO today (2010) 1, S. 29–30
- Deutscher Bundestag, 14. Wahlperiode. Drucksache 14/4020 vom 24.08.2000. Antwort der Bundesregierung auf die Große Anfrage. Drucksache 14/1575 zum Thema Soziokultur. Berlin 2000
- Deutscher Bundestag: Schlussbericht der Enquete-Kommission „Kultur in Deutschland“. 16. Wahlperiode. Drucksache 16/7000 vom 11.12.2007 / URL: <http://www.kulturrat.de/dokumente/enquete-bericht.pdf> [letzter Zugriff: 11.03.2011]
- DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung. Themenschwerpunkt: Kulturelle Herausforderungen (2010) III
- Fuchs, M.: Mensch und Kultur. Zu den anthropologischen Grundlagen von Kulturarbeit und Kulturpolitik. Opladen/Wiesbaden 1999
- Fuchs, M.: Dialog zwischen den Kulturen – kulturtheoretische und -politische Anmerkungen. In: Kulturpädagogik 2002. Jahrbuch der Akademie Remscheid. Band 2. Remscheid 2002, S. 11–28
- Fuchs, M.: Herausforderung Kultur. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung (2010) III, S. 35–38
- Genscher, H.-D.: Der Fortschritt braucht Leute wie Hilmar Hoffmann. In: Kulturpolitische Mitteilungen, Nr. 130 (2010) III, S. 32–35
- Gieseke, W.: Portale zur Kultur. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung (2010) III, S. 31–34
- Gieseke, W./Kargul, J. (Hrsg.): Europäisierung durch Kulturelle Bildung. Bildung – Praxis – Event. 3 Bde., Bd. 1 und 2 Münster u. a. 2005, Bd. 3 Berlin: Humboldt-Univ., 2005 (Erwachsenenpädagogischer Report; Bd. 6)
- Glaser, H.: Deutsche Kultur 1945–2000. 2. Aufl. Berlin 1999
- Großmann, A.: Kultur gehört in das Programm Soziale Stadt. In: WISO Diskurs (2010) Oktober, S. 59–65
- Heidenreich, G.: Wir sind Kultur. In: Die Politische Meinung (2010), Nr. 491, S. 53–56
- Hilmar Hoffman zum 85. Geburtstag. In: Kulturpolitische Mitteilungen, Nr. 130 (2010) III, S. 29
- Kaschuba, W.: Kulturen – Identitäten – Diskurse. Berlin 1995
- Küng, H./Hoeren, J.: Wozu Weltethos? Religion und Ethik in Zeiten der Globalisierung. Freiburg 2002
- Merkel, C.: Kulturelle Bildung gewinnt weltweit an Bedeutung. Zweite UNESCO-Weltkonferenz zur kulturellen Bildung in Seoul. Juni 2010 / URL: <http://www.unesco.de/4743.html> [letzter Zugriff: 10.03.2011]
- Meueler, E.: Die Türen des Käfigs. Wege zum Subjekt in der Erwachsenenbildung. Stuttgart 1993
- Reckwitz, A.: Das hybride Subjekt. Eine Theorie der Subjektkulturen von der bürgerlichen Moderne zur Postmoderne. Weilerswist 2006a
- Reckwitz, A.: Die Transformation der Kulturtheorien. Zur Entwicklung eines Theorieprogramms. Weilerswist 2006b
- Scheytt, O./Sievers, N.: Kultur für alle! In: Kulturpolitische Mitteilungen, Nr. 130 (2010) III, S. 30–31
- Schlutz, E.: Weiterbildung und Kultur. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 2., überarb. u. aktual. Aufl. Opladen 1999, S. 213–226
- Schmidt-Lauff, S.: Zeit für Bildung im Erwachsenenalter. Interdisziplinäre und empirische Zugänge. Münster u. a. 2008
- Schrader, J.: Wissensformen in der Weiterbildung. In: Gieseke, W. (Hrsg.): Institutionelle Innensichten der Weiterbildung. Bielefeld 2003, S. 228–253
- Stock, H.: Konzeptionelle Vorstellungen von ErwachsenenbildnerInnen zur Programmgestaltung für die kulturelle Bildung. In: Gieseke, W. u. a.: Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland – Exemplarische Analyse Berlin/Brandenburg. Münster u. a. 2005, S. 108–130 (Europäisierung durch Kulturelle Bildung; Bd. 1)
- Die Volkshochschule – Bildung in öffentlicher Verantwortung. Manuskript 2010
- Welsch, W.: Ästhetisches Denken. Stuttgart 1998
- Wiarda, J.-M.: Wissen sammeln um die Ecke. In: DIE ZEIT, 25.11.2010, Nr. 48 / URL: www.zeit.de/2010/48/C-Volkshochschule-Erwachsenenbildung?page=3 [letzter Zugriff: 25.01.2011]

Steffi Robak

Transkulturelle Bildung im Horizont von Transnationalisierung und gesellschaftlicher Diversität



Prof. Dr. Steffi Robak
Professur für Bildung
im Erwachsenenalter
Institut für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung
Leibniz Universität
Hannover
Schloßwender Str. 1
30159 Hannover
Steffi.Robak@ifb.uni-hannover.de

Interkulturelle Bildung ist ein Thema, das die Erwachsenenbildung bereits lange beschäftigt (Friedenthal-Haase 2000) und trotzdem vernachlässigt wurde. Es erfährt nun im Zuge zunehmender Transnationalisierungsprozesse (Mau 2007) sowie eines erhöhten Interesses an gesellschaftlicher Vielfalt neue Aufmerksamkeit. Dabei wird der Begriff der interkulturellen Bildung vor allem mit Kulturkenntnissen, dem Umgang mit Fremdheit und mit Auslegungen interkultureller Kompetenz verbunden. Der vorliegende Beitrag lenkt das Interesse vor dem Hintergrund voranschreitender Modernisierungs- und Hybridisierungsprozesse (Reckwitz 2006) auf Überlegungen transkultureller Bildung, die sich thematisch intermediär im Angebotsspektrum der Weiterbildung verorten. Dafür wird ein erweiterter Diversitätsbegriff zugrunde gelegt.

Von kultureller Differenz zu Diversität

Um Lern- und Bildungsanforderungen zu beschreiben, die mit Migrationsprozessen und gesellschaftlichen Veränderungen einhergingen, war bislang in Deutschland der Begriff der kulturellen Differenz leitend, welcher insbesondere mit Identitätszuschreibungen verbunden war und instrumentalisiert wurde (Meyer 2002). Ein erweiterter bildungswissenschaftlich geprägter Begriff kultureller Differenz kann folgendermaßen gefasst werden: Kulturelle Differenzen formen sich sozialisatorisch in unterschiedlichen Milieus und werden als Habitusformen und Praktiken eingeübt, sie sind durchwirkt mit Codierungen ehemals ‚national-kulturell‘ konstituierter Wertestrukturen, befinden sich aber aufgrund von Modernisierungsprozessen und Transnationalisierung im Prozess der Neuformung.

Gesellschaftliche Veränderungen, ein Bewusstsein für die Zunahme von Migration, Migrationsformen, Expatriierungsformen sowie binnengesellschaftliche Differenzierungen lassen eine enge Sicht auf kulturelle Differenzen nicht mehr zu. Der Begriff kultureller Differenz ist anfällig für stereotype Attribuierungen. Es ist jedoch von zahlreichen Konstellationen an Differenzzuschnitten in der Gesellschaft bzw. in den Gesellschaften auszugehen, was mit dem Begriff der Diversität bzw. *Diversity* differenzierter zu erfassen ist.

Der Diversity-Begriff will mehr Differenzierungen und Vielfalt zulassen, indem er verschiedene Differenzlinien in den Blick nimmt (*gender, class, race, sexuality, handicap*). Er betont gleichzeitig die Einzigartigkeit von Individuen. Eine Diversitätsauslegung, vor allem wenn diese bildungswissenschaftlich rückgebunden ist, muss ethischen Prämissen folgen, Diversität als Ausdruck milieuspezifischer Habitusformun-

gen verstehen, welche sich aus unterschiedlichen Quellen speisen und im Zuge von Sozialisation, Kulturation angeeignet sind, sich lebensgeschichtlich weiter ausformen und in den Partizipationsformen des lebenslangen Lernens einen Ausdruck finden. Diversität zeigt sich in einem breiten Spektrum von bildungsrelevanten Ausdrucksformen durch die Individuen – z. B. von Emotionen und Emotionsmustern (Gieseke 2007) –, in differenziellen Arbeitspraktiken (Reckwitz 2006), kulturellen Praktiken, Lernpraktiken, aber auch in differenziellen Wissensressourcen sowie Deutungsmustern und Interpretationsmustern (vgl. Robak/Sievers 2011).

Der „Mehrwert“ des Diversitätsbegriffes kann darin bestehen, dass er Auslegungen von Differenz aufnimmt und Anerkennung als grundlegende ethisch rückgebundene Haltung einbindet. Momentan wird ein grundlegender Diskurs theoretisch über Anerkennung geführt. Stojanov (2006) betont besonders die Bereitschaft zur Leistung, die Anerkennung mit sich führen muss. Die besondere Herausforderung stellen permanent zu erbringende Übersetzungsleistungen in den unterschiedlichen Formen von Migration und Zusammenarbeit in kulturell gemischten Settings dar. Dies betrifft insbesondere kulturelle Übersetzungsleistungen, die neue Bedeutungen produzieren. Bildungstheoretisch ist es besonders relevant zu verstehen, wie Intersubjektivität Anerkennungen von Diversität unterstützen kann.

Kulturtheoretische Bezüge zur Begründung transkultureller Bildung

Der oben entwickelte Diversitätsbegriff nähert sich einem postmodernen Verständnis von Kultur und gesellschaftlicher Entwicklung und kann in differenzierter Weise bildungswissenschaftliche Anschlüsse erhellen. Reckwitz (2006) analysiert die Verfasstheit der westlichen Gesellschaften und beschreibt auf dem Weg zur Postmoderne Hybridbildungen als Merkmal unserer Zeit.

Unter Hybridisierungen werden Prozesse der kulturellen Neuformungen durch Praktiken verstanden, welche Strukturen und Prozesse der Modernisierung durchziehen und Kultur permanent verändern (ebd.; vgl. Robak, 2011). Während diese Prozesse für die verschiedenen Stadien der Moderne in der westlichen Welt analytisch nachvollziehbar sind, ist davon auszugehen, dass die unterschiedlichen Migrationsformen und Expatriierungsformen in und aus verschiedenen Kulturen¹ weitere bislang unerschlos-

¹ Der hier genutzte Kulturbegriff bezieht sich nicht auf „Nationalkulturen“, sondern denkt die verschiedenen Kultur-

sene Hybridbildungen veranlassen und vornehmen. Die dabei stattfindenden Verteilungs- und Anerkennungskämpfe müssen von den jeweiligen Gesellschaften strukturiert und gestaltet werden. Dabei ist nicht zu ignorieren, dass weiterhin dominante ‚national-kulturell‘ geprägte Differenzen sichtbar werden, die zwar neue Kombinationen und Formationen eingehen, aber trotzdem in unterschiedlichen Praktiken in allen relevanten Lebenszusammenhängen, in Wissensressourcen und Wissensstrukturen, in den Deutungsmustern und sozialisatorischen Wertestrukturen sowie den individuellen Bildungs- und Berufsbiographien einen sichtbaren Ausdruck finden. Mit diesen Differenzen ist umzugehen, sie sind aber gleichzeitig als Ausdruck von Diversität zu behandeln. Dies ist als Bildungsaufgabe längst nicht hin-fällig. Der Umgang mit „national-kulturell geprägten und attribuierten Differenzen“ bewegt sich zwischen Rassismus, Xenophobie, Antisemitismus, Diskriminierungen über Konflikte bis hin zum Kosmopolitismus (vgl. Beck 2003) und damit verbundenen Fähigkeiten, kulturelle Differenz als Diversität zu deuten und im flexiblen Wechsel in verschiedenen kulturellen Referenzsystemen zu agieren.

Letzteres ist jedoch nicht für die Mehrheit der Bevölkerung vorauszusetzen. Die Fähigkeit des flexiblen Wechsels zwischen verschiedenen Deutungssystemen, wie es am Beispiel deutsch-chinesischer Arbeitskontexte empirisch erschlossen wurde, beinhaltet Zwischenschritte der kulturellen Wissensaneignung und erweist sich als sehr voraussetzungs-voll. Sie wird nur von Personen mit hoher fachlicher Qualifikation angeeignet und entwickelt, die gleichzeitig über Kulturwissen sowie sprachliche Fähigkeiten verfügen (Robak 2011). Diese Fähigkeit kann als transkulturelle Fähigkeit bezeichnet werden.

Die theoretischen Auseinandersetzungen von Welsch (2005) haben einen Weg für weitere empirische und konzeptionelle Überlegungen geöffnet. Das Konzept der Transkulturalität resultiert aus einer intensiven Beschäftigung mit Ästhetik und Anästhetik sowie der Formulierung ethischer Werte für den Übergang aus der Moderne in die Postmoderne. Seine Begründungen binden sich an die Position des abendländischen Ethnozentrismus, weil dieser sich der Aufklärung verpflichtet fühlt, die die Partikularität aller Lebensformen achtet. Lebensformen lassen sich nicht mehr für die einzelnen Individuen festschreiben, sondern es werden verschiedene durchschritten. Dies bedeutet auch ein Durchschreiten verschiedener Sinnwelten. Dafür braucht es transversale Über-

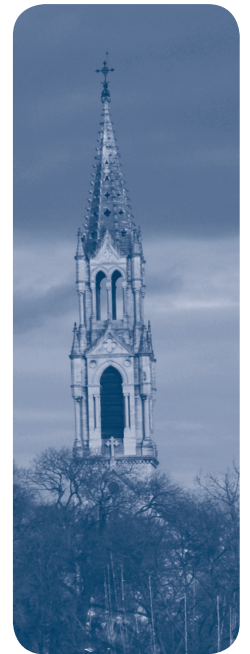
formationen, die durch unterschiedliche Milieu- und Habitusausformungen gebildet werden, mit.

gangsfähigkeiten. Transversalität ist ein überleitender Begriff zur Transkulturalität und fokussiert die Beschreibungen der Verbindungen von pluralen Erscheinungen und Phänomenen. Welschs daran anschließendes Transkulturalitätsverständnis rührt nicht aus kolonialen Erfahrungen, sondern aus Makro- und Mikrobeschreibungen der Verfasstheit von Gesellschaft und seiner kulturellen Beweglichkeit sowie der Analyse von dessen subjektiven Auswirkungen auf das Individuum. Sein Anliegen ist eine veränderte Geisteshaltung gegenüber Differenzen in der Gesellschaft. Transkulturalität beschreibt, wie sich Kulturen wechselseitig durchdringen und neue Mischungen ergeben (ebd., S. 322). Verbindungen zwischen Kulturen lassen sich auf verschiedenen Ebenen herstellen: Diskurse, Lebensformen, Populärkultur, Hochkultur sowie der Ebene der kulturellen Praktiken. Die Prämissen der Transkulturalität sind sowohl ethisch als auch politisch substantiell und lassen sich methodologisch sowie interpretativ für bildungswissenschaftliche Überlegungen öffnen. Transkulturelle Fähigkeiten entwickeln sich durch Bildungsangebote in verschiedenen Bereichen.

Transkulturelle Bildung als intermediäre Bildung

Angebote einer transkulturellen Bildung legen sich intermediär in die Programme, Angebote und Projekte der Bildungsbereiche in der Erwachsenen- und Weiterbildung ein. Sie sichern sowohl ein grundlegendes als auch ein spezifisches Angebotsgewebe unter differenzieller Kulturperspektive. Ziel ist die aktive Teilhabe aller an Gesellschaft und Prozessen der Kulturherstellung, indem spezifische und gestufte Angebote für Qualifizierung, Deutungserweiterung, Identitätsbildung, Erlernen und Reflektieren kultureller Praktiken sowie Kulturschaffung entrichtet werden; dies unter Berücksichtigung von Diversität.

Für die Realisierung transkultureller Bildung ist interkulturelle Bildung substantiell, sie kann aber nicht darauf begrenzt werden, sondern umschließt Angebote beruflicher, kultureller und politischer Bildung, die auf Transnationalisierungsprozesse und Diversität reagieren und darauf vorbereiten. Einen systematisch anschlussfähigen Vorschlag liefert Sprung (2002). Sie zeigt, dass sich eine interkulturelle Weiterbildung entwickelt hat, die sich in vier Bereiche unterteilen lässt: Kompensatorische Angebote, Qualifikation, Angebote zur Persönlichkeitsentwicklung, Politische Bildung. Das heißt, Interkulturalität hat Eingang in verschiedene Angebotssegmente der Weiterbildung gefunden, ist thematisch jedoch noch nicht ausdifferenziert und unterscheidet die differnten Migrationsformen sowie die Arbeits- und Professionsfelder nicht.



Wir schließen an Sprung (ebd.) an und greifen folgende wichtige Teile einer intermediären Systematisierung heraus, die transkulturelle Bildung integriert (vgl. Heinemann/Robak 2011):

1. Berufliche Weiterbildung: Sie zielt auf die Integration in den Arbeitsmarkt und auf die Erlangung eines den Fähigkeiten und Qualifikationen adäquaten Arbeitsplatzes unter Diversitätsgesichtspunkten.
 - a) Berufliche Weiterbildung unterstützt die Einübung in die für die jeweiligen Professionsfelder entwickelten Praktiken und stellt die Wissensressourcen entsprechend des aktuellen Standes zur Verfügung.
 - b) Berufliche Weiterbildung ist im Besonderen darin gefordert, für die verschiedenen Migrationsformen und Expatriategruppen Angebote und Fördersysteme zu entwickeln. Dazu gehören spezifische organisationale Zuschnitte, die Kompetenzentwicklung als kulturübergreifende lebensbegleitende Bildung, z. B. in Form einer transnationalen/transkulturellen Personalentwicklung anlegen.
 - c) Noch nicht ausreichend entwickelt sind die Wissensvermittlung über verschiedene Kulturen und die Einordnung kultureller Differenz im Rahmen gesellschaftlicher Entwicklung und in ihren rückwirkenden Konsequenzen für die Gesellschaft.
 - d) Sprachliche und kommunikative Fähigkeiten werden zunehmend wichtig, um in multikulturellen Teams und Arbeitszusammenhängen zu arbeiten. Diese erwachsen zu grundlegenden Fähigkeiten, die von den Organisationen als beigeordnete Bildung (vgl. Gieseke u. a. 2005) oder Personalentwicklung abgesichert werden sollten.
2. Allgemeinbildende Themen: Je nachdem, um welche Migrationsform es sich handelt bzw. um welche Arbeitsplatzanforderungen, steigen insgesamt die Bedarfe an allgemeinbildenden Themen: Dazu gehört grundlegendes historisches Wissen über gesellschaftliche Entwicklungen, dazu gehören Kommunikationsfähigkeiten sowie Fähigkeiten der Vertrauensbildung und Beziehungsherstellung. Insgesamt wichtiger wird die Fähigkeit zur Selbstreflexion, aber auch das Wissen um grundlegende soziale Praktiken, um Menschen am Tätigsein teilhaben zu lassen bzw. selbst tätig zu werden. Ökologisches Wissen wird zu einer kul-

turübergreifenden Ressource, die ins eigene Tun einzubinden ist.

3. Politische Bildung: Interessant wird es sein zu sehen, ob neue interessante Formen der Aufklärung über Rassismus, Xenophobie, Antisemitismus und Geschlechterdiskriminierung einerseits und aktive Formen der Begegnung und Entwicklung von Praktiken der Teilhabe und der Konstruktion von Wirklichkeit andererseits entwickelt werden. Von der Auslegung einer modernen politischen Bildung wird es abhängen, ob verschiedene Zielgruppen an demokratische Strukturen und Deutungsmuster herangeführt werden können.
4. Religiöse Bildung: Übergänge zwischen religiöser und transkultureller Bildung sind auszuinterpretieren und für weitere Differenzierungen zu öffnen.
5. Interkulturelle Bildung als Teilbereich Kultureller Bildung: Interkulturelle Bildung erweist sich als ein unterentwickelter Bereich (vgl. Gieseke u. a. 2005). Interkulturelle Bildung offeriert Angebote der kommunikativen Verständigung, der identitären Selbstvergewisserung bzw. Identitätsentwicklung, der Entwicklung und Vergewisserung von Kulturalität, der Dekonstruktion von Kulturalisierungen sowie des Verstehens und Erlernens kultureller Praktiken. Ziel sollte es sein, an Kultur teilzuhaben, Ambiguitätstoleranz zu erlernen und Kulturalität herzustellen, indem die eigene Empfindungsfähigkeit, gekoppelt an das Verstehen der Praktiken in anderen Kulturen, entfaltet werden kann. Alle Partizipationsportale kultureller Bildung sollten offen stehen. Unter transkulturellem Gesichtspunkt steht das Einüben und Verstehen kultureller Praktiken und kulturdifferenter Deutungsmuster besonders im Zentrum. Aufschlussreich sind die Programmanalysen zum Thema Kulturelle Bildung (ebd.). Das verstehend-kommunikative interkulturelle Partizipationstor ist ein Zugang zur Kulturellen Bildung (ebd., S. 69 ff.). Am Beispiel Berlin und Brandenburg wird herausgearbeitet, dass interkulturelle Bildung der kleinste Angebotsbereich in den Programmstrukturen ist. Es wird aber deutlich, dass interkulturelle Bildung sich als Kulturelle Bildung in der beigeordneten Bildung einen Platz sucht, z. B. in Kultureinrichtungen, die einem Publikum kulturelle Erlebnisse ermöglichen (Theater, Bibliotheken, Museen) oder in Einrichtungen, für die kommerzielle Aktivitäten das (finanzielle) Rückgrat bilden (Cafés/Kneipen, Buchhandlungen, Kinos, Galerien, Werkstätten) (Börjesson 2005). Die größte Angebotspalette findet sich hier für den systematisch-rezepti-

ven Bereich. Lesungen und kombinierte kulturelle Angebote sind besonders beliebt. Es kann auf der Grundlage dieser Ergebnisse die These vertreten werden, dass in der regionalen Perspektive das Bemühen um Transkulturalität an thematischen und organisationalen ‚Peripherien‘ erwächst, und zwar dann, wenn Menschen kommunikativ in kulturell gemischten Settings miteinander umgehen müssen und sie sich einen individuellen kulturellen Zugewinn davon versprechen. So gesehen wird Alterität an andere kulturelle Aktivitäten angeschlossen.

Transkulturelle Bildung zwischen Employability, Persönlichkeitsentwicklung, Identitätsentwicklung und der Herstellung von Kulturalität

‚Employability‘ wird als Anforderung an die Individuen formuliert, für die notwendigen beschäftigungsrelevanten Qualifikationen selbst zu sorgen, dies ist zunehmend ins Zentrum der Kompetenzentwicklungsstrategien gerückt (vgl. Kraus 2007). Diese – neoliberal begründete – Forderung stellt sich kulturübergreifend. Transnationalisierungsprozesse in den Organisationen der Arbeitswelt fordern die Fähigkeit heraus, mit Menschen aus unterschiedlichen Kulturen interagieren und zusammenarbeiten zu können. Der zeitweise Kulturwechsel ist selbst – so zeigen die Ergebnisse der vorliegenden Habilitationsschrift (Robak 2011) – eine Anforderung zur Absicherung von Employability geworden. Er avanciert zum Druckmittel auf die Beschäftigten und greift, weil sich diese gut qualifizierte Arbeitsplätze erhalten wollen bzw. überhaupt Arbeit behalten wollen. Nun stellt sich genau an dieser Stelle die Frage, wie viel Förderung und thematisch sowie institutionell abgesicherte Balancierung dafür ermöglicht werden muss und wie viel Selbstverantwortung eine Gesellschaft dafür verlangen kann. ‚Employability‘ als leitendes Konstrukt reicht dafür nicht aus.

Unter transkultureller Perspektive sind Interaktionsräume in Organisationen als hybridbildende Räume zu verstehen, die automatisch mit Diversität gefüllt sind. Da Kultur sich an Handeln, Denken und Sprache bindet (vgl. Straub 2010), kommt sie hybridbildend zum Tragen, wenn unterschiedliche kulturelle Ressourcen von Personen eingebracht werden. Für die Absicherung von Wissen unter Einbeziehung von Diversität braucht es breit angelegte Angebotsstrukturen, die die Absicherung von Beruflichkeitsstrukturen, Persönlichkeits- und Identitätsentwicklung sowie Optionen der Kulturalitätsentwicklung einschließen. Transkulturelle Bildung durchdringt einen derartig angelegten Bildungsbegriff, der lebenslanges Lernen für Erwachsene begründet.

Besonders die Entwicklung von Kulturalität ist als offener Prozess zu fassen und mit Angebotsstrukturen zu unterlegen: Sie erwächst nicht individuationsfördernd aus Ablehnung, wie z. B. Kaschuba (1995) Kulturalisierungen kritisch entwickelt. Sie wird ermöglicht durch neue Sinnformierungen, Teilhabe, Formen der Selbstbeziehung und des reflexiven Rückbezugs auf kulturelle Gemeinschaften, um wiederum daraus Sinn zu ziehen auf der Grundlage gestalten-der Teilhabe (vgl. Göller 2000).² Kulturalität entsteht demnach durch kulturelle Gestaltung und die Fähigkeit, Weisen der kulturellen Gestaltung zu thematisieren. „Kulturenkompetenz“ wäre demnach die Fähigkeit, mehrere Kulturen hervorzubringen, dies impliziert positive Rückbezüge und Selbstverortungen. Kulturalität stellt sich erst ein, wenn die Einsozialisierung und Einformung in kulturverschiedene Praktiken mit Deutungserweiterungen und Teilhabe verbunden ist (Robak 2011).

Besonders die öffentliche Erwachsenenbildung, gerade auch in evangelischer Trägerschaft, wird Optionen und Konzeptualisierungen transkultureller Bildung zukünftig tragen müssen. Ein breites Fundament in der kulturellen Bildung ist dafür eine wichtige Voraussetzung.

Literatur

Beck, Ulrich: Verwurzelter Kosmopolitismus: Entwicklung eines Konzeptes aus rivalisierenden Begriffsoptionen. In: Beck, Ulrich; Sznaider, Natan; Winter, Rainer (Hrsg.): Globales Amerika? Die kulturellen Folgen der Globalisierung. Bielefeld 2003, S. 25–34

² „Mit Kulturalität ist die spezifische Sinnbestimmtheit des Menschen gemeint; (menschliche) Kultur ist bzw. (menschliche) Kulturen sind durch diese charakterisiert ... Diese Sinnbestimmtheit impliziert die aktiv-spontane Selbstbeziehung des Menschen auf sich selbst, auf Mitmenschen, menschliche Handlungen, Äußerungen, Erzeugnisse, Produkte, auf die Welt oder Weltstücke“ (Göller 2000, S. 272).





- Berger, Peter L.; Luckmann, Thomas: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit: eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt a.M. 1980
- Börjesson, Inga: Regionalangebote der beigeordneten kulturellen Bildung im Berliner Bezirk Friedrichshain-Kreuzberg. In: Gieseke, Wiltrud; Opelt, Karin; Stock, Helga; Börjesson, Inga (Hrsg.): Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland. Exemplarische Analyse Berlin/Brandenburg. Münster u. a. 2005, S. 133–156
- Friedenthal-Haase, Martha: Interkulturalität als Idee und Form von Bildung. Zu Wegmarken aus der geschichtlichen Entwicklung vom 18. zum 20. Jahrhundert. In: Faulstich, Peter; Wiesner, Gisela; Wittpoth, Jürgen (Hrsg.): Internationalität der Erwachsenenbildung. Analysen, Erfahrungen und Perspektiven. (Dokumentation der Jahrestagung 1999 der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft). Bielefeld 2000, S. 133–144
- Gieseke, Wiltrud; Opelt, Karin; Stock, Helga; Börjesson, Inga: Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland. Exemplarische Analyse Berlin/Brandenburg. Münster 2005
- Gieseke, Wiltrud: Lebenslanges Lernen und Emotionen. Wirkungen von Emotionen auf Bildungsprozesse aus beziehungstheoretischer Perspektive. Bielefeld 2007
- Göller, Thomas: Kulturverstehen. Grundprobleme einer epistemologischen Theorie der Kulturalität und kulturellen Erkenntnis. Würzburg 2000
- Heinemann, Alisha; Robak, Steffi: Interkulturelle Erwachsenenbildung. Erscheint in: Elektronische Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Weinheim 2011
- Kaschuba, Wolfgang: Kulturalismus: Kultur statt Gesellschaft? In: Geschichte und Gesellschaft 21/1995, S. 80–95
- Kraus, Katrin: Beruflichkeit, Employability und Kompetenz. Konzepte erwerbsorientierter Pädagogik in der Diskussion. In: Dehnpostel, Peter; u. a. (Hrsg.): Kompetenzerwerb in der Arbeit. Perspektiven arbeitnehmerorientierter Weiterbildung. Berlin 2007, S. 235–248
- Mau, Steffen: Transnationale Vergesellschaftung. Die Entgrenzung sozialer Lebenswelten. Frankfurt a.M. 2007
- Meyer, Thomas: Identitätspolitik. Vom Missbrauch kultureller Unterschiede. Frankfurt a.M. 2002
- Reckwitz, Andreas: Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken: Eine sozialtheoretische Perspektive. In: Zeitschrift für Soziologie, 32 (2003), S. 282–301
- Reckwitz, Andreas: Das hybride Subjekt. Eine Theorie der Subjektkulturen der bürgerlichen Moderne und zur Postmoderne. Weilerswist 2006
- Robak, Steffi: Kulturelle Formationen des Lernens. Zum Lernen deutscher Expatriates in kulturdifferenten Arbeitskontexten in China – die versäumte Weiterbildung. Unveröff. Habilitation, Berlin 2011
- Robak, Steffi; Sievers, Isabel: Diversität, Anerkennung und Lernkulturen in der Arbeitswelt. In: Borchers, Dagmar; Milsch, Sylvia (Hrsg.): Interkulturalität in der Arbeitswelt. Über selbst gesteuertes Projektmanagement interkulturell qualifizieren. Hannover 2011, S. 54–69.
- Sprung, Annette: Interkulturalität – eine pädagogische Irritation? Pluralisierung und Differenz als Herausforderung für die Weiterbildung. Frankfurt a.M. 2002
- Stojanov, Krassimir: Bildung und Anerkennung. Wiesbaden 2006
- Straub, Jürgen: Lerntheoretische Grundlagen. In: Weidemann, Arne; Straub, Jürgen; Nothnagel, Steffi: Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz? Theorien, Methoden und Praxis der Hochschulausbildung. Bielefeld 2010a, S. 31–98
- Welsch, Wolfgang: Auf dem Weg zu transkulturellen Gesellschaften. In: Allolio-Näcke, Lars; Kalscheuer, Britta; Manzeschke, Arne (Hrsg.): Differenzen anders denken. Bausteine zu einer Kulturtheorie der Transdifferenz. Frankfurt a.M., 2005, S. 314–341

Marion Fleige

Kulturelle Bildung in der EEB – Stand und Perspektiven

1. Ausgangslage

Gut 15 Prozent der Veranstaltungen der Evangelischen Erwachsenenbildung (EEB) im Jahr 2009 waren der kulturellen Bildung zuzurechnen (Weiß/Horn 2011, S. 25). Diese Zahl ist seit Beginn der DIE-Verbandstatistik relativ konstant bzw. leicht steigend. Kulturelle Bildung wird also in breitem Umfang – wenn auch nicht in ganz so breitem Umfang wie in den Volkshochschulen – in der EEB realisiert. Dennoch existieren außer punktuellen Auswertungen, Berichten und Diskursen (vgl. z.B. Forum Erwachsenenbildung 04/2007) nur wenig reflexive oder programmatische Hinweise zu diesem Bereich (s. auch Seiverth 2002; Heinz 2009, S. 497 ff.), und es gibt seit Beginn der 1990er-Jahre – sicher auch vor dem Hintergrund der sinkenden öffentlichen Finanzierung – keine eigene Fachgruppe dazu mehr.¹ Eine 2011 im Auftrag der Mitgliederversammlung neu zusammengetretene Arbeitsgruppe² trägt jetzt allerdings zur Systematisierung der Angebotsstruktur und der theoretischen Grundlagen und Begründungszusammenhänge kultureller (E)EB bei. Der Beitrag schließt hier an³ und beruht auf drei Vorannahmen:

- a) Kulturelle Bildung soll Teilhabe an Kultur, Offenheit für Fremdes, Wahrnehmungsfähigkeit, Schärfung der Sinne, Erleben der eigenen Handlungsmöglichkeiten und Kreativität und somit (Re-)Stabilisierung ermöglichen (vgl. Gieseke 2010; Fuchs 2006). Angebote und Nachfrage sind in der Gegenwart hoch ausdifferenziert. Kulturelle Bildung fördert dabei auch Kreativität und kulturelle Kompetenzen, welche in vielfältigen Alltagssituationen, aber auch für berufliche Mobilität und Beschäftigungsfähigkeit genutzt werden (vgl. Stang 2007, S. 5; vgl. auch Gieseke 2007). Gleichwohl kann mit Lerch (hier 2007, S. 17) für ein Zusammenspiel kultureller (E)EB gegen eine reine Verwertung von Bildung plädiert werden.
- b) Kulturelle Bildung umfasst „hochkulturelle“ und „soziokulturelle“ Inhalte und bietet Übergänge zur Gesundheitsbildung, zum Sprachenlernen, zur Lebensgestaltung und zur religiösen Bildung. Die Ausdifferenzierung verläuft entlang biografischer Interessen und gesellschaftlicher Milieus, Geschlechter, Generationen und Lebenswelten wie groß-/mittelstädtischer und ländlicher Kontexte (vgl. Gieseke u. a. 2005; Fleige 2011, S. 40; Barz 2009; Stang/Peez u. a. 2003; Schlutz 2009).
- c) Zugänge zu kultureller Bildung nach Gieseke u. a. (2005) – **systematisch-rezeptives Lernen, selbsttätig-kreatives Lernen** (kreative Techniken), **verste-**

hend-kommunikatives Lernen (interkulturelles Lernen) – lassen sich beschreiben als „Partizipationsportale“ zur Kultur. Es sind **Wissensformen und Aneignungswege** zum Wissens- und Fähigkeitserwerb, die didaktisch strukturierbar sind. Beispiele für die drei Portale sind kunsthistorische Kurse, Malkurse, Exkursionen in Nachbarländer. Daneben unterscheiden Gieseke u. a. zwischen **organisierten Lernangeboten**, **kultureller Praxis** (z. B. Chorgesang) sowie **kulturellem Erlebnis** (z. B. Kulturfeste). Aus dem Diskurs der öffentlichen EB ist zudem auf „Selbstbildung“ als selbstständiges Erschließen kulturellen Wissens über z. B. einen (ungeführten) Besuch von Museen oder Kirchengebäuden zu verweisen. In der EEB sind die zweite und dritte vornehmlich in die erste Form – die organisierten Lernangebote – integriert. Die anderen Formen kommen besonders dann vor, wenn mit dem Lernort Kirchengemeinde kooperiert wird (vgl. Fleige 2011).

- d) Die öffentliche und kirchliche Trägerschaft kultureller EEB zieht eine Verortung zwischen christlicher und nicht christlicher Tradition, Kultur und Religion, Kirchengebäuden und nicht kirchlichen Kulturorten nach sich.
- e) Kulturelle Bildung bewegt sich zwischen bildungstheoretischen und kulturtheoretischen sowie bildungs- und kulturpolitischen Begründungen (siehe Beiträge von Gieseke und Ermert in diesem Heft) – mit resultierenden Finanzierungskonzepten und Unsicherheiten der Planungspraxis, die mit ausschlaggebend sein können für das bisherige Nichtausschöpfen dieses Programmbereichs.

2. Kulturelle Bildung in der EEB – Befunde zur Angebotsstruktur

Zur Angebotsstruktur der (kulturellen) EEB gibt es – über die Statistiken hinaus – insgesamt zu wenig, aber doch einige interessante theoriegeleitet und explorativ generierte Befunde (vgl. Fleige 2011, S. 98–102, 144 f.).

So zeigen Heuer/Robak (2000), dass innerhalb einer Breite und Vielfalt von Themen Fragen der „christlich-religiösen Bindung und bürgerlichen Kultur in der Lebenswelt“ den Hauptschwerpunkt bilden, gefolgt von den Bereichen „gesellschaftspolitische und persönliche Lage verbinden, um Handlungsorientierung zu finden“ und „Abstützen der sozialen Lebenswelt“.

Friedenthal-Haase (2007) u. a. beschreiben in einer historischen Institutionenanalyse die Evangelischen



Dr. phil. Marion Fleige
Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur für Erwachsenenbildung und Weiterbildung am Institut für Pädagogik und Philosophie der Technischen Hochschule Chemnitz, Reichenhainer Str. 41, 09126 Chemnitz, marion.fleige@phil.tu-chemnitz.de

¹Eine Auswertung steht noch aus. Doch belegen auch veröffentlichte Verbandspapiere, dass kulturelle Bildung schon immer als Programmbereich der EEB ausgewiesen wurde (vgl. z. B. DEAE 1989; Wollschläger 1972, S. 21–24; Rösener 1972, S. 13) [nicht in Bibliografie].

²Karola Büchel, Thomas Ritschel, Petra Herre und Marion Fleige.

³Für das vollständige Quellen- und Literaturverzeichnis vgl. www.tu-chemnitz.de/phil/ipp/ebwb/content/view/167/.

Der erwachsenenpädagogische Bildungsbegriff allgemein benötigt wegen Freiwilligkeit der Teilnahme und notwendiger Passung von Interesse, Bedarf, Angebot, Nachfrage und Lernfähigkeit eine Erweiterung gegenüber dem schulischen Bildungsbegriff: interessen- und emotionstheoretisch (lerntheoretisch), geschlechts- und generationentheoretisch, institutionen- und programmtheoretisch, gesellschafts-, milieu- und kulturtheoretisch sowie bildungskulturtheoretisch. Der erwachsenenpädagogische Bildungsbegriff und Konzepte speziell in der kulturellen Bildung benötigen auch aus inhaltlichen Gründen eine kulturtheoretische Erweiterung, die ihren Gegenstand theoretisch begründet und Wege zu Themen und Fachdidaktik aufzeigt. Grundlegend ist das etymologische Verständnis von „Kultur“ als „Urbarmachung“ und „Pflege“ von Natur (Eagleton 2001 [Nicht in Bibliographie], S. 7) und das im „Cultural Turn“ seit den 1970er Jahren geprägte funktionale und weite Verständnis von „Kultur“ als Praktiken, Werte, Lebensweisen und Werke, das im Gegensatz zu normativen, kulturalistischen oder differenztheoretischen Verständnissen im 19. und frühen 20. Jahrhundert steht (vgl. Moebius 2009, S. 14–16).

Akademien in der DDR zwischen kultureller Bildung und gesellschaftlicher Orientierung. Kulturelle Bildung wurde über Themen der Hoch- und der Alltagskultur realisiert, die eine Gegenwelt zur Staatsideologie entwarfen (vgl. auch Rothe 2003; Fleige 2007, S. 37).

Die Programmanalysen von Gieseke u. a. (2005) zur kulturellen Bildung in Berlin und Brandenburg rekonstruieren thematische Ausdifferenzierungen und Polarisierungen kultureller EEB (vgl. ebd., S. 201–108): So lag im *Land Brandenburg* im Jahr 2001 „Kulturschichte“ (200 Angebote) vor „Religion“ (60), „Literatur“ (40), „Kunsthandwerk“ (30) und „Musik“ (25). Das

Angebot wurde umgesetzt von den Regionalen Arbeitsstellen in Kooperation mit Kirchengemeinden, wo beispielsweise das Kunsthandwerk mit der Gestaltung religiöser Feste verbunden ist. Während insgesamt in Brandenburg die systematisch-rezeptiven Angebote dominierten, zeigten sich in *Berlin* Tendenzen zu kreativen individualisierten Angeboten, mit „Textiles Gestalten“ (80 Angebote) vor „Kunsthandwerk“ (65), „Musik“, „Tanzen“ und „Malen/Zeichnen“ (je 50). Am stärksten wurde das kreative Angebot von den Familienbildungsstätten umgesetzt.⁴ Die Fallstudien von Fleige (2011, S. 165–196) bestätigen, dass kulturelle EEB vielfach an erfahrungsorientiertes oder musikalisches Lernen am Lernort Kirchengemeinde oder – vor allem in mittelstädtischen Zentren – an die rezeptive Beschäftigung mit biblischen Traditionen gekoppelt ist. Sie soll dazu beitragen, „die Lebensqualität in den Regionen zu erhöhen“ (EAE 2008).

Die genannten Studien geben ferner Auskunft über den interessanten und an Bedeutung zunehmenden Bereich der *musikalischen Bildung*. Es existiert ein verstärktes Interesse an musikalischen Techniken, musikalischer Ästhetik und Wissen über musikalische Zusammenhänge für die Musikrezeption. Vor diesem Hintergrund wächst das Angebot von Einrichtungen „beigeordneter Bildung“ (Gieseke u. a. 2005) wie Konzerthäuser, welche zwar organisiertes Lernen anbieten, jedoch nicht im Hauptzweck. Hier hat auch die EEB viel zu bieten: Es ist bekannt, dass in den Familienbildungswerken kreative Techniken (Chor, Trommeln, Gitarre) vermittelt und dass durch die Kooperation mit dem (beigeordneten) Lernort Gemeinde und dort ansässigen Kantoreien die ansonsten in der öffentlichen EB seltenen Veranstaltungen zur musikalischen Werkanalyse angeboten werden (vgl. ebd., S. 102–108; Fleige 2011, S. 184).

Die Analysen verdeutlichen, dass kulturelle Bildung vielschichtige **Funktionen** beim Wissens- und Fähigkeitserwerb für verschiedene kulturelle und soziale Handlungsbereiche, bei der emotionalen Ausdifferenzierung und beim Gewinn von Wohlbefinden übernimmt. Und dass schon deshalb der Bedarf zunimmt.⁵ Dabei zeigen sich Übergänge zu anderen Programmbereichen der EEB.⁶ Ohnehin zur *religiösen*

⁴ Das interkulturelle Portal war dabei im Untersuchungszeitraum, wie bei den anderen untersuchten Trägern auch, insgesamt nur schwach ausgeprägt.

⁵ Vgl. zum Diskurs: Stang (2007), S. 6.

⁶ Stock (2005) [Nicht in der Bibliographie] zeigt, dass die Programmplanung zur kulturellen EEB an einer Balance politischer, kultureller und religiös-theologischer Bildung ausgerichtet ist und Schnittmengen sucht (Friedensethik, Geschlechterbildung usw.).



Zugänge/Sozialformen	Inhalte und Angebotsformen		Lernorte und Unterstützungsstrukturen
• systematisch-rezeptiv • selbsttätig-kreativ • kommunikativ (interkulturell) • kulturelles Erlebnis/Event • erfahrungsbezogenes und exemplarisches Lernen, Begehungen, Reisen	Projekte, z. B. qualifizierend für Kulturarbeit, kulturelle Bildungsarbeit und bürgerschaftliches Engagement		Lernorte in den Räumen von Bildungseinrichtungen und anderswo
	Selbstbildung in Kulturkirchen/spiritueller Tourismus; Qualifizierung für KirchenführerInnen		
	Reguläre Angebote (z. B. wöchentlich, im Rahmen von Sommerakademien ...	... zu christlichen Traditionen (Artefakte/Werke), z. B. biblische Geschichten, musikalische Analyse, interreligiöses Lernen; Qualifizierung für die ehrenamtliche Mitarbeit in der Liturgie etc.	Kooperationen von Erwachsenenbildung mit dem (beigeordneten) Lernort Kirchengemeinde und anderen Kulturorten
		... zu allen anderen Themen, z. B. Kulturgeschichte, Trommeln, Kunsthandwerken, Malen; mit Übergängen zur Gesundheitsbildung, Elternbildung, beruflichem Lernen	
		Netzwerke	
		Mischfinanzierungen	
• kulturelle Praxis	Kulturelle Praxis am Lernort Kirchengemeinde (mit Übergängen zu soziokulturellen Angeboten)		

Bildung, die in der öffentlichen Finanzierung vieler Bundesländer als „kulturelle Bildung“ anerkannt ist. Der Übergang zeigt sich hier inhaltlich am deutlichsten in der Auseinandersetzung mit Kirchenräumen als Orten der religiösen Praxis und Selbstbildung. Es existieren weitflächige und in der EEB breit diskutierte Angebote für Kirchenraumpädagogik bzw. Ehrenamtlichenfortbildung. Allerdings besteht dabei die Gefahr, dass deren Umfang Angebote in den anderen Programmbereichen potenziell verdrängt (vgl. Fleige 2011; 2007; Baumann 2010). Insofern ist auf eine Gleichberechtigung aller Programmbereiche in der öffentlichen EB zu achten.

Für die oben genannte Arbeitsgruppe zeigt sich auf der Basis der genannten Analysen und eigenen Erfahrungen nach jetzigem Bearbeitungsstand folgende gegenwärtige Angebotsstruktur:

3. Grundlagen und Begründungszusammenhänge – Kulturtheorien und bildungstheoretische Reinterpretationen⁷

⁷ Die Ausführungen beruhen auf einem Vortrag in der Bundesakademie für kulturelle Bildung Wolfenbüttel (gemeinsam mit Inga Börjesson) am 29.09.2011.

Die folgenden Ausführungen folgen der Struktur der „Portale“ kultureller Erwachsenenbildung.

Für die **systematisch-rezeptive** EB liegt bei Scharfe (2002) ein Konzept der Aneignung von Kultur im Sinne von „Werken“ der Hoch- und der Alltagskultur vor. Diese Kulturtheorie weist aus, dass sich durch Aneignung (S. 162) von Kultur Identität begründet (vgl. S. 166 ff.), und zwar über die bewertende Stellungnahme zu **Lebensformen** (vgl. S. 163) und die Beschäftigung mit den „**Werken**“ menschlicher Praxis (vgl. S. 183 ff.). Diese Vorstellung begründet ein lebenslanges Kulturlernen (vgl. S. 167) – etwa durch die Beschäftigung mit „Werken“, Werten und Deutungen als Inhalt kulturhistorischer Kurse (vgl. auch Gieseke u. a. 2005, S. 26).

Für die **selbsttätig-kreative Erwachsenenbildung** beschreibt Peez (1996, o.S.) eine ästhetische, emotionsgebundene Bildung (vgl. auch Gieseke 2007), die „Erfahrungsräume zwischen [...] Selbstvergewisserung und Selbstbildung“ eröffnet. In der EEB kann ein solches auf Erfahrungen und Tätigkeit gestütztes Lernen – Malen, Tanzen, Musizieren – mit der Ausdifferenzierung der Wahrnehmungsfähigkeit für sinnliches Erleben auch zur ethischen Haltung des Individuums beitragen. Dieser Zusammenhang wäre näher zu analysieren.

Für das *verstehend-kommunikative Portal* (interkulturelles Lernen) kann auf die Vorstellung von „Transkulturalität“ nach Welsch (1997) und auf die „Hybridität“ der „Subjektkulturen“ nach Reckwitz (2006) verwiesen werden, die eine Durchmischung von Kulturformen unterschiedlicher landeskultureller Kontexte – mit Folgen für die Identität – grundlegen (vgl. Beitrag von Robak in diesem Heft). Darüber hinaus liefert Antweilers (2011) Konzept eines „realistischen Kosmopolitismus“ ein Verständnis von „Kultur“ jenseits der Festschreibung von „Differenzen“ (vgl. S. 26). Dieses zieht eine Auffassung von „Kulturen als Systeme mit intra- und interkultureller Vielfalt“ (S. 62) an „Lebensmilieus“ und „Subkulturen“ (vgl. ebd., S. 64 f.) sowie Werten nach sich. „Kosmopolitismus“ als ethische Haltung, bei der im Interesse eines gemeinsamen Lebens in der Welt Gemeinsamkeiten statt Differenzen betont werden (vgl. ebd., S. 69 ff.), bedeutete für die kulturelle EB eine Reflexion von Gemeinsamkeiten und ethischen Standards sowie eine Erarbeitung ethischer Haltungen.

4. Ausblick

Wie können diese Ansatzpunkte für die Gestaltung von Programmen und Lehr-Lern-Arrangements und damit für eine didaktische Theoriebildung in der kulturellen EEB spezifiziert werden?

- a) Durch die Auslegung kultureller EEB für ländliche, mittel- und großstädtische, gemeindlich und nicht gemeindlich gebundene sowie heterogen lebensweltlich und sozioökonomisch geprägte Milieus bzw. deren unterschiedliche thematische und zugangsbezogene Interessen im kulturellen Bereich. Nur die Breite an Themen und Zugängen kann die Teilhabe aller (beziehbar auch auf Geschlechter und Generationen) an kultureller Bildung gewährleisten. Dabei sind ein Begriff und ein entsprechendes organisiertes öffentliches Angebot kultureller Bildung unverzichtbar, um kulturelles Lernen und einen Zugang zu Kultur vorzuhalten – gerade in Zeiten, in denen der Spardiskurs alles

dominiert und die (vermeintlich durchgängig demokratisch vergemeinschaftete) „Kultur“ vor allem im kulturellen Erleben rezipierbar werden soll. Bedeutsam ist dabei eine pädagogische Begleitung für die Stabilisierung und die Überschreitung von Milieugrenzen gleichermaßen (vgl. Beitrag von Wiltrud Gieseke in diesem Heft).

- b) Durch die systematisch-rezeptive Beschäftigung mit und die kommunikative Arbeit an Deutungen und Interpretationen von Werken (Traditionen), Werten und Normen sowie Bedeutungen christlicher und nicht christlicher Kultur. Bildungs- und kulturtheoretisch bedeutsam ist hierbei die Abgrenzung von Kultur und Religion über: positive inhaltliche Bezugnahmen wie ausgeführt, historische Verbindungen, aber auch die Betonung der prinzipiellen Freiheit der Kultur von der Religion und mithin der kulturellen von der religiösen Bildung.
- c) Durch die Verbindung von kultureller organisierter Bildung und Selbstbildung in Kirchen und im spirituellen Tourismus. Ferner der Zugang zu Soziokultur sowie (sozialen) Formen des kulturellen Erlebnisses und der kulturellen Praxis im Rahmen organisierter Bildung, vor allem durch Kooperationen von organisierter Bildung mit dem (beigeordneten) Lernort Kirchengemeinde und anderen Kulturorten. Beispiele für solche Angebote sind: Kunsthandwerken für Kirchenfeste, Erlernen liturgischer Chorgesänge usw.
- d) Durch das Vorhalten von kultureller Bildung, die zu einer ethischen Bildung beiträgt. Hieraus ergeben sich weitere funktionale Bezüge zur Bildung von Zivilität (vgl. Offe 2009) sowie zu einer – gegenwärtig auch von der EEB entwickelten – Elternbildung (vergleiche den Beitrag von Wiltrud Gieseke in diesem Heft).
- e) Durch das Erkennen von Erwartungen in Bezug auf den Nutzen kultureller Bildung bei Teilnahme-



entscheidungen (vgl. Fleige 2011, S. 20). Kulturelle Bildung wird offenbar – mit Stang und Gieseke – auch für den Erwerb von Lebensführungs- und beruflichen Fähigkeiten genutzt. Zugleich sollte die kirchlich verantwortete kulturelle EB – mit Lerch – auf der Basis des christlichen Menschenbildes auf die Spannungsfelder zwischen Persönlichkeitsentwicklung und beruflicher Verwertungsorientierung beim Lernen hinweisen.

Literatur:

- Antweiler, C. (2010): Mensch und Weltkultur. Für einen realistischen Kosmopolitismus im Zeitalter der Globalisierung. Bielefeld
- Barz, H. (2009): Milieu des Glücks – Glück des Milieus. Über den Wandel gesellschaftlicher Glücksvorstellungen und seine Gründe. In: Ermert, K./Höppner, C./Kemmelmeyer, K.-J./Lüdke, M. (Hrsg.) (2009): Musik und Verantwortung. Perspektiven der Musikpolitik in Deutschland. Hrsg. von der Bundesakademie für kulturelle Bildung. Wolfenbüttel, S. 14–38
- DEAE (Hrsg.) (1989): Evangelische Erwachsenenbildung im Spannungsfeld der Bildungspolitik. Entwicklungen und Argumente (Informationspapier Nr. 89). Hrsg. vom Bildungspolitischen Ausschuss der DEAE. Karlsruhe
- EAE (2008): Leistungsbilanz Evangelische Erwachsenenbildung im Land Brandenburg zum Ende des Jahres 2008 (Daten von 2006). Unveröffentlichtes Qualitätsverbund-Rundschreiben, Brandenburg a. d. Havel
- Eagleton, T. (2001): Was ist Kultur? München
- Fleige, M. (2007): Erwachsenenbildung in gesellschaftlichen Umbrüchen. Eine Institutionen- und Programmstudie am Beispiel der Berliner Evangelischen Akademie(n) 1987–2004 (Erwachsenenpädagogischer Report 10). Humboldt-Universität, Berlin
- Fleige, M. (2011): Lernkulturen in der öffentlichen Erwachsenenbildung. Theorieentwickelnde und empirische Betrachtungen am Beispiel evangelischer Träger. Münster u. a.
- Friedenthal-Haase, M. (Hrsg.) (2007): Evangelische Akademien in der DDR. Quellen und Untersuchungen zu Bildungstätten zwischen Widerstand und Anpassung. Leipzig
- Fuchs, M. (2006): Kulturelle Weiterbildung. In: Grundlagen der Weiterbildung – Praxishilfen 37
- Gieseke, W./Opelt, K./Stock, H./Börjesson, I. (2005): Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland. Exemplarische Analyse Berlin/Brandenburg (Europäisierung durch kulturelle Bildung 1). Münster u. a.
- Gieseke, W. (2007): Lebenslanges Lernen und Emotionen. Wirkungen von Emotionen auf Bildungsprozesse aus beziehungstheoretischer Perspektive. Bielefeld
- Gieseke, W. (2010): Portale zur Kultur. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, Heft 3, S. 31–34
- Heinz, H. J. (2009): Kirchliche Erwachsenenbildung. In: Tippelt, R./v. Hippel, A. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 3., überarb. u. akt. Aufl. Wiesbaden, S. 491–506
- Heuer, U./Robak, S. (2000): Programmstruktur in konfessioneller Trägerschaft – exemplarische Programmanalysen. In: Gieseke, W. (Hrsg.): Programmplanung als Bildungsmanagement? Qualitative Studie in Perspektivverschränkung. EB-Buch, 20. Recklinghausen, S. 115–141
- Lerch, S. (2007): Lebenskunstorientierte Erwachsenenbildung. Zur Rückgewinnung des Menschen in Zeiten generellen Verwertbarkeitsdenkens. In: Forum Erwachsenenbildung, Heft 4, S. 17–18
- Moebius, S. (2009): Kultur. Bielefeld
- Offe, C. (2009): Start – Markt – Zivilgesellschaft. Entwicklungstendenzen in liberalen Demokratien. In: Ermert, K./Höppner, C./Kemmelmeyer, K.-J./Lüdke, M. (Hrsg.) (2009): Musik und Verantwortung. Perspektiven der Musikpolitik in Deutschland. Hrsg. von der Bundesakademie für kulturelle Bildung. Wolfenbüttel, S. 39–54
- Peez, G. (1996): Acht Thesen zur Zukunft der künstlerisch-ästhetischen Erwachsenenbildung. Zuerst erschienen in: Schulz, F. (Hrsg.): Perspektiven der künstlerisch-ästhetischen Erziehung. Texte zum Leipziger Kolloquium 1996 anlässlich des 70. Geburtstages von Prof. Dr. Günther Regel. Seelze, S. 228–230. Verfügbar unter: <http://www.georgpeeze.de/texte/thesen.htm>, abgerufen am 21.07.2011
- Reckwitz, A. (2006): Das hybride Subjekt. Eine Theorie der Subjektkulturen von der bürgerlichen Moderne bis zur Postmoderne. Göttingen
- Rothe, A. (2003): Entwicklungslinien kirchlicher Bildungsarbeit in der DDR. In: Bildung und Erziehung, Heft 3, S. 263–285
- Scharfe, M. (2002): Menschenwerk. Erkundungen über die Kultur. Köln u. a.
- Schlutz, E. (2009): Weiterbildung und Kultur. In: Tippelt, R./v. Hippel, A. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 3., überarb. u. akt. Aufl., Wiesbaden, S. 621–634
- Stang, R. (2007): Kultur und Schlüsselkompetenzen. Zu den Perspektiven kultureller Bildung. In: Forum Erwachsenenbildung, Heft 4, S. 4–8
- Welsch, W. (1997): Transkulturalität. Die veränderte Verfassung heutiger Kulturen. In: Schneider, I./Thomsen, C. (Hrsg.): Hybridkultur. Meiden, Netze, Künste. Köln, S. 67–90
- Weiß, C./Horn, H. (2011): Weiterbildungsstatistik im Verbund 2009 – Kompakt. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Verfügbar unter: <http://www.die-bonn.de>, Zugriff am 11.11.2011

Im Gespräch mit Karin Nell

Keywork – Engagement und Kulturarbeit – Brennen für „das Neue“



Karin Nell

Ev. Erwachsenenbildungswerk Nordrhein
Graf-Recke-Str. 209
40237 Düsseldorf
E-Mail: nell@eeb-nordrhein.de

In der letzten Zeit liest und hört man in unterschiedlichen Zusammenhängen von Keywork. Es gibt recht bekannt gewordene Keywork-Projekte im Bereich des neuen bürgerschaftlichen Engagements, es gibt Keywork-Multiplikatorenprogramme, das Konzept Keywork4, es gibt sogar Keywork-Ateliers. Was, bitte schön, muss man sich unter Keywork vorstellen?

Der Begriff Keywork stammt aus einer europäischen Lernpartnerschaft; sie trug den Titel „Museen, Keyworker und Lebensbegleitendes Lernen“. Damals haben sich MuseumsexpertInnen und SeniorInnen aus fünf europäischen Ländern Gedanken darüber gemacht, welche Aufgaben Freiwillige in den Museen übernehmen können, ohne mit ihrem Engagement die Arbeitsplätze der hauptamtlichen Kräfte zu gefährden. Deutschland war übrigens nicht beteiligt. Die SeniorInnen dieser Lernpartnerschaft waren sich schnell einig: Ihr Engagement sollte dazu dienen, die hauptamtliche Arbeit sinnvoll zu ergänzen und zu bereichern – aber es sollte sie auf keinen Fall ersetzen. Die Freiwilligen wollten als ‚BotschafterInnen‘ für die Kultureinrichtungen tätig sein, wollten deren Angebote bekannt machen und vor allem neue Zielgruppen für die Häuser gewinnen. Man einigte sich auf die Bezeichnung „Keywork“, die sehr gut zu der gewünschten Verantwortungsrolle passt. Wie wir in der aktuellen Entwicklung sehen, verfügen Ältere tatsächlich über wichtige Schlüsselkompetenzen.

Sehe ich das richtig, dass Keywork eine zeitgemäße Form der Kulturellen Bildung ist? Sie knüpfen in ihrer Arbeit vielfach an Kulturinstitutionen an. Ich sehe eine besondere Nähe zu Kulturkonzepten wie dem Hilmar Hoffmanns („Kultur für alle“), der die emanzipatorischen Potenziale von Kunst und Kultur fokussiert und eine Demokratisierung der Kultur fordert. Wie sehen Sie die Entwicklung?

Kulturelle Einrichtungen sind immer schon wichtige Orte des sozialen Lebens gewesen – nicht nur Orte der kulturellen Bildung. Und umgekehrt: Ich kenne viele soziale Einrichtungen, die – vor allem, wenn man den erweiterten Kulturbegriff von Hilmar Hoffmann zugrunde legt – wichtige Orte der kulturellen Bildung sind. Keywork sehe ich als Riesenchance, die unterschiedlichen Lern- und Lebensorte auf kreative Weise zu verknüpfen und Menschen zu ermutigen, sich mit ihren Begabungen einzubringen und Verantwortung zu übernehmen. Kunst und Kultur bieten alles, was man für individuelle und gesellschaftliche Weiterentwicklung und Innovation benötigt: Inspiration, Widerstand, Perspektivwechsel, neue Ansichten, Infragestellung des Vertrauten, Herausforderung, Visionen ... Soziale Einrichtungen wiederum sind ideale Gestaltungsorte für das, was Joseph Beuys die „Soziale Plastik“ genannt hat. Auch Joseph Beuys hat mit einem Erweiterungsbegriff gearbeitet. Er hat die Auffassung vertreten, dass auch das Sozi-

ale ein Kunstwerk ist. Und er hat uns alle aufgefordert, mit unseren schöpferisch-kreativen Potenzialen an der Gestaltung des Sozialen mitzuwirken. In diesem Sinne ist soziales Engagement auch künstlerische Tätigkeit. Das Gleiche gilt für die Theaterkunst. Sie kann und muss bis in den Sozialraum hinein wirken. Eugenio Barba, der italienische Leiter des Osloer Odin-Theaters, hat einmal gesagt, dass die Existenz eines Theaters nicht zu rechtfertigen ist, wenn es nicht ein ausgeprägtes Bewusstsein seiner sozialen Aufgabe hat. Gerade in der Theaterarbeit findet Keywork viele Anregungen für Partizipation und die Bespielung sozialer Räume.

Wie sind Sie auf Keywork gekommen?

Ich wurde 2005 von KulturKontaktAustria eingeladen, die in Düsseldorf entwickelten Konzepte von „Kultur auf Rädern“ und „Kulturführerschein“ in Wien vorzustellen. Dort habe ich dann zum ersten Mal von „Keywork“ gehört. Mir war sofort klar: Unsere neuen Qualifizierungsprogramme und Keywork passen hervorragend zusammen. Das gab den Anstoß für die Zusammenarbeit. Wir waren überzeugt: Hier entwickelt sich etwas, was auf Zukunft gesehen bedeutsam werden wird. Wir spürten: Dieses Neue wird das klassische bürgerschaftliche Engagement verändern. Und ich denke heute: Stimmt. Keywork verändert nicht nur das bürgerschaftliche Engagement, Keywork verändert auch die Bildungsarbeit – nicht nur die Bildungsarbeit mit Älteren, sondern auch die berufliche Weiterbildung und die Ausbildung von Menschen in sozialen und kulturellen Berufen.

Wie verändert der neue Ansatz bürgerschaftliches Engagement und Bildungsarbeit?

Anfangs konnte sich hier bei uns ja niemand etwas unter Keywork vorstellen. Deshalb war es sehr wichtig, an Modellprojekten zu zeigen, was Keywork ist und wie sich Keywork von Formen des klassischen Ehrenamts unterscheidet. Unser Glück war das bundesweite Programm „Erfahrungswissen für Initiativen“. In diesem Programm ging es darum, gemeinsam mit Menschen im nachberuflichen Leben attraktive Verantwortungsrollen für die neuen Altersgenerationen zu entwickeln (Detlef Knopf, einer der ‚Architekten‘ des Programms, sprach immer von „role making statt role taking“). Und – das war natürlich kein Zufall – auch in diesem Programm interessierten sich viele der aktiven Senioren und Seniorinnen für Keywork. Die ersten Keywork-Projekte haben schnell von sich reden gemacht. Da haben zum Beispiel Senioren im Jungen Schauspielhaus in Düsseldorf ein „Kulturzentrum der Generationen“ gegründet und sich in vielfältigen Aktionen für die Förderung der kulturellen Bildung von Kindern aus benachteiligten Familien engagiert. Eine Gruppe hat das inzwischen recht

bekannte „Sockentheater“ gegründet, das in Kindergärten und Schulen gastiert, Sprachförderung unterstützt und den Kindern Lust auf Theater macht. In Köln gibt es das Keywork-Projekt „KiK“ (Kultur in Köln), ein Projekt, das auf sehr kreative Weise Hauptschüler und Hauptschülerinnen an ausgewählte Kultureinrichtungen heranzuführt. Eine Teilnehmerin aus dem EFI-Programm hat den „Kulturführerschein für Kids“ entwickelt, der seit vielen Jahren zum Standardangebot einer Düsseldorfer Grundschule gehört.

Worin unterscheidet sich Keywork denn vom klassischen Ehrenamt?

Das Besondere an den Keywork-Projekten: Hier – im Überschneidungsbereich von sozialer und kultureller Arbeit – entwickeln die Freiwilligen eigene Projektideen. Sie entscheiden selbst, welche Aufgaben sie übernehmen und mit welchen Einrichtungen sie kooperieren wollen. Die Freiwilligen bringen ihr breites Erfahrungswissen ein. Sie greifen auf die Ressourcen beruflicher und familiärer Netzwerke zurück. Mit den hauptamtlichen Kräften arbeiten sie auf Augenhöhe zusammen. Dieser neue ‚Profi-Laien-Mix‘ stellt allerdings die größte Herausforderung dar. Da gibt es auf beiden Seiten noch viel zu lernen.

Sind die Keyworker anstrengender als klassische Ehrenamtler?

Früher haben sich die Menschen, die sich ehrenamtlich engagierten, Fortbildungen für ihre Aufgaben gewünscht, gemeinsame Ausflüge, Zeichen der Anerkennung. Sie haben ihre Ehrenämter oft viele Jahre lang ausgeübt. Die neue Altersgeneration – ganz besonders die Generation der Babyboomer, die nun in den Ruhestand geht – ist deutlich anspruchsvoller. Auch sie wünscht sich Qualifizierungen, allerdings sind die traditionellen Vermittlungsformen und die klassischen Inhalte immer weniger gefragt. Und was die freiwilligen Aufgaben betrifft: Viele möchten sich nicht dauerhaft festlegen. Sie sind eher an zeitlich überschaubarer Projektarbeit interessiert. Und wir stellen fest: Es geht jetzt immer auch um persönliche Weiterentwicklung. Diese scheint vielen fast noch wichtiger als Anerkennung zu sein. Die neuen Freiwilligen möchten etwas für sich und für andere tun. Sie möchten sich selbst neue Entwicklungs- und Gestaltungsräume eröffnen, aber auch einen Beitrag für das Gemeinwohl erbringen. Und sie wollen mitbestimmen.

Welche Auswirkungen hat diese neue Einstellung auf die Qualifizierung der Freiwilligen und auf die Bildungsarbeit?

In den Projekten der innovativen Seniorenarbeit haben wir angefangen, alle Qualifizierungen ganz nah an den Wünschen der Teilnehmenden zu orientieren. Bevor wir das Konzept entwickeln, befra-

gen wir die potenziellen TeilnehmerInnen nach ihren konkreten Vorstellungen und Erwartungen. Erst dann stellen wir unser Programm zusammen, wählen Inhalte und Methoden aus. Auch während der Zusammenarbeit wird regelmäßig die Frage gestellt: „Was brauchen Sie noch? Sind wir auf dem richtigen Weg?“ Die konsequente Prozessorientierung kommt sehr gut an. Von uns ReferentInnen erwartet dieses Vorgehen natürlich eine große Flexibilität.

Wie muss man sich das „neue Lernen“ und die Zusammenarbeit mit Kultureinrichtungen vorstellen?

Als es um das Thema „Implementierung von Keywork“ ging, hat uns das Kulturstadamt der Stadt Düsseldorf beauftragt, ein Implementierungskonzept zu entwickeln. Da haben wir dann mit Keyworkern Workshops in fünf Kultureinrichtungen durchgeführt. Wir haben im Aquazoo gearbeitet, im Film-museum, im Museum Kunstpalast, im ForumFreies-Theater und im Stadtmuseum. An diesen Workshops haben Freiwillige und Hauptamtliche der Einrichtungen teilgenommen. Und wir haben freischaffende Künstlerinnen und Künstler dazu eingeladen.

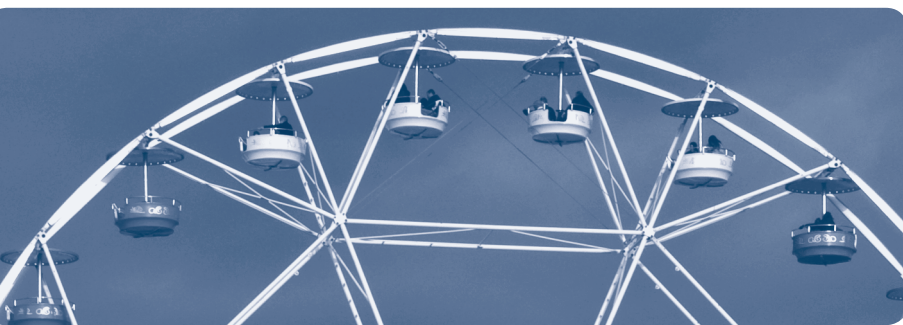
Es sind im Laufe der Zusammenarbeit nicht nur wunderbare Ideen für Keywork-Projekte entstanden (Kultur-Mobil, Wander-Theater, Herzenssprechstunden, Schule für das Publikum usw.), die jetzt ganz allmählich im gesamten Keywork-Netzwerk verbreitet und umgesetzt werden. Reinhold Knopp von der Fachhochschule Düsseldorf, der das Fortbildungsprogramm begleitet hat, und ich haben dabei selbst sehr viel über Keywork gelernt. Die Ergebnisse der Zusammenarbeit haben wir in ein Gesamtkonzept gegossen, das wir den Teilnehmenden später zur Diskussion vorgelegt haben. Das gemeinsam überarbeitete Konzept haben wir Keywork4 genannt, weil es von vier Faktoren geprägt ist.

Können Sie diese vier Faktoren von Keywork genauer beschreiben?

Faktor 1 steht für Innovation. Keywork steht für Entwicklung und Weiterentwicklung. Keywork heißt: neue Verantwortungsrollen entwickeln, eigene Projekte planen und realisieren, aber auch: für Modelltransfer sorgen.

Faktor 2 steht für Partizipation. Hier geht es um Zusammenarbeit von Anfang an und um Augenhöhe. Wir sprechen von einem neuen Profi-Laien-Mix. Keyworker und hauptamtliche MitarbeiterInnen bringen unterschiedliche, aber gleichwertige Kompetenzen und Erfahrungen in die Zusammenarbeit mit ein. Keywork steht für interdisziplinäres Miteinander, für die Suche nach neuen Kooperationsformen und ganz besonders für die Gewinnung und Beteiligung neuer Milieus.

Faktor 3 steht für neue Lernformen. Keywork setzt auf Wissenstransfer und auf die Vernetzung von Ideen. Für das gemeinsame Lernen werden sogenannte Lernplattformen eingerichtet. Menschen, die an gleichen Themen arbeiten, kommen zusammen und bringen ihre Fragen und Erfahrungen mit ein. Alle sind Lernende und Lehrende. Für Keywork hat sich die „Theorie U“, die Otto Scharmer im Kontext der Lernenden Organisation entwickelt hat, als sehr fruchtbar erwiesen.



Faktor 4 steht für neue Entwicklungs- und Gestaltungsräume. Damit wollen wir die Entdeckung neuer Lernorte und Denkräume betonen. Warum soll man nicht in Museen, Wartezimmern, Theatern und Ateliers lernen, planen und aktiv sein? Faktor 4 steht aber auch für virtuelle Lern- und Begegnungsräume (YouTube, Chats, Blended Learning). Was diesen Aspekt betrifft, stehen wir in Sachen Keywork noch sehr am Anfang, aber es tun sich interessante Kooperationspartnerschaften auf, z. B. mit dem Forum Seniorenarbeit.

Was ist der Inhalt der „Theorie U“, welche Bedeutung hat sie für die neue Bildungsarbeit mit Älteren?

Die „Theorie U“ passt zu Keywork. Otto Scharmer, der die Theorie entwickelt hat, steht in der Tradition der Lernenden Organisation. Er macht eindrücklich klar, dass wir in Zeiten von Globalisierung und anwachsender gesellschaftlicher Komplexität Lösungen für Probleme nicht mehr einfach ‚herunterladen‘ können. Wir müssen Prozesse verlangsamen und Umwege einplanen (U steht hier für Umweg). Scharmer spricht von fünf Bewegungen in Innovationsprozessen. Und diese fünf Bewegungen sind für mich die zentralen Elemente moderner Bildungsarbeit.

1. Kläre deine Ausgangssituation und deine Motivation!
2. Unterbrich die Routine deines Handelns! Nimm Kontakt zu Menschen auf, die für das Neue brennen. Begib dich an Orte, die für deine Fragestellung und dein Thema relevant sind und an denen du schon Aspekte der Zukunft anschauen kannst.

3. Geh zu einem Ort der Stille und lass das innere Wissen entstehen. Frage: Was ist die zukünftige Möglichkeit, die sich hier realisieren will? Was hat das mit meinem zukünftigen Weg zu tun?
4. Starte ein kleines Modellprojekt! Entwickle einen Prototypen des Neuen, um die Zukunft im Tun zu erkunden.
5. Integriere das Neue! Überprüfe die praktischen Erfahrungen! Sichere die (Weiter-)Entwicklung und die Nachhaltigkeit durch helfende institutionelle Infrastrukturen.

Keywork setzt viel kreatives Potenzial von Menschen frei. Und was heißt das ganz konkret für eine innovative Angebotsgestaltung?

Das heißt für mich: Wir müssen attraktive Angebote machen, damit sich Menschen mit ihrer eigenen Motivation, ihrem Wollen, vertiefend auseinandersetzen können. Sie sollen herausfinden, was sie bewegt und was sie bewegen möchten. Wir geben ihnen die Chance, ihr Ureigenes zu entdecken und ermutigen sie, ihre Herzensangelegenheiten ernst und wichtig zu nehmen. Und sich dafür zu engagieren.

Was Keywork betrifft, so ist die innovative Bildungsarbeit dabei, sich von der klassischen Wissensvermittlung zu verabschieden. Wir entwickeln und erproben jetzt Konzepte, die das bereits vorhandene Wissen der Teilnehmenden zusammenführen, also individuelles Wissen, Wissen, das in Netzwerken und Institutionen gespeichert ist.

Unsere Fortbildungsangebote für Hauptamtliche und für Freiwillige sind so organisiert, dass die Teilnehmenden aus ihrem Alltagstrott aussteigen, d.h. die Routine ihres Handelns unterbrechen können. Das gelingt vor allem an inspirierenden Orten wie Museen, Theatern Künstlerateliers, in der freien Natur.

Wir planen in allen Veranstaltungen Zeiten für Ruhe ein und integrieren auch spirituelle Elemente. Wir beschäftigen uns mit alten und neuen Haltungen zur Kultur- und Sozialarbeit. Wir unterstreichen, dass Menschen, die sich sozial engagieren, Gesellschaft und Kultur nicht nur ausbessern oder reparieren, sondern gestalten. Wir setzen auf kreative Methoden, wir experimentieren, wir unterstützen Menschen dabei, persönliche Entwicklungsmöglichkeiten zu entdecken.

Und dann gehört es für mich unbedingt dazu, Brücken zu bauen, damit Menschen ihre Ideen auch umsetzen können. Das heißt: Fang klein an. Überfordere dich nicht. Probiere aus, stell fest, wie sich das Neue anfühlt. Was geht, was geht nicht?

Und wenn es dann erste Erfahrungen mit den Prototypen gibt, dann ist es Aufgabe der Bildungsarbeit, dafür zu sorgen, dass die neuen Entwicklungen bekannt gemacht und mit dem Erfahrungswissen anderer angereichert werden können. Hier bewähren sich unsere Multiplikatorenfortbildungen. Sie bilden ideale Plattformen für den Austausch und die Weiterentwicklung von Projektideen. Und sie bringen die Keyworker mit VertreterInnen von Institutionen zusammen. Und beide Seiten gewinnen: die Keyworker und die Institutionen.

Haben sie ein Beispiel für die Weiterentwicklung von Projektideen im Austausch?

Ganz aktuell: An mehreren EFI-Standorten und in verschiedenen Kultur- und Senioreneinrichtungen wird an dem Thema „zugehende Kulturarbeit“ gearbeitet. Hier wird nach Möglichkeiten gesucht, alten und hochbetagten Menschen kulturelle Teilhabe zu ermöglichen, auch wenn sie ihre Wohnungen nicht mehr ohne fremde Hilfe verlassen können. Es gibt bereits sehr gute Erfahrungen mit dem Projekt „Kultur im Koffer“ und dem Projekt „Herzenssprechstunde“. Das sind eigentlich neue Formen des Besuchsdienstes.

Und nun erleben wir, dass einzelne Institutionen beginnen, die Freiwilligenprojekte zu unterstützen. Das geht sehr, sehr langsam. Entsprechende Infrastrukturen müssen erst aufgebaut werden. Wir können an verschiedenen Stellen beobachten, wie sich auch die Kulturinstitute immer mehr für soziale Themen erwärmen und wie sich die sozialen Einrichtungen mehr und mehr der Kulturarbeit zuwenden.

Ist Keywork der Schlüssel für die Aktivierung der Bürgergesellschaft?

Prof. Klaus Dörner hat gesagt: „Der demografische Wandel ist keine Sache, der man gemütlich vom Sofa aus zuschauen kann. Wenn wir die anstehenden Zukunftsaufgaben bewältigen wollen, muss es uns gelingen, viele BürgerInnen und viele Institutionen zu aktivieren!“ Es zeigt sich, dass über innovative Bildungsarbeit Entwicklungs- und Beteiligungsprozesse angestoßen und gesteuert werden können. Das Keywork4-Konzept kann hierbei eine Schlüsselfunktion übernehmen.

Das Gespräch führte Petra Herre.

Petra Dahlemann

„Das Atelier ist zwischen den Menschen“

Erlebnisorientierte Kunstvermittlung im kirchlichen Kontext

Fettecke ist ja noch das Mindeste. Ein Filzanzug an die Wand genagelt. Zitrone mit Glühbirne, ein „Erdtelefon“, ein Topf mit Honig. Für den Kenner ist das Werk von Joseph Beuys eine „Position“, die historisch geworden ist. Für andere ist er der, dessen Badewanne mal eine Putzfrau aus Versehen gesäubert hat. „Wer sich mit Beuys beschäftigt, lernt eine Sprache“, hieß es anlässlich der großen Retrospektiven 2011. Nun, eine Sprache will doch aber gesprochen werden! In die Bildung geholt, wird aus Schmutzmaterial eine Substanz der Transformation.

Am Anfang ist die Erfahrung

Man gebe einem Teilnehmer ein Stück Knete mit der Bitte, etwas zu gestalten. Vor den Augen der anderen beginnt er zu wärmen und zu drücken, noch ohne Idee. Die kühle Knetstange wird bald Kugel oder Pfannkuchen, dann zeigt der Teilnehmer Entschlossenheit. Aha. Das Endprodukt liegt da. Gefragt danach, wie hier gearbeitet wurde, formuliert sich, was Beuys den „plastischen Prozess“ nannte. Künst-

ler vollziehen ihn im Schaffensprozess, aber andere Menschen auch, in Übergangsphasen ihres Lebens, überall, wo sich Altes überlebt hat und Neues werden will. Die überalterte Form ist „kalt“ geworden, untauglich. Durch Wärme und Energie kann die Form aufgelöst werden. Nun gilt es, gute Nerven zu haben: Im Zwischenzustand ist reines Chaos, die alte Struktur gibt es nicht mehr und die neue ist noch nicht gefunden.

Nach Beuys ist dies der Moment, in dem sich jemand investieren muss. Wärmend und denkend wird der Formfindungsprozess begleitet und vorangebracht, bis die neue Gestalt gefunden ist. Unter den Teilnehmenden setzt an diesem Punkt große Erleuchtung ein. Daher also „Fett“ – eine Substanz, die besonders sensibel auf Wärme reagiert. Oder Honig: nährend und Resultat eines Transformationsprozesses.

Künstler und Werk werden nun verstanden. Aber die Teilnehmenden verstehen auch etwas von sich selbst, von ihren Umbrüchen in Arbeit und Familie,



Petra Dahlemann

M.A., Studium der Germanistik und Theaterwissenschaft war Bildungsreferentin und Stellvertretende Leitung im Evangelischen Bildungswerk München, Mitorganisatorin der „Artionale“, Selbstständige Referentin für Kunst, Literatur, biografisches und kreatives Schreiben

Pädagogen bekommen ein neues Modell für ihre Arbeit. Er ist da, dieser glückliche und magische Moment, in dem Kunst mehr tut, „als in einem Museum auf ihrem Arsch zu sitzen“ (Claes Oldenburg). Sie bietet einleuchtende und inspirierende Bilder für die eigene Lebenspraxis.

Das Werk verstehen

In der traditionellen Führung folgt die Gruppe in der Regel einem „Experten“ von Bild zu Bild. Der erklärt, informiert, ordnet das Werk in die Kunstgeschichte ein und bietet Interpretationen an. Die Besucher hören zu (oder auch nicht), verstehen hoffentlich. Ein durch die Fülle oft ziemlich ermüdendes Verfahren und bekanntermaßen lernen Menschen durch das reine Hören am allerschlechtesten. Deshalb setzt der erlebnisorientierte Ansatz anders an: Erst ist Raum für das Entdecken, das eigene Sehen, das Gespräch in der Gruppe. Danach werden die Sachinformationen gegeben. Diese Art der Kunstvermittlung versucht, eine Brücke zwischen der Lebens- und Seherfahrung des Rezipienten und dem vorliegenden Werk herzustellen. Um beim Beispiel Beuys zu bleiben: Es ist nicht nötig, bei der „Fettecke“ **zuerst** von der Biografie des Künstlers zu erzählen, dem Absturz über der Krim, der angeblichen Erstversorgung durch Fett und Filz. Viele, gerade ältere Menschen erinnern sich durchaus daran, wie man mit Fett Wunden versorgen kann, dass hier eine nährnde und heilende Substanz vorliegt.

Die Museumsbesucher lernen, sich mit einigen wenigen Bildern intensiver auseinanderzusetzen und dabei ihrer Wahrnehmung zu trauen. Diejenigen, die beim Anblick geknüllten Blechs (Chamberlain) oder vor Kritzelbildern von Cy Twombly im Museum murmeln: „Das kann ich auch!“, sind durchaus bereit, unter genau diesem Seminartitel die Probe aufs Exempel zu machen, einen unlesbaren Kondolenzbrief zu

„schreiben“ oder kleine Papierskulpturen zu fertigen, um mit einer Künstlerin zu überlegen, wann eine Linie oder Knüllskulptur eigentlich museumstauglich ist. Aus dem inneren Protest ist eine Suche nach Kriterien geworden. Selbstverständlich kann man persönlich eine Kunstrichtung mögen, die andere dagegen nicht. Die Fähigkeit zur Bewertung von Kunst wird aber geschult, indem sie vom Aspekt des Gefallens getrennt wird. Auf diese neue Weise des Sehens kann der Teilnehmende auch zurückgreifen, wenn er mit Bildern allein ist.

Erlebnisorientiert – das heißt zum Beispiel, Posen auszuprobieren vor einem Beckmann-Porträt („Wie würde ich mich gerne malen lassen?“). Einem Frauenbildnis von Picasso ein Geburtstagsgeschenk zu kneten: Was braucht diese Dame, die in ihrem blauen Kleid wie in einer Rüstung steckt und von einem braunen Rahmen zusätzlich eingezwängt scheint? Wahrnehmung wird verbalisiert, phantasierte Defizite der dargestellten Person versprochen, aber immerhin, man hat noch den Eindruck, mit der Psychologie einer Figur zu tun zu haben. Anders bei einer Porträtfotografie von Thomas Ruff oder den digital bearbeiteten und gespiegelten „Beauties“ von Rosemarie Trockel. Auch die Thematisierung von Bildoberflächen und medialer Realität kann über die Methode von Teilnehmenden entdeckt werden.

Zu Bildern von René Magritte die Titel raten lassen – weil er selbst das mit seinen Freunden so hielt. Zu Hopper-Bildern lässt sich eine Filmhandlung phantasieren, schließlich waren diese Bilder mit ihren großstädtischen Fensterfronten, ihren Tankstellen, Neuenglandhäusern und vereinzelt Menschfiguren eine bedeutende Inspirationsquelle für das Medium Film.

Und die Selbsterfahrung? Mit der Gemeinde im Museum

Immer sind diese Methoden ein spannender Weg zum tieferen Verständnis des Werkes. Aber es ist keine Frage, dass Menschen, die sich in solcher Weise zur Kunst äußern, auch etwas über sich selbst aussagen. Sie füllen die Leerstellen des jeweiligen Werkes mit ihren eigenen Werten, Befürchtungen und Lebenserfahrungen, und sie greifen enthusiastisch die Werke auf, die ihnen ein Ausdruck der eigenen Lebensthematik zu sein scheinen. Je nach Trägerschaft der veranstaltenden Institution und Zielsetzung des Seminars wird nun entschieden: Gespräch, um Kunst zu verstehen. Oder Kunst, um Menschen zu verstehen. Gerade in soziokulturellen Kontexten wird man die Selbsterfahrungsaspekte der Methode vielleicht



forcieren oder das Gespräch über die Werke nutzen, um ein Thema miteinander zu erarbeiten.

Spätestens hier beginnt es, für die Kirchen interessant zu werden. Ihnen liegen doch der Mensch und seine Entwicklung am Herzen, hier ist es ein Anliegen, sich über Werte zu verständigen. So kann man mit Gemeindemitgliedern eine Ausstellung wie „Das Heilige in der Kunst“ besuchen – und das Staunen darüber erleben, was eine Kuratorin im 21. Jahrhundert unter dem ‚Heiligen‘ versteht. Die romantische Kapelle bei Nacht, Malewitschs schwarzes Monochrom, Kippenbergers Frosch und ein Christus aus Urin. Erlebnisorientiert geführt, kann die Gruppe das Gefühl der Fremdheit hinterfragen und schließlich überschreiten. Aber es ist eben auch Raum, nach etwas zu fragen, was keiner herkömmlichen Führung einfiel: Und was ist es für Sie, „das Heilige“? Dann wird deutlich, dass auch Menschen im kirchlichen Feld ganz ungeübt darin sind, sich jenseits institutioneller ‚Sprachspiele‘ über persönliche Überzeugungen zu verständigen.

Kunst im Kirchenraum

Kirche und Kunst kommentieren sich gegenseitig, im Kontext des jeweils anderen verändert sich die Wahrnehmung des Werkes – oder der Institution Kirche. In den Kirchenraum gehängt, wird aus einem weißen monochromen Bild, das im Museum vielleicht eine interessante und gut gemachte Farbfläche wäre, plötzlich eine Verbildlichung des Numinosen. Weil es in der **Kirche** hängt, wird unterstellt, dass die Bildoberfläche ein ‚Dahinter‘ hat, auf etwas Geistiges verweist.

Das Evangelische Bildungswerk München führte vor Jahren einmal das Predigtprojekt „Zeige deine Wunde“ durch. Die PfarrerInnen der beteiligten Gemeinden hatten sich aus Münchner Museen Werke ausgesucht und thematisierten sie an vier Sonntagen im Gottesdienst. Unter anderem eine Vitrinenarbeit von Anselm Kiefer: zwei ‚Nieren‘ aus Blei, im Staub liegend. Schon bei der gemeinsamen Begehung

im Museum mit Gemeindemitgliedern wurde dieses Werk mit großer innerer Anteilnahme wahrgenommen. Ein Besucher erzählte von seiner Dialyse, die Besucher schienen nicht müde zu werden, sich über die Vitrine gebeugt leise über die Sterblichkeit des Menschen zu unterhalten. Als der Pfarrer in seiner Predigt aufgeräumt von der „doch größeren Hoffnung von uns Christen“ sprach, löste das Unmut aus. „Warum kann Kirche nie eine Frage offen lassen, warum muss immer eine Antwort gegeben werden?“, fragte eine Besucherin empört. „Das ist der christologische Schwanz“, meinte ein anderer Pfarrer dazu heiter, „das lernt man so an der Uni.“ Der fragende Charakter von Kunst reibt sich mit der Textsorte Predigt und dem Verkündigungsauftrag – aber es sind solche Irritationen, die die Begegnung von Kirche und Kunst für **alle** Beteiligten spannend machen.

In der vom Dekanat München veranstalteten „Artionale – Tage für neue Musik und Gegenwartskunst“ zog ein Künstler ein komplettes Fertighaus in den Raum der Lutherkirche ein. Eine schwer zu findende Tür führte hinein, und wenn man darin saß, ließen seltsam angebrachte Fenster nur einen sehr reduzierten Blick auf den Kirchenraum zu, Altar und Kanzel waren jedenfalls nicht zu sehen. Selten hat ein Künstler eindrücklicher das Problem von Innen und Außen in Bezug auf diese Institution visualisiert: Wie kommt man eigentlich ‚rein‘? Und was sieht man dann noch, wenn man ‚drinnen‘ ist?

Auch abseits solcher Events sind Kirchen durchaus bereit, immer wieder Kunst in ihren Räumen auszustellen. Leider bleibt es dann meist bei der unkommentierten Hängung nebst Kunstgottesdienst zur Eröffnung. Mit Kirchenfernern oder Kirchennahen über Kunst ins Gespräch zu kommen, zu Themen, die für Menschen persönlich von Bedeutung sind, ist etwas, das weder Galerien noch Museen leisten können oder ihrem Auftrag nach wollen. Bei kirchlichen und sozialen Trägern könnte dieses Anliegen deutlich stärker als bisher eine natürliche Heimat finden. Wie Joseph Beuys sagte: „Das Atelier ist zwischen den Menschen.“

Renate Goretzki

Ein Blick auf das Ganze ...

Kunst-Akademie – ein kulturelles Bildungsprojekt



Renate Goretzki
Referentin für Kunst
und Kultur im
Katholisch-Sozialen In-
stitut (KSI)
Selhofer Str. 11
53604 Bad Honnef
goretzki@ksi.de

Kunst und Kultur gehören zu unserem Leben. Die Beschäftigung mit den Kunstgattungen erfolgt aber recht unterschiedlich, und dies sowohl in Hinblick auf die Auswahl als auch auf die Ausprägung der Intensität der Auseinandersetzung. Denn Kunst ist als Kommunikationsangebot abhängig von Voraussetzungen wie Wahrnehmungsgewohnheiten, Prägung durch das Umfeld und Erfahrungen. Trotzdem: Kunst eröffnet dem Menschen Wege, kulturelle Gemeinsamkeit zu erfahren und sich seiner selbst zu vergewissern. Sie erschließt die Verbindung zur Vergangenheit, fungiert aber auch als ein vermittelndes oder impulsgebendes Element in der Gegenwart.

Kunst gilt als eine Kernkompetenz des Menschen. Für die Bildungsarbeit bieten sich zahlreiche Anknüpfungspunkte, das Potenzial der Kunst aufzugreifen, sei es die Verknüpfung mit Fragestellungen aus anderen Fachbereichen oder aber die vielfältigen Möglichkeiten der Vermittlungsarbeit als Zugang zu den Kunstgattungen und deren vertieftes Verständnis.

Grundlage

Eine Facette der kulturellen Vermittlungsarbeit stellt das Projekt „Kunst-Akademie im Sommer“ des Katholisch-Sozialen Instituts in Bad Honnef dar. Das Konzept des Projektes entspricht dem Perspektivwechsel in der Kunstvermittlung. Kunstvermittlung bemüht sich verschiedentlich um die Loslösung von einer Erwartungshaltung, die im Sinne einer Dienstleistung ‚autorisiertes‘ Wissen auf einem quasi hierarchischen Weg weitergibt. Ein Raum soll stattdessen entstehen, der die Generierung, den Austausch und die Distribution von kulturellem Wissen erlaubt. Zudem kann dieser Raum ein Spielfeld für Experimente darstellen wie Erfahrungen, aber auch Handlungen und Selbstversuche im Bereich künstlerischer Strategien.

Dies mündet in dem Projekt Kunst-Akademie in einen ganzheitlichen Ansatz, der sowohl das Verhältnis von Theorie und Praxis als auch die Verknüpfung der künstlerischen Disziplinen in den Blick nimmt. Auf diskursivem Boden mischen und verknüpfen sich die unterschiedlichen Zugänge zur Kunst und die jeweiligen Kenntnisse der

Teilnehmenden und Dozenten auf „Augenhöhe“. Vermittlung wird dabei nicht als ein festgelegtes Agieren nach Plan angesehen, sondern als ein situatives Arbeiten mit den spezifischen Gegebenheiten. Dabei bleibt die Subjektorientierung nicht in einer „Erlebnisästhetik“ stecken. Die Einbindung erfolgt immer anhand der äußeren Komponenten, des Kontexts des ästhetischen Gefüges.

Angebot

Die „Kunst-Akademie im Sommer“ des KSI bietet sechs Tage lang eine „Auszeit“ vom Alltag und von fremdbestimmten Anforderungen zugunsten einer Konzentration auf die eigenen schöpferischen Fähigkeiten. Die Teilnehmenden können in dieser Zeit mit namhaften Künstlern und Professoren leben, arbeiten und diskutieren: eine besondere Möglichkeit des Kontaktes, des Lernens und der Partizipation am aktuellen Kunstgeschehen, die sonst kaum individuell als Begegnung oder in der Intensität des Austausches erschlossen werden kann.

Ohne Alltagsverpflichtungen den eigenen Neigungen nachgehen können, Anregungen sammeln, Einstellungen und Sichtweisen überprüfen, sich auf Unbekanntes einlassen und das Wagnis eingehen, eigene Fähigkeiten auszuloten: das offeriert die Kunst-Akademie in acht parallel stattfindenden Kursen zu Malerei, Zeichnung, Bildhauerei, Darstellender Kunst, zum literarischen Schreiben und in einem ergänzenden kulturellen Rahmenprogramm. Das Niveau ist anspruchsvoll, aber der Einzelne wird nicht an der Gruppe gemessen, sondern in seinen Zielen unterstützt und auf der Basis seiner individuellen Fähigkeiten und Kenntnisse gefördert. Natürlich ist es für viele eine besondere Motivation, bekannten Zeitgenossen wie dem Pantomimen Milan Sládek, dem Bildhauer Heinz-Günter Prager, dem Autor Karl-Heinz Ott, der Performancekünstlerin Ulrike Rosenbach, dem Maler Qi Yang, dem mit Lichtprojektionen arbeitenden Künstlerpaar Katarina Veldhues und Gottfried Schumacher oder dem Zeichner und Sprayer Harald Naegeli einmal persönlich begegnen zu können und gar eine Woche mit ihnen gemeinsam zu verbringen.

Aber es ist auch eine Herausforderung und durchaus mit Ungewissheit verbunden, ob eigene Ansprüche und Ziele modifiziert werden müssen. Um ein möglichst optimales Lernklima zu schaffen, ist die Woche in einem Wechsel von Anspannung und Entspannung konzipiert. Die Initiierung von erfolgreichen Lernprozessen berücksichtigt den Abbau von Ängsten, die Stärkung des Selbstvertrauens sowie die soziale Interaktion im Kurs. Die Erfahrung ver-



sierter Künstler zeigt sich hier menschlich wie fachlich als Vorzug; fachlich insbesondere in der didaktischen Verbindung von praktischen Übungen mit theoretischer Reflexion, um eine Aneignung von Wissen durch Aktivitäten zu festigen.

Vernetzung

Ein weiterer Baustein des Konzeptes ist die Förderung der Interaktion als übergreifender Austausch mit allen Teilnehmenden und Dozenten. Neben ‚offenen Treffen‘ führt das kulturelle Rahmenprogramm alle Teilnehmenden zu Inputs und Diskussionsrunden zusammen. Das kulturelle Rahmenprogramm ergänzt die Kursarbeit in Hinblick auf den ganzheitlichen Ansatz, der nicht nur didaktisch, sondern auch inhaltlich in den Blick genommen wird. Der inhaltliche Crossover offeriert die Beschäftigung mit weiteren Kunstdisziplinen und mitunter ungewohnten Themen. Das Rahmenprogramm kann Vorträge zur Kunstgeschichte oder der Lehrenden über ihr Kunstschaffen, Konzerte, Theatervorstellungen, Exkursionen, Filmbeiträge, Lesungen von Autoren etc. enthalten. Die Bandbreite an Optionen bindet die Aufmerksamkeit und korreliert mit dem heterogen zusammengesetzten Teilnehmerkreis. Die vielfältige Ansprache der Sinne entspricht der Dynamik von Lernprozessen und deren Verflechtung von kognitiven Abläufen mit Perzeptionen, Emotionen und Handlungen.

Kontinuierlich gehören auch Werkstattgespräche als Vertiefung des Crossovers zum Programm. Werkstattgespräche sind eine Verknüpfung der Kursveranstaltungen und forcieren den Austausch mit allen Dozenten. Hier diskutieren die Dozenten ihren Arbeitsansatz mit den Teilnehmenden aus den parallel stattfindenden Kursen. Auch die abschließende öffentliche Präsentation der in den Kursen entstandenen Arbeiten ist letztlich als Vernetzung zu werten, die alle Arbeitsprozesse spiegelt und in einem Überblick das künstlerische Schaffen im Gesamt verbindet.

Achtsamkeit

Lernen vollzieht sich nicht nur explizit, sondern auch anhand peripherer Wahrnehmung und beinhaltet unbewusste Inkubationszeiten. Das lenkt die Aufmerksamkeit auf die Lernkontexte. Forderungen, die im Kontext von Selbstsorge, Achtsamkeit oder unter dem Schlagwort Work-Life-Balance bekannt sind, fließen daher ebenfalls in die Gestaltung des Tages mit ein, um einem möglichen Stressgeschehen entgegenzuwirken. Komplettierende Angebote als Wege der Achtsamkeit sind Wortgottesdienste und Kontemplationsübungen, aber auch Sportangebote wie

Wassergymnastik, Fitness etc. oder emotional-soziale Aspekte wie eine Filmbibliothek mit Dokumentar- und Spielfilmen zu Biographien von Künstlern, Zeiten für ein Chill-out, Treffpunkte für lockere, gemeinschaftliche Gesprächsrunden und ein internes Abschlussfest der Teilnehmenden vor der Begegnung mit der Öffentlichkeit zur Abschlusspräsentation.

Selbststeuerung

Alle Angebote in der Kunst-Akademie sind Optionen. Sie werden in einer Struktur offeriert und können entsprechend dem jeweiligen individuellen Bedürfnis ausgewählt werden. Den Teilnehmenden wird damit ermöglicht, an ihre bisherigen Erfahrungen und Interessen anzuknüpfen. Eine Einordnung des Neuen erfolgt also in Anknüpfung an Bekanntes.



Bildungsprozesse erstrecken sich zwischen dem anthropologisch verankerten menschlichen Erkundungswillen von Welt und Selbst und der Wirkung von Welt auf das Selbst. Dem Streben nach einem vertieften Begreifen von Sachverhalten und der Erfahrung von Sinn begegnet das Konzept der Kunst-Akademie einerseits mit der Erschließung unterschiedlicher Facetten von kulturellen Zusammenhängen im Kontext gesellschaftlicher Entwicklungen und andererseits mit einer Vermittlung, die von einer verantwortungsvollen Orientierung am Subjekt als konstitutivem Element ausgeht. Der Einzelne benötigt ein Wissen, das für ihn von Bedeutung ist, genauso wie Rahmenbedingungen, die seiner Befindlichkeit entsprechen. Daher basiert das Konzept der Kunst-Akademie auf einem System der Selbstorganisation, Selbststeuerung und Flexibilität.

Beispiel

Ein Tagesablauf aus dem Jahr 2010:

Ein Tag in der Kunst-Akademie im Kurs Zeichnung mit dem Titel „Raum und Bewegung“ und dem Dozenten Harald Naegeli, kann schon vor dem Frühstück mit einer Wassergymnastik, einem Wortgottesdienst und/oder Kontemplationsübungen beginnen, um eine innere Haltung für ein konzentriertes Arbeiten zu gewinnen. Mit dem Zeichnen ist eine Schulung der Wahrnehmung verflochten. In freier Natur werden Skizzen vor einem Bachlauf erstellt, dessen Wellenbewegungen abstrahiert in rhythmische Linien

umgesetzt werden. Gleichzeitig werden auf der Fläche des Skizzenblattes unterschiedliche räumliche Wirkungen erprobt. Danach wird vielleicht ein ganzer Baum auf drei wesentliche Linien reduziert oder ein Berg in eine Linie umgewandelt, die aber lebendig erscheinen soll und die Raumwirkung berücksichtigt. Ein Vergleich und eine Besprechung aller Ergebnisse der Teilnehmenden kann durch eine Vorführung des Künstlers ergänzt werden. Mitunter zitiert Naegeli an die Situation angelehnte Gedichte etwa von Werner Lutz oder Friedrich Hölderlin, die in ein Gespräch über Rhythmus, Versmaß und Inhalt münden.

Nach dem Mittagessen ist Zeit für Entspannung wie Sport, Siesta, Besuch der Filmbibliothek etc., bevor sich alle in lockerer Runde zum Austausch beim Kaffee treffen. Vielleicht kann nun im Kurs an einer großformatigen Zeichnung gearbeitet werden. Gegenstandsfrei sollen nur Punkte und Linien auf das Papier gesetzt werden, jedoch dürfen weder Formen noch eine stereotype Gleichförmigkeit entstehen. Be-

wegung im Raum darzustellen ist das Ziel, ein Gebilde vergleichbar mit einer Galaxie im Weltall. Gespräche über den Mikro- und Makrokosmos, ein Exkurs in die Kunstgeschichte des 20. Jahrhunderts zur Auseinandersetzung mit Form, Material und Bewegung gehören zur Gestaltung des Nachmittags im Zeichenkurs genauso wie musikalische Einspielungen der Etudes Australes von John Cage, die die Verbindung von Musik und Bildender Kunst erfahrbar werden lassen.

Natürlich kann jeder nach dem Abendessen weiterarbeiten, eigenen Interessen nachgehen oder am kulturellen Rahmenprogramm teilnehmen, beispielsweise dem Theaterstück „Kassandra“ nach Christa Wolf. Das bietet Gesprächs- und Diskussionsstoff. Der abendliche Ausklang findet auf der Dachterrasse vor der Kulisse des nächtlichen Siebengebirges statt. Und tatsächlich, in manch einem Kursraum brennt noch Licht ...

Hier ist Kunst ein Teil des Lebens.

Hannelore Bastian

Kulturelle Bildung an der Hamburger Volkshochschule



Dr. Hannelore Bastian
Leitung Programmabteilung und Sprecherin der Geschäftsführung
h.bastian@vhs-hamburg.de

In ihrem Selbstverständnis, ihren Zielen und ihrer Arbeitsweise entspricht die Kulturelle Bildung (KB) an der Hamburger VHS der Programmatik, die der Deutsche Volkshochschulverband (DVV) im Mai 2011 veröffentlicht hat. Der Anspruch der gesamten VHS-Arbeit – ihre Offenheit für alle Altersgruppen, sozialen Schichten und Milieus, für Menschen mit unterschiedlicher Auffassung und Herkunft – bedeutet für die KB die Herausforderung, Zugänge nicht nur für jene zu schaffen, die dafür schon aufgrund ihrer Bildungsbiographie die entsprechenden Voraussetzungen mitbringen.

Fast zwei Millionen Belegungen jährlich verzeichnet die Kulturelle Bildung an den VHS bundesweit in mehr als 125.000 Veranstaltungen. Die KB an der Hamburger VHS hat traditionell einen hohen Stellenwert, deckt ca. 28 Prozent des Angebots ab und ist mit jährlich etwa 1.800 durchgeführten Veranstaltungen und

ca. 23.000 Belegungen nach Sprachen der zweitgrößte Bereich. Die Angebote konnten in den vergangenen Jahren kontinuierlich ausgeweitet werden, die Zahl der Teilnehmenden stieg stetig an. Die Angebotsfelder umfassen Kunst und Kulturgeschichte, Malen und Zeichnen, Bildhauerei, Kunsthandwerk, Literatur und kreatives Schreiben, Musik, Theater und Tanz, Film, Fotografie und Multimedia. In vielen Themenfeldern ist die VHS größter Anbieter in der Stadt.

„Wahrnehmen, Erkennen, Gestalten sind die Merkmale der kulturellen Bildung. Wir bieten Raum zum Erleben von Gemeinsamkeiten im künstlerischen Prozess, zur Kommunikation über Kunst und Kultur und zur Entwicklung der eigenen Persönlichkeit. Sie erhalten Wissen und Praxis zur persönlichen Orientierung. Sie erfahren Bildung als Erlebnis und erschließen sich neue Horizonte.“ So fasst die VHS Hamburg ihr breites Spektrum konzeptionell zusammen.

Angebotsentwicklung zwischen Kontinuität und Innovation

Kursangebote in allen Angebotssegmenten, die sowohl für die rezeptiven als auch für die produktiven Kurse ein differenziertes, abgestuftes und aufeinander aufbauendes Programm bilden, sind die stabile Basis des Programms. Sie werden – mit nachfrageorientierten Variationen – in allen Bezirken der Stadt Hamburg angeboten, denn gute Erreichbarkeit ist eines der VHS-Ziele, ebenso wie Kontinuität und damit Verlässlichkeit der Angebote. Die Akzeptanz von Themen und Angebotsformen variiert dabei durchaus in den verschiedenen Stadtteilen, so dass es immer auch Versuche gibt, das Interesse an Neuem zu wecken.

Zum Profil der KB gehören sehr spezielle und teilweise einzigartige Kurse, die neue Trends aufgreifen, neue Zugänge erschließen und geeignet sind, mit ihrem innovativen Charakter neue Teilnehmer anzusprechen und erfahrenen Teilnehmern neue Möglichkeiten aufzuzeigen, ihre Fähigkeiten zu erweitern. Erfolgreiche Arbeit hängt auch hier in hohem Maße davon ab, dass kulturelle Institutionen und Akteure als Partner gewonnen werden. Die Hamburger VHS hat sich daher vielfältig in der Stadt vernetzt: Sie kooperiert z. B. mit dem Museumsdienst und vielen Hamburger Museen, dem Thalia Theater, dem Tanzplan Hamburg/Kampnagel und vielen Bürgerhäusern und Stadtteilkulturzentren. Diese Partnerschaften eröffnen neue Veranstaltungsorte mit neuen thematischen Angeboten, ermöglichen neue Wege der Teilnehmeransprache und stellen durchaus auch einen Imagegewinn für die VHS dar.



Ein Beispiel: Seit 20 Jahren gibt es eine enge Kooperation mit dem Thalia Treffpunkt, der theaterpädagogischen Abteilung des Thalia Theater. In gemeinsamer Planung wurde ein umfangreiches und

vielfältiges Programm entwickelt. Pro Jahr laufen zwei oder drei größere Theaterprojekte, die mit Aufführungen enden. Es gibt zahlreiche Workshops, in denen Grundelemente des Theaterspielens erlernt werden. Großen Zuspruch finden die Kurse und Workshops in den Werkstätten des Theaters: im Mal-saal, in der Theatertischlerei, im Kostümfundus.

Wichtig für die Programmentwicklung ist der enge Kontakt zu den Kursleitenden (KL). Über sie, oder über ihre Teilnehmenden, kommen immer wieder neue Impulse und Anregungen, wie das Angebot erweitert und variiert werden kann. Beispielsweise sind Innovationen oft von KL initiiert, wenn in Malkursen Photoshop gezielt zur besseren Beurteilung kompositorischer Wege bei der Bildgestaltung eingesetzt wird. Gleiches gilt für innovative Angebote wie „Fingerpainting – Malen auf dem iPad“ oder einer iPad-Schnitzeljagd.

Die KB eignet sich dafür, ‚mehr als nur Kurse‘ anzubieten, d. h., den Teilnehmenden die Möglichkeit zu geben, sich mit ihren Arbeitsergebnissen zu präsentieren, Kommunikation und Öffentlichkeit darüber herzustellen. Teilnehmende von Mal- und Fotokursen stellen ihre Arbeiten in den VHS-eigenen Häusern aus. Teilnehmende aus den über 20 Schreibkursen der VHS lesen ihre Texte öffentlich in einem Theater oder Museumsfoyer, Chöre und Orchester laden zu Konzerten ein oder beteiligen sich mit prominenten Hamburger Musikern am jährlichen Benefizkonzert des VHS-Fördervereins „Bildung für alle“.

Wandel, Trends und Programmhilights

Ein von den Teilnehmenden (TN) geschätztes Charakteristikum des VHS-Programms ist die Zuverlässigkeit und Kontinuität. Gut nachgefragte Kurse werden wieder angeboten, es gibt Fortsetzungskurse und Spezialisierungen. Aber natürlich werden immer wieder neue Angebote in das Programm aufgenommen, die VHS reagiert auf neue TN-Bedürfnisse und Trends. Oft sind es KL, die der VHS neue Kurse vorschlagen – im Tanzbereich z. B. „Bollywood-Tanz“ oder „Hip-Hop“, im Schreibbereich „Poetry-Slam“.

Nicht immer ist es leicht zu analysieren, welche Bezüge zwischen Bedürfnissen und Trends bestehen. Was bedeutet es für die Praxis der KB, wenn die Trendforschung sagt, dass ein Hauptziel der Lebensführung der 30- bis 50-Jährigen die Selbstreflexion sei und der unter 30-Jährigen die Selbstverbesserung? Was bedeutet die seit einigen Jahren stetig steigende Nachfrage nach Gitarre-Songbegleitungskursen? Ist dies zurückzuführen auf die immer wieder neuen Gitarren-Revivals in der Musikszene? Oder doch vor



Friederike v. Gehren,
Mitarbeiterin der
Programmabteilung
f.v.gehren@vhs-
hamburg.de



Hans-Hermann Groppe,
Mitarbeiter der
Programmabteilung
h.groppe@vhs-
hamburg.de
Hamburger Volks-
hochschule
Schanzenstraße 75
20357 Hamburg

allem auf die Tatsache, dass das Gitarrenspiel relativ leicht zu lernen, eine Gitarre preiswert und transportabel ist? Oder steht dahinter der Wunsch nach „handgemachter“ Musik oder die Chance, im Freundes-, Bekannten- oder Familienkreis Aufmerksamkeit zu erhalten? Der Wunsch, in unübersichtlichen, beschleunigten Zeiten etwas ‚Eigenes‘, ‚Kreatives‘ zu machen im Sinne der Selbstverbesserung? Und nicht (ausschließlich) einer teuren, hippen Eventkultur zu frönen, die nur passives Zuschauen erlaubt? Gelten ähnliche Annahmen für die Renaissance des Handwerks? Und ist all das ‚Selbstgemachte‘ ein Ausgleich oder eine Ergänzung zur allseitigen Digitalisierung unserer Berufswelt und unseres Alltags? Wird vielleicht auch die Idee des bewussteren Umgangs mit den Dingen wichtig? Ein Kursangebot zum Thema „Fashion Recycling Workshop – neues Design aus alten Textilien“ erfreut sich guter Belegungszahlen, und aus alten Herrenjackets mit Streifen entstehen wundervolle Röcke.



Im Weiterbildungsverhalten ist seit vielen Jahren der Trend zu kompakten, kurzen und auch ungewöhnlichen Angebotsformen und -zeiten zu beobachten. Wochenendenangebote und Crashkurse gibt es in vielen Schattierungen.

Seit Jahre experimentiert die VHS erfolgreich mit ungewöhnlichen Orten/Räumen und Zeiten. Ein sehr spezielles Zeitfenster wurde viele Jahre mit der „Langen Nacht“ angeboten. Von 8 Uhr bis 8 Uhr wurden von 40–50 Teilnehmenden in unterschiedlichen Workshops Stimmungen und Inspirationen der Nacht in künstlerische Prozesse einbezogen. Besondere Atelier- und Ausstellungsräume für den „Jahreskurs Bildende Kunst“ – ein Intensivangebot für Fortgeschrittene in Malen/Zeichnen und Installation – wurden für einige Jahre in Werkstattträumen des Gängeviertels gefunden, jenem historischen innerstädtischen Vier-

tel Hamburgs, das abgerissen werden sollte und nach der Inbesitznahme durch Kunstschaffende erhalten bleibt („Wunder von Hamburg“).

Mit dem „VHS-Sommeratelier im Hafen“ (ein Kooperationsprojekt mit der Stiftung Hamburg Maritim) wird seit fünf Jahren an vier Tagen im Sommer ein sehr spannendes und anregungsreiches Areal im historischen Teil des Hamburger Hafens bespielt. Beim Skizzieren, Malen, Fotografieren, Bildhauern und Schreiben im ehemaligen Hafenbeamtenwohnhaus und im umliegenden rauen Hafengelände lassen sich die Teilnehmenden von den Freiräumen und der Magie dieses speziellen Ortes inspirieren, mit Blick über die Elbe auf das Panorama der Stadt. Das Sommeratelier ist mittlerweile weit über die Stadtgrenzen Hamburgs hinaus bekannt. Die Teilnehmenden experimentieren mit verschiedenen Techniken und Materialien auf großen und kleinen Formaten, arrangieren Fundstücke, malen an einer Hafenansicht, arbeiten seriell, veranstalten Lesungen, bestücken das Hafentagebuch.de, schleifen Marmor oder malen historische blaue Kräne in Acryl. Am Ende werden die Ergebnisse in einer Ausstellung präsentiert.

Aus Projekten dieser Art entstehen neue Angebote. Der Arbeitsschwerpunkt dieser Kurse liegt vor allem auf der Bildbesprechung und -korrektur, individuell und in der Gruppe, so dass die Teilnehmenden in ihrem künstlerischen Prozess gefordert und gefördert werden.

Sich Gutes tun – Kompetenzerwerb, Persönlichkeitsentwicklung und der Spaß an der Sache

Angebote der KB ermöglichen den Erwerb von Fähigkeiten und Fertigkeiten, von Kompetenzen und Qualifikationen, die persönlich wie beruflich relevant sein können. In vielen Angeboten der KB können Kernkompetenzen wie Kreativität, Flexibilität, Improvisationsbereitschaft, Problemlösungsstrategien oder Teamfähigkeit spielerisch erprobt, entwickelt und erweitert werden. Kreativkurse können zur Anregung und Fortbildung genutzt werden, persönliche und berufliche Interessen lassen sich oft optimal miteinander verbinden. Das Erlernte ist nützlich für den Job, gleichzeitig tut man sich etwas Gutes, hat Freude und Spaß.

In einer qualitativen Befragung an der Hamburger VHS 2003 in Steinbildhauerkursen wurde nach erworbenen Fähigkeiten und der Transferleistung für den beruflichen Alltag gefragt. Dabei wurde deutlich, dass die TN einerseits eine Stärkung der Frustrationstoleranz erleben, aber andererseits fördern die Prozesse am Stein die Entscheidungs- und Entschlusskraft:

Betrachten, Entscheiden, Agieren. Darüber hinaus werden das Abstraktionsvermögen, die Wahrnehmung und Kreativität, das Selbstbewusstsein sowie die Kommunikation, Teamfähigkeit und Integration gefördert.

Ein weiteres Beispiel für den Erwerb übergreifender Kompetenzen ließe sich aus dem Bereich der Schreibwerkstätten anführen. Motive für den Besuch des Kurses „Weiter im Text“ können aus dem privaten Umfeld kommen: um Autobiografisches zu verfassen, das Schreiben als Freizeittätigkeit weiterzuentwickeln oder auch die eigene Kreativität mit spielerischen Schreibtechniken zu erproben. Es kann aber auch der Wunsch sein, Texte in beruflichen Zusammenhängen besser verfassen zu können, um präziser oder anschaulicher zu formulieren. Und die Lesungen bieten die Chance und Herausforderung, eigene Texte vor einem Publikum zu präsentieren. Der Besuch von Angeboten der KB wird also oft genutzt, um eine Balance im Alltag zu finden, aber auch, um sein persönliches und berufliches Portfolio zu erweitern.

Kultur für alle – Kultur mit allen: Wen erreicht die kulturelle Bildung?

„Bildung für alle“, das nach wie vor gültige Gründungsmotto der VHS Hamburg, wurde in den 70er und 80er Jahren durch die Leitidee „Kultur für alle“ ergänzt: uneingeschränkter Zugang zur Kultur und zu kulturellen Institutionen und kein Ausschluss von Teilnehmerkreisen. Die KB in der VHS kommt diesem Ziel nahe. Menschen verschiedener Altersstufen, von 16 bis über 80 Jahren, verschiedenster Milieus und – dank der relativ moderaten Entgelte – unterschiedlicher Einkommensverhältnisse kommen in unsere Kurse. Und die VHS ermöglicht in den vielen „Kultur in Hamburg“-Kursen, die Kulturinstitutionen der Stadt kennenzulernen und Zugänge zu eröffnen.

Hierbei darf nicht übersehen werden, dass die KB überwiegend weiblich ist, im Bundesgebiet wie auch

in Hamburg, fast 80 Prozent der Teilnehmenden sind Teilnehmerinnen. Kommt der Körper ins Spiel, z. B. bei Tanz oder Theater, bleiben die Männer weg. Kommt die Technik ins Spiel, wie bei der Fotografie, oder ein Instrument, wie bei der Gitarre, sind mehr Männer dabei.

Die KB erreicht aber nicht alle Menschen. Nach wie vor ist es sehr schwierig, Menschen aus sogenannten bildungsfernen Milieus zu erreichen. Oft sind dies bildungsferne Menschen mit Migrationshintergrund. Die VHS für diese Zielgruppen stärker zu öffnen, neue Angebote zu entwickeln, sie direkter anzusprechen und einzuladen im Sinne von „Kultur mit allen!“ ist in Hamburg wie auch anderswo eine der Herausforderungen und Zukunftsaufgaben der VHS. Auch in der KB der VHS in Hamburg gibt es Beispiele dafür, wie schwierig das ist. Ein Schneiderkurs für Migrantinnen, die in Kursen der VHS Deutsch lernen, konnte trotz intensiver Werbung mangels Interesse nicht stattfinden.

Es gibt aber auch Beispiele, wo dies gelingen kann. So konnte im Rahmen des VHS-Schwerpunkthemas „Türkei in Hamburg“ 2007 das integrative Theaterprojekt „Mein Stück Türkei“ durchgeführt werden. Voraussetzungen für das Zustandekommen waren das Engagement des türkischen Projektleiters mit seinen Kontakten in die „Migrationsszene“ und die Einbettung in das kooperativ angelegte Jahresthema.

Zur Umsetzung des Ziels, Bildungsferne anzusprechen, ist die Zusammenarbeit mit Einrichtungen und Initiativen vor Ort notwendig, in den Stadtteilen, Sozialräumen, nachbarschaftlichen Communities. In vielen Kultureinrichtungen entstehen ebenfalls Initiativen, auf Migrantinnen zuzugehen, Kultur als lebendigen Ort der Begegnung und der interkulturellen Vielfalt und des Austausches zu nutzen. Diese Ideen gilt es kreativ und produktiv zusammenzuführen.

Aribert Rothe

„Unterwegs nach Europa – Perspektiven evangelischer Kirchen“¹

Dr. phil. Aribert Rothe
Hochschulpfarrer und
Erwachsenenbild-
ner, Leiter der Evan-
gelischen Stadtakade-
mie „Meister Eckhart“
(EEBT) und Seelsor-
ger der Evangelischen
Studentengemeinde in
Erfurt
Allerheiligenstraße 15
99084 Erfurt
aribertrothe@gmx.de

Annäherung: „Ich bin ein Europäer“ – Identität und Identifizierung

Großspurige Selbstbeschreibungen und Identitätszuweisungen können außerhalb öffentlicher Reden peinlich wirken. Besonders Identitätsfragen sind heikel. Ich bin seit 1984 in Erfurt. Bin ich ein Thüringer oder ein Sachse im Exil oder erst mal ein Ossi? Wenn ich mich als Fremder abgrenzen muss, fällt es mir leichter. In Amerika oder Australien fühle ich mich sofort als Europäer.

Was ist unbedingt wichtig am guten alten Europa? Für mich sind es zuerst die historisch gewachsenen Ortschaften mit ihren geschichtsträchtigen Gebäuden, Straßenführungen, alten Kulturlandschaften. In zweiter Linie denke ich an die mühsam erworbenen Fähigkeiten und zivilgesellschaftlichen Instrumentarien, Streit friedlich auszutragen, Freiheitsrechte zu bewahren und soziale Gerechtigkeit ernst zu nehmen. Diese Mischung hat es in sich: Bibel und Antike, römisches Recht und christliche Weltreligion, Germanisches und Jüdisches, Humanismus und Rationalismus, Aufklärung und demokratische Gewaltenteilung, persönliches Gewissen und Gemeinsinn. Dieser europäische Geist bildet eine wertvolle Legierung fürs Denken, Fühlen und Verhalten. Er bewahrt uns vor dem Absturz ins Kulturbarenmentum.

Das lauert freilich überall. Sogar in einem jeden selbst. Auch ein Christenmensch ist bestenfalls Gerechter und Sünder zugleich, wie Luther festgestellt hat. Umso wichtiger ist die christliche Doppelbotschaft: Der unheimliche Gott ist menschenfreundlich barmherzig, und Nächstenliebe ist Jesu Erlösenskonzept.

Annäherung: Die Kirchen im Dorf lassen

Wer sich ein typisches Bild von Europa macht, denkt nicht zuletzt an Kirchen.² Wird nach den protestantischen Perspektiven für Europa gefragt, können nicht nur abstrakte Ideen entworfen werden, die von den materiellen und symbolischen Ressourcen der Kirche absehen. Zumindest in Mitteleuropa werden Städte und Dörfer in der Regel durch repräsentative Kirchengebäude örtlich und zeitlich strukturiert.³

Verbunden mit ihrer religiösen Funktion, sind sie herausgehobene Lernorte und vermitteln eine ganze Reihe historisch gewachsener Bedeutungen. Nicht zuletzt erinnern sie an die Geschichte eines Ortes und seines politischen Umfeldes. Ihre baulichen Veränderungen erzählen von den gesellschaftlichen „Wunden und Wundern“ (Wolfgang Grünberg) ihrer Vorfahren, sie bieten kulturelle Heimat und Identität. Weil sich oft das Leben seit Generationen um den Kirchturm herum entfaltet hat, lässt sich nachweisen, dass Menschen ein Heimatgefühl insbesondere über Kirchbauten entwickeln. Jede Stadtplanung berücksichtigt diesen hohen Identitätswert. Dieser Wert verliert sich für viele Menschen auch dann nicht, wenn sie das Gebäude selbst gar nicht mehr nutzen.

Was wäre Europa ohne seine schönen *Gotteshäuser*? Sie verkörpern die Hoffnung auf eine andere Welt in vielfältiger Weise: Sie sind öffentliche Räume der Kunst, geprägt von den großen Erzählungen und Bildgehalten der jüdisch-christlichen Vorstellungswelt. Sie überliefern wertvolle Geschichten der Vergewisserung, Impulse der Veränderung, Symbole der Ermutigung und Melodien der Transzendenz. In Zeiten der Unsicherheit und Verhältnissen der Unterdrückung können sie Freiräume der Orientierung, Bestärkung und Solidarisierung bereitstellen. In einer umtriebigen Gesellschaft vermögen sie die passiven Tugenden der Menschen zu stärken. Sie rufen positive und negative Erfahrungen mit der Kirche und den damit verbundenen Lebensthemen wie Geburt und Tod, Angst und Liebe ins Gedächtnis und inspirieren zu existentiellen und sozialetischen Konsequenzen.

Als gesellschaftliche Räume erinnern Sakralgebäude auch heilvolle und unheilvolle Beziehungen von Kirche und Staat und können dadurch zu politischem Bewusstsein und zur Wertebildung beitragen. Im Nationalsozialismus vereinzelt, zu Zeiten der DDR weit verbreitet, boten evangelische Kirchenräume vielen Menschen geschützte Orte, in denen unzensuriert nachgedacht und geredet werden konnte. In den letzten Jahrzehnten konnten in Deutschland Hunderte von Flüchtlingen in Kirchenräumen vorübergehend Asyl finden und vor Abschiebung bewahrt werden. Indem kirchliche Räume und ihr Inventar solche Ereignisse erinnern, rufen sie nicht nur Geschichte ins Gedächtnis; sie animieren Menschen auch dazu, Impulse und Kriterien für heutiges und künftiges Handeln für das Gemeinwohl zu entwickeln. Die moderne Kirchenraumpädagogik erschließt die anthropologischen, religiösen, gesellschaftlichen und ästhetischen Dimensionen der Kirchen mit ihren Kunstwerken und Zeitzeugnissen.⁴

¹ Referat zum Klausurkonvent des Ev. Ministeriums Erfurt Sept. 2011 auf dem Liebfrauenberg bei Straßburg

² Rothe, A., Kirchen und Pfarrhäuser als außerschulische Lernorte; in: Behrens, Heidi, Ciupke, Paul, Reichling, Norbert (Hrsg.), Lernfeld DDR-Geschichte Ein Handbuch für die politische Jugend- und Erwachsenenbildung, Reihe Politik und Bildung Band 51, Schwalbach/Ts. 2009, S. 459–470.

³ Nach: Neumann, Birgit/Antje Rösener. Was tun mit unseren Kirchen? Gütersloh 2006, S. 13–17.

⁴ Ebd.

Annäherung: „Europa eine Seele geben“

Dieses geflügelte Wort des großen europäischen Sozialisten Jacques Delors hat sich z.B. die zivilgesellschaftliche Initiative *A Soul for Europe* zu eigen gemacht. Politik braucht mehr Geist, um nicht zu erkalten, und der Geist muss politikfähiger und -williger werden, um nicht zu verdunsten. Die Formel geht offenbar von einem Defizit aus und beschreibt eine Aufgabe in europäischer Sicht. Wie sieht *Εὐρώπη* (*Europe*), „die Frau mit dem weiten Blick“, sich selbst?

Europa ist nicht einmal geografisch ein fest definierter Erdteil, sondern ein Subkontinent, dessen Grenzen nach Asien politisch-kulturell bestimmt werden. Es ist nicht nur ein Wirtschaftsstandort und ein verbundenes Finanzsystem, sondern auch ein geistig-kultureller Standort. „Europäisch ist alles, was von den drei Quellen Jerusalem, Athen und Rom herrührt“ (Paul Valéry) – also jüdisch-christliche Prägung, griechische Philosophie und Wissenschaft, römisches Recht und ein durch Aufklärung vertieftes Bewusstsein von Demokratie, individueller Freiheit, Vernunft und Spiritualität. „Andere verwenden das schöne Bild der drei Hügel, auf denen Europa gebaut sei – *Akropolis*, *Kapitol* und *Golgatha*. Durch einen derartigen Rückgriff versucht man, der angenommenen oder postulierten Wertegemeinschaft Gehalt und Konturen zu verleihen. ... [Es] werden so exemplarisch Werte wie Freiheit, Vielfalt, Rationalität, Innerlichkeit, Alltagszuwendung oder Hochschätzung des gewöhnlichen Lebens und Selbstverwirklichung als spezifisch europäisch benannt.“⁵ Dazu gehört nicht zuletzt die Würde des Menschen, wie sie durch Charta und Verfassung zum obersten Wert der Union als Wertegemeinschaft erhoben worden ist. So heißt es in der Präambel: „Die Völker Europas sind entschlossen, auf der Grundlage gemeinsamer Werte eine friedliche Zukunft zu teilen, indem sie sich zu einer immer engeren Union verbinden.“ Und weiter: „In dem Bewusstsein ihres geistig-religiösen und sittlichen Erbes gründet sich die Union auf die unteilbaren und universellen Werte der Würde des Menschen, der Freiheit, der Gleichheit und der Solidarität.“

Trotzdem wundert sich der Jetsetter Wim Wenders: „Warum ist mir Europa ‚heilig‘, kaum dass ich es aus der Ferne sehe, und warum so profan, alltäglich, geradezu langweilig, kaum dass ich wieder hier bin?“ Er glaubt, allein schon angesichts der heute

amerikanisch dominierten Bildwelten den kulturellen Substanzverlust Europas diagnostizieren zu müssen. Auch andere beobachten oder befürchten diese Selbstpreisgabe, meist unter Verweis auf die Fundamentalismen im Islam.

In seiner Problemskizze zu „Wertkonflikten in der Europäischen Union“ fragt Martin Borowsky: „Um das bekannte *Böckenförde-Paradox* abzuwandeln: Lebt die freiheitliche, säkularisierte Europäische Union von Voraussetzungen, die sie selbst nicht schaffen und gewährleisten kann? Es spricht einiges dafür. Was Jürgen Habermas in seiner Frankfurter Friedenspreisrede 2001 ausgeführt hat, dürfte erst recht auf das Gebilde Europäische Union zutreffen: ‚In Anbetracht der religiösen Herkunft seiner moralischen Grundlagen sollte der liberale Staat mit der Möglichkeit rechnen, dass die ‚Kultur des gemeinen Menschenverstandes‘ (Hegel) angesichts ganz neuer Herausforderungen das Artikulationsniveau der eigenen Entstehungsgeschichte nicht einholt. Die Sprache des Marktes dringt heute in alle Poren ein und presst alle zwischenmenschlichen Beziehungen in das Schema der selbstbezogenen Orientierung an je eigenen Präferenzen. Das soziale Band, das aus gegenseitiger Anerkennung geknüpft wird, geht aber in den Begriffen des Vertrages, der rationalen Wahl und der Nutzenmaximierung nicht auf.“⁶

Vor diesem Hintergrund werden die „schöpferischen Minderheiten“ der je religiös gebundenen Menschen und – institutionalisiert – die Kirchen und Religionsgemeinschaften eine tragende Rolle im Zuge der weiteren europäischen Integration spielen. Es nimmt nicht Wunder, dass ihr besonderer Status ebenso wie ihre herausgehobene Verantwortung im „Kirchenartikel“ der Europäischen Verfassung einen Niederschlag gefunden haben. Danach pflegt die Union mit Kirchen und Gemeinschaften in Anerkennung ihrer Identität und ihres besonderen Beitrags einen offenen, transparenten und regelmäßigen Dialog (Art. I-52 Abs. 3 EurVerf). Auf der anderen Seite verbietet sich natürlich jeder christliche ‚Kurzschluss‘. Die Werte der Union sind nicht nur aus dem christlichen Glauben heraus begründbar und ableitbar – eine Binsenweisheit.⁷ Aber die gemeinsame Verantwortung der Kirchen in und für Europa ist in der Charta *Oecumenica* festgehalten. Dahinter geht es nicht zurück.

⁵ Borowsky, Martin, Problemskizze zu Wertkonflikten in der Europäischen Union, Gemeinschaft Europäischer Kirchen in Europa (GEKE), Projekt Europa, S. 7.

⁶ Habermas, Jürgen, Glauben und Wissen, Frankfurt a.M. 2001, S. 22 f.

⁷ Borowsky, Martin, a. a. O., S. 5.

Ulrich Aengenvoort

„Die Volkshochschule – Bildung in öffentlicher Verantwortung“



Ulrich Aengenvoort ist seit 2001 Direktor des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (DVV) in Bonn. Deutscher Volkshochschul-Verband e.V. Obere Wilhelmstr. 32 53225 Bonn info@dvv-vhs.de

Deutscher Volkshochschul-Verband (DVV) legt Standortbestimmung vor

„Weiterbildung ist unverzichtbarer Teil Lebenslangen Lernens. Ihre finanzielle Sicherung und institutionelle Verankerung ist und bleibt unverzichtbar. Hierfür werben und hierfür kämpfen wir: für eine starke Volkshochschule!“, heißt es gleich zu Beginn der Standortbestimmung. Die Aussage bringt mit wenigen Worten auf den Punkt, worum es geht: nämlich um nicht mehr und nicht weniger als den Fortbestand, die Zukunft des Erfolgsmodells Volkshochschule. Oder wie es DVV-Präsidentin Prof. Dr. Rita Süßmuth in ihrem Vorwort formuliert hat: „Bildung für alle, unabhängig von sozialer Schicht, Geschlecht, Bildungsabschluss und Alter, Religion, Weltanschauung und Staatsangehörigkeit: Das gehört zum Grundverständnis der Volkshochschulen. Niemand darf ausgeschlossen sein.“

Alle kennen die Volkshochschule. Das haben Umfragen ergeben. Viele haben bereits selbst einen Kurs besucht oder nehmen gerade an einem teil. Jahr für Jahr belegen über neun Millionen Menschen einen VHS-Kurs, Tendenz weiter steigend. Kaum jemandem muss erklärt werden, was Volkshochschulen eigentlich sind. Und doch war es nach einhelliger Meinung an der Zeit, die eigene Arbeit einmal genau zu beschreiben, sie einzuordnen, zu reflektieren und über sie zu diskutieren. So ist die Standortbestimmung auch nicht im stillen Kämmerlein entstanden. Ganz im Gegenteil. Die gesamte VHS-Familie war an ihr beteiligt. Zwei Jahre hat es gedauert, bis „Die Volkshochschule – Bildung in öffentlicher Verantwortung“ pünktlich zum XIII. Deutschen Volkshochschultag im Mai dieses Jahres erscheinen konnte. Auf Grundlage des Textentwurfs von Prof. Dr. Erhard Schlutz, einem ausgewiesenen Kenner und Praktiker der Erwachsenenbildung, beteiligten sich Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der fast 1000 Volkshochschulen und ihrer 16 Landesverbände an der rund 60 Seiten starken Publikation. Hunderte Hinweise, Vorschläge und viel konstruktive Kritik flossen ein, bevor das Buch gedruckt werden konnte.

Wichtiger Prozess

Ein durch und durch demokratischer Prozess also. Ein Prozess, der über 30 Jahre nach Erscheinen der bis dato ‚aktuellen‘ Standortbestimmung einfach nötig gewesen ist. Ein Prozess, der es nun ermöglicht, sich selbst den Trägern, Partnerorganisationen, Lehrenden und natürlich auch den Teilnehmerinnen und Teilnehmern gegenüber neu zur Diskussion zu stellen. Denn die Leitinstitution für die Weiterbildung in Deutschland kann und darf sich nicht auf ihren Erfolgen aus Vergangenheit und Gegenwart ausruhen. Sie

muss und wird sich weiterentwickeln, etwa als unverzichtbarer Motor überall entstehender kommunaler Bildungslandschaften, als Teil der kommunalen Daseinsvorsorge, als das, wofür sie steht: eine öffentlich und demokratisch verantwortete Bildungsinstitution, die unverwechselbar und gefestigt, aber zugleich auch flexibel und veränderungsbereit aktuelle und künftige Herausforderungen angehen wird.

Neue Aufgabenfelder

Seit der letzten Selbstreflexion hat sich vieles gewandelt. Neue Aufgabenfelder, in denen die Volkshochschulen zwischenzeitlich federführend tätig sind, sind entstanden. Dem galt es, in der Standortbestimmung Rechnung zu tragen. Als Beispiel seien die Kurse zur Alphabetisierung und Grundbildung, zu nachholenden Schulabschlüssen, für Migrantinnen und Migranten (Integrationskurse), aber auch im Bereich der beruflichen Weiterbildung genannt. Ohne Volkshochschulen wäre es für einen großen Teil ihrer Kundinnen und Kunden schlichtweg schwierig oder gar unmöglich, sich beruflich oder privat weiterzubilden. Denn: Volkshochschulen sind faktisch überall. Und sie bieten darüber hinaus Weiterbildung zu sozial verträglichen Preisen an, erreichen somit auch sozial schwächere, dabei oftmals bildungsfernere Zielgruppen. Möglich machen dies natürlich vor allem Zuschüsse der öffentlichen Hand. Doch die – das ist bekannt – sind in den letzten Jahren immer weiter zurückgefahren worden, und es wird weiter gespart. Dieser Trend gefährdet die Weiterbildung. Denn ohne ausreichende Finanzierung wird das umfassende VHS-Angebot auf Dauer kaum zu halten sein. Volkshochschulen sind zwar sehr wirtschaftlich arbeitende und gemeinnützige Einrichtungen, unbegrenzt sparfähig aber sind auch sie nicht. „Die Volkshochschule – Bildung in öffentlicher Verantwortung“ verdeutlicht dies eindrucksvoll und will diejenigen wachrütteln, denen nicht bewusst ist, was VHS zu leisten imstande ist, ihnen zeigen, wie Deutschland ohne funktionierendes VHS-System, wie Weiterbildung ohne VHS aussehen würde. Die Schrift macht deutlich, wie unverzichtbar dieses bewährte Modell ist. Sie fasst sachlich und umfassend zusammen, was Staat und Gesellschaft von und an ihren Volkshochschulen haben, dass sie ein Vielfaches dessen einbringen, was sie kosten. Kurz: In VHS investieren heißt: in die Zukunft investieren.

Weiterbildung für alle

Alle Menschen haben ein Recht auf Weiterbildung. Und immer mehr Menschen nutzen diese Weiterbildungsangebote inzwischen: „Heute stellen VHS wichtige Orte der Kommunikation von Generationen, Nationalitäten und Kulturen dar und wirken dabei

selbst integrierend“, heißt es in der Standortbestimmung dazu. „Denn sie sprechen Zielgruppen an, die nachholende Bildung benötigen, und ermöglichen so auf der kommunalen Ebene mehr Chancengerechtigkeit. Und sie beteiligen sich an arbeitsmarkt- und sozialpolitischen Maßnahmen, wodurch wiederum Sozialkosten reduziert werden.“

Wie wichtig Weiterbildung für Ältere (Stichwort demographischer Wandel) ist, haben VHS frühzeitig erkannt. Und umgekehrt haben sie ebenfalls die Zielgruppe der Jüngeren im Blick. Hier gibt es allerdings noch viel zu tun. Volkshochschule muss sich in diesem Bereich weiter profilieren – so das durchaus selbstkritische Fazit der Publikation. Auf dem richtigen Weg sind die Volkshochschulen dabei allemal: Sie sind zunehmend aktiv im Bereich der frühkindlichen Bildung, indem sie Erzieherinnen und Erzieher ausbilden. Auch allgemeinbildende Schulen werden von den Volkshochschulen unterstützt, etwa bei ihrem Ganztagsangebot: So bieten sie beispielsweise Fremdsprachenkurse in ihren eigenen Räumlichkeiten oder auch direkt vor Ort an. Ähnliches gehört auch zum Portfolio bei den VHS-Kooperationen mit den Hochschulen.

Dem Fachkräftemangel begegnen

„Der spezifische Beitrag der Volkshochschulen zur Förderung des Fachkräftepotenzials liegt in der Weiterentwicklung, konkret der Modularisierung, der Systematisierung und der Standardisierung ihrer Fortbildungsangebote sowie in der Bereitstellung entsprechender Abschlüsse“, heißt es in der Schrift. Und weiter: „Eine Daueraufgabe stellen Bildungs- und Qualifizierungsprogramme für Berufsrückkehrerinnen und -rückkehrer während und nach der Eltern-

und Familienzeit dar. Die Volkshochschulen tragen mit ihrer Programmentwicklung dazu bei, das lineare Drei-Phasen-Lebensmodell ‚Lernen – Arbeiten – Ruhestand‘ in eine kontinuierliche ‚Work-Learn-Life-Balance‘ zu überführen.“

So sieht Weiterbildung heute und morgen aus: Primär auf die Erwachsenenbildung fokussiert, haben die Volkshochschulen die Zeichen und Anforderungen der Zeit erkannt und kooperieren mit Partnern der unterschiedlichsten Bereiche, darunter Politik, Wirtschaft und Kirchen, aber natürlich auch anderen Trägern der Weiterbildung. Nur gemeinsam sind die anstehenden Herausforderungen zu meistern. Auch dies geht aus der Standortbestimmung klar hervor.

Last but not least sind Volkshochschulen die größte Sprachenschule Deutschlands: 1,8 Millionen Menschen melden sich Jahr für Jahr bei der VHS an, um eine (oder mehrere) der über 50 Sprachen, die dort gelehrt werden, zu erlernen. Viele von ihnen lassen sich ihre Kenntnisse am Ende mit einem international anerkannten Zertifikat der DVV-Tochter telc bescheinigen. Einen regelrechten Boom erlebt derzeit auch der Gesundheitsbereich. Dies alles sind Entwicklungen und Veränderungen, die Weitsicht und Professionalität bei allen auf VHS-Seite Beteiligten erfordern. Ohne die hauptberuflichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, aber insbesondere auch ohne die freiberuflichen Lehrkräfte, wäre dies nicht zu schaffen.

„Die Volkshochschule – Bildung in öffentlicher Verantwortung“ (ISBN 978-3-942755-99-3) liegt inzwischen in 2. Auflage vor. Die Schrift kann gegen eine Schutzgebühr von fünf Euro direkt beim Deutschen Volkshochschul-Verband bestellt werden. E-Mail an info@dvv-vhs.de

Peter Faulstich, Sabine Schmidt-Lauff

Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE in Hamburg



Prof. Dr. Peter Faulstich
Professor für Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Universität Hamburg
Joseph-Carlebach-Platz 1
Binderstr. 34
20146 Hamburg
Peter.Faulstich@uni-hamburg.de

Vom 22. bis 24. September 2011 fand die Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE, ausgerichtet vom Arbeitsbereich Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen der Universität Hamburg, statt. Als Gastgeber empfing Peter Faulstich über 200 WissenschaftlerInnen und PraktikerInnen der Erwachsenenbildung und Weiterbildung zu der Tagung, die unter dem Titel „Lernen in der Erwachsenenbildung“ verschiedenste Aspekte des Themas in Arbeitsgruppen, Vorträgen und einer Posterausstellung befragte und Raum für die kritische Auseinandersetzung bot.

Außerdem beging die Sektion Erwachsenenbildung ihren 40. Jahrestag, was mit einer Ausstellung zur Historie, Vorträgen zu Entwicklung und aktueller Situation der Erwachsenenbildung und einem Gespräch mit Zeitzeugen der vergangenen 40 Jahre gewürdigt wurde.

Schon in der Begrüßung machte die Sprecherin der Sektion, Sabine Schmidt-Lauff, deutlich, wie breit gefächert das Thema „Lernen in der Erwachsenenbildung“ ist. Diskurse des Lernens, Gestaltung und Orte, Ziel- und Teilnehmergruppen und komplexe Prozesse des Lernens seien zentrale Kategorien der Erwachsenenbildung, und die Anzahl der eingereichten Beiträge zeige das große Interesse an Austausch und gemeinsamer Reflexion, aber auch die Präsenz und Divergenz des Themas in der Erwachsenenbildungsforschung. Trotz aller Vielfalt stehe eines jedoch stets im Mittelpunkt: beim Lernen gehe es immer um Menschen, die lernen, und zwar in einer sozialen und dinglichen Welt, in der sie sich mittels Lernen immer wieder (neu) verorten. Lernen sei damit immer auch Bewegung und ermögliche Bewegung: in der Welt, im Verhältnis zu ihr, in der eigenen Biographie und im Verhältnis zu sich selbst. Und, so machte Schmidt-Lauff abschließend deutlich, Freude am und Sorge für das Lernen, d.h. emotionale Anteilnahme, seien vonnöten, um sich angemessen mit diesem Herzstück der Erwachsenenbildung zu beschäftigen.

Peter Faulstich verwies in seiner Hinführung auf das Thema der Tagung nachdrücklich auf die Notwendigkeit einer angemessenen Lerntheorie, die sich absetzen müsse von den nach wie vor vorherrschenden naturwissenschaftlich orientierten Theorien, die Lernen letztlich als geschichtslos selbstverständlich beschrieben und untersuchten. Notwendig sei eine solche Theorie nicht, um die Vielfalt der vorhandenen Ansätze für die Beschreibung und das Verständnis des Lernens Erwachsener zu beschneiden, sondern vielmehr, um den Lernbegriff vor einer Beliebigkeit zu bewahren, die ihm Aussage- und Erklärungskraft nehmen würde. Als vielversprechende Quellen für eine angemessene Lerntheorie verwies Faulstich auf

die Phänomenologie, wie sie z.B. von Käte Meyer-Drauwe vertreten wird, und auf Arbeiten, die Klaus Holzkamps und John Deweys subjektorientierten bzw. pragmatistischen Zugang weiterentwickeln.

Begriffliche Klarheit und Konsistenz, hinreichende Komplexität, ausdrückliche Bezogenheit auf menschliches Lernen und Offenheit für menschliche Freiheit, Anschlussfähigkeit an bildungstheoretische Überlegungen und ein angemessenes Konzept von Lehren seien Kategorien, die in einer solchen Theorie angelegt sein müssten.

Am Donnerstag- und Freitagnachmittag trafen sich acht Arbeitsgruppen, die in drei Phasen insgesamt fünf Stunden Zeit hatten, sich über aktuelle Fragen der Lernforschung in der Erwachsenenbildung auszutauschen: Diskurse des Lernens, Lernen in Lehr/Lernkontexten, Lernen spezifischer Gruppen, Lernprozesse, Methoden der Analyse von Lernprozessen, Orte und Themen des Lernens, Lernen in Organisationen – in über 40 Referaten wurden verschiedenste Zugänge zum Thema der Tagung vorgestellt und diskutiert. Schon im Vorfeld der Tagung hatten sich in einer außergewöhnlich großen Zahl eingereichter Beiträge die Vielfalt des Themas „Lernen in der Erwachsenenbildung“ und seine zunehmende Präsenz im Diskurs gezeigt.

Am Freitagnachmittag war zudem ein Zeitfenster für eine Posterpräsentation vorgesehen, in der sich 22 Projekte aus unterschiedlichen Bereichen des Lernens Erwachsener und der Lernforschung vorstellten. Das rege Interesse der TagungsteilnehmerInnen an Kontakten zu anderen Forschungsprojekten spiegelt ein Bedürfnis nach Vernetzung und Kooperation wider, das sich auch in der großen Zahl der Teilnehmenden der Tagung insgesamt reflektiert.

Einen besonderen Platz hatte am Freitagvormittag die Würdigung des 40-jährigen Bestehens der Sektion Erwachsenenbildung in der DGfE. Sabine Schmidt-Lauff erinnerte in einem Vortrag an die Stationen der Entwicklung von einer Arbeitsgruppe über den Status einer Kommission zur Sektion, die sich 1971 gründete. Christine Zeuner befragte in einem Podiumsgespräch Erhard Schlutz und Horst Siebert als Zeitzeugen der vergangenen 40 Jahre, und im Foyer des Tagungsgebäudes stellten Poster (Christiane Hof und Hannah Rosenberg) sowie eine Ausstellung, aufbereitet von Lisa-Marie Lorenz, anhand von Bildern und Texten die Geschichte der Sektion dar. Ein Vortrag von Gernot Graeßner zur aktuellen Situation des Studiums der Erwachsenenbildung leitete über zu den Veränderungen, denen sich die Erwachsenenbildung und damit auch die Sektion selbst heute gegenüber sieht.



Prof. Dr. Sabine Schmidt-Lauff
Professorin für Erwachsenenbildung und Weiterbildung am Institut für Pädagogik und Philosophie an der Technischen Universität Chemnitz
Technische Universität Chemnitz
Reichenhainer Str. 41,
Zi 010
09126 Chemnitz
schmidt-lauff@phil.tu-chemnitz.de

Den Hauptvortrag der Sektionstagung hielt Käte Meyer-Drawe, die eine Professur für Erziehungswissenschaft an der Ruhr-Universität Bochum innehat. Ihr Vortrag „Lernen aus Passion“ verband einen Blick auf den Lernbegriff der Phänomenologie im Anschluss an Edmund Husserl und Maurice Merleau-Ponty einerseits und die kritische Psychologie Klaus Holzkamps andererseits mit der Frage, inwiefern sich die beiden Ansätze fruchtbar verbinden lassen. Meyer-Drawe würdigte den Ansatz der kritischen Psychologie als einen, der in der Erwachsenenbildung eine besondere Stellung einnehme, indem er das intentionale Lernen und einen emphatischen Lernbegriff stark mache und sich gegen das sich verstärkt durchsetzende „Beiher-Lernen“ im Regime des Lebenslangen Lernens wende. Das expansive Lernen Holzkamps und das passionierte Lernen der Phänomenologie wendeten sich beide gegen einen Lernbegriff, der die Anfälligkeit des „Beiher-Lernens“ für die Macht der Gewohnheit aus den Augen verlöre, indem sie Lernen als Erfahrung der Erschütterung und Prozess der Grenzüberschreitung verstünden. Ausgehend von einer Betrachtung von Bourdieus Verständnis vom „schweigenden“ Wissen des Körpers, der eine Welt bewohne und sie und sich in dieser Sicherheit nicht befrage, sondern voller Vorurteile sei, machte sie deutlich, wie dieses gesellschaftlichen Vorgaben entspreche und gehorche, ohne dass diese Anpasstheit ohne Weiteres der Reflexion zugänglich sei. Im Gegenteil: die Verschwiegenheit des Leibes gaukele Einzigartigkeit vor. Als Basis und schwer zu überwindende Begrenzung sei dieses „Vorwissen“ nicht zu unterschätzen.

Passioniertes und expansives Lernen seien gegen diese Art des Lernens in Sicherheit gerichtet, indem sie Irritation und Diskontinuität als Ausgangspunkte (und Ziele?) jeglichen Lernens setzten. Während Holzkamp von einer Beanstandung des „Außen“ komme und nach den subjektiven Gründen des Subjekts frage, fordere die Phänomenologie dazu auf, zu den Sachen zurückzukehren, wie sie sich uns zeigten, indem Erfahrungen ernst genommen würden und so der Vernunfttraum erweitert, eine andere Vernunft möglich würde. Beide Ansätze verbindet der Versuch, die Wirklichkeit, hier: das Lernen, wieder komplizierter zu machen, als es in der traditionellen Psychologie bzw. in der idealistischen Reduktion gängiger Lerntheorien dargestellt und verstanden werde. Lernen, so Meyer-Drawe könne auf diese Weise als ein Prozess verstanden werden, in dem das Subjekt an seine Grenzen stoße und so im wörtlichen Sinne „über sich hinaus wachse“. Lernen sei damit ein Prozess der Versunsicherung, eine Bewegung jenseits der Sicherheiten des leiblichen (Vor-)Wissens, und könne als eine Hingabe an und Antwort auf die Ansprüche des Anderen und der Dinge verstanden werden. Offen bleibe bei dieser gemeinsamen Lesart des Lernbegriffs der kritischen Psychologie und der Phänomenologie unter anderem, wo der Anlass, das Movens des Lern-Begehens zu finden sei: im Subjekt selbst (Holzkamp), oder in der „Entsagung“, im „Widerfahrnis“ (Merleau-Ponty), das Grenzüberschreitungen möglich macht? Hier deuteten sich in der anschließenden Diskussion fruchtbare Momente der Weiterarbeit an.

Weiterbildungsbeteiligung 2010 – weniger Jüngere, mehr Ältere

Der Bericht zur „Weiterbildungsbeteiligung 2010“ ist im Oktober 2010 erschienen. Er zeigt, dass Deutschlands Weiterbildungsbereich im europäischen Vergleich – trotz einer leicht rückläufigen Beteiligung an Weiterbildung – gut aufgestellt ist. Jedoch wird ebenfalls deutlich, dass der Zugang zur Weiterbildung nach wie vor durch soziale Lage und Bildungshintergrund bestimmt ist: Arbeitslose seltener als Beschäftigte, Menschen mit Migrationshintergrund seltener als Deutsche, schlecht Gebildete seltener als besser Gebildete. Besonders bemerkenswert ist der Rückgang der Weiterbildungsbeteiligung unter den Jüngeren und die Zunahme bei den Älteren. Der Adult Education Survey (AES) enthält darüber hinaus Fakten zum informellen Lernen, zum zeitlichen Umfang der

Weiterbildungsaktivitäten, zu Lernmotiven, Bildungsbarrieren und Kosten, sodass die Strukturen des Weiterbildungsverhaltens in allen Facetten sichtbar werden.

Die Darstellung der AES-Ergebnisse bildet eine gute Grundlage für weiterbildungsbezogenes und -politisches Handeln. Ausgewählte Materialien sind online unter <http://www.die-bonn.de/weiterbildung/Literaturrecherche/details.aspx?ID=9339> abrufbar.

Als Nachfolger des Berichtssystems Weiterbildung (BSW) erscheinen die Analysen des AES zur „Weiterbildungsbeteiligung“ alle drei Jahre. Herausgegeben werden sie vom DIE. Sie erscheinen im W. Bertelsmann Verlag (wbv) in Bielefeld.

Pressemeldung des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V. (DIE)

Weitere Informationen: Dr. Marion Steinbach
Referentin für Presse- und Öffentlichkeitsarbeit
steinbach@die-bonn.de
www.die-bonn.de
de DIE

Katharina Peuke

Keiner kann nichts. Per Fernunterricht zum Hauptschulabschluss



Katharina Peuke, ist Juristin und freie Journalistin in Hamburg und seit 2010 freie Mitarbeiterin der Evangelischen Arbeitsstelle Fernstudium, kc.peuke@googlemail.com

Wissen Sie was man unter Könnensbewusstsein versteht? Thomas Heckner lächelt herausfordernd:

„Der Mensch soll nach seinen Fähigkeiten handeln: Zu dem stehen, was er ist und auch zu dem, was er nicht ist; mit dem, was er kann, soll er sich in die Gesellschaft einbringen!“ So steht es auch auf der Internetseite der Flex-Fernschule. Das Team von Heckner hat es sich zur Aufgabe gemacht, aus benachteiligten Jugendlichen Menschen mit Könnensbewusstsein zu machen. Ein weiter und steiler Weg, den Heckner ausgerechnet mit der Methode Fernunterricht bewältigen will. Fernunterricht, ist das nicht eher was für Leute, die schon eine große Vorbildung mitbringen, die gerne und leicht lernen und sich gut organisieren können? „Nicht nur!“ kontert Heckner: „Wer in der Schule gescheitert ist, braucht eine zweite Chance, und die muss anders sein als Schule!“ Anders, das ist sie wirklich die Flex-Fernschule: Ein Besuch an einer Projektschule, die auf dem Weg ist, unser Verständnis von Problemkindern und Schulverweigerern ebenso zu wandeln wie unsere Auffassung von den Grenzen und Möglichkeiten des Fernunterrichts.

Eine Fernschule entsteht

Wirklich idyllisch liegt die Flex-Schule in der Nähe von Freiburg zwischen Feldern und dem Schlossgelände Oberrimsingen. Auf dem Gelände des Christophorus-Jugendwerkes des Caritasverbands der Erz-

diözese Freiburg hat sich die Schule vor 15 Jahren gegründet. Im Gespräch mit Thomas Heckner, dem Leiter der Schule, wird schnell klar, dass hier Leidenschaft im Spiel ist. Als pädagogischer Leiter fing er vor über 20 Jahren für das Christophorus-Jugendwerk in der Heimarbeit an. Heckner ist engagiert und kein Mensch, der sich gut mit Missständen abfindet. In den ersten zehn Jahren seiner Arbeit sammeln sich in den Akten viele Problemfälle, denen er und seine Mitarbeiter nicht weiterhelfen konnten. „Irgendwann hatte ich da einen Ordner mit der Aufschrift ‚Grenzfälle‘.“ Weil er nicht stehen bleiben, nicht resignieren will, arbeitete er an einem Konzept. Ein Konzept, das auch Grenzfälle integriert.

In den Jahren der Arbeit für das Christophorus-Werk hat er viel mit Jugendlichen gesprochen. Über ihre Probleme, aber auch über Wünsche. Und die sind bei den meisten bodenständig. An oberster Stelle rangiert der Schulabschluss. Für die Jugendlichen ist er ein Schlüssel, Symbol für den Eintritt in ein Leben mit finanzieller und sozialer Sicherheit.

Trotz dieses konkreten Wunsches geraten viele Jugendliche auf ihrem Weg durchs Leben außer Kontrolle. Das Heim ist aber erstmal nur letzte Instanz eines ganzen Maßnahmenmarathons der Jugendlichen. Wenn Sozialarbeiterprogramme am Wohnort des Kindes oder ein tageweiser Erziehungsbeistand im Elternhaus keine Besserung bringen, dann kom-



Thomas Heckner (obere Reihe, 3.v.l.) mit dem Flex-Team

men sie nach Oberrimsingen. Nicht allen reicht diese Verschnaufpause im Heim, um wieder auf die Beine zu kommen. Für viele ist es der falsche Weg: Jugendliche scheitern. Heckner nennt es die „Eskalation von Maßnahmen“. Seine Heimkinder sind durch einen jahrelangen Tunnel von Erziehungsmaßnahmen gegangen, in dem immer sie als zentrales Problem betrachtet wurden. Hilfeempfänger der Jugendämter ist das Elternhaus; der Jugendliche das Therapieobjekt. Deshalb herrscht im Verhältnis Amt-Kind-Eltern eine vergiftete Stimmung. Die Jugendlichen sind misstrauisch und verunsichert.

Aber wie hilft man? Die Schulen haben sie aufgeben. Begriffe wie „ausgeschult“ und „abgeschult“ schmücken zweifelhaft ihre Aktendeckel. Entweder wurden sie aufgrund gravierender Zwischenfälle und Leistungsverweigerung gleich ganz von der Schulpflicht entbunden oder in eine andere Schulform überwiesen.

Auf einer Tagung spricht er mit einer Kollegin über das Problem, den Kindern keine wirkliche Perspektive bieten zu können. Für ihn der Grund, warum viele Heimkinder wieder in kaputte Familien zurückkehren oder keinen eigenen Weg ins Leben finden. Beide philosophieren über das Konzept einer Fernschule.

Zu dieser Zeit ist ein Thema in den Medien aktuell: die Schulverweigerer. Was tun mit ihnen? Ein neues Phänomen in einer überforderten, überfrachteten Gesellschaft? Oder schafft das Medieninteresse erst ein Bewusstsein für dieses Problem? Auf jeden Fall ermöglicht es eine angeregte Diskussion und auch die Politik in Berlin sieht Handlungsbedarf. Das Bundesministerium für Familie, Soziales, Frauen und Jugend (BM FSFJ) hat einen Fördertopf für Projekte, um welche sich Heckner und seine Mitarbeiter bewerben und mit dem Konzept der Flex-Fernschule den Zuschlag erhalten.

„Das war wirklich ganz toll für uns. Wir konnten vier Jahre experimentieren“, so Heckner. In seinen Augen blitzt es: „Das war wirklich ein Glücksfall.“ Der Grundstein war gelegt. Im Mittelpunkt steht für das Team die Verbindung von Erziehungshilfe und Bildung. Das offizielle Konzept Erziehungshilfe der Jugendämter sieht das zwar nicht vor, doch Thomas Heckner ist überzeugt: Der Schulabschluss ist für alle Jugendlichen ein großer Meilenstein, auf den sie hinarbeiten. Damit stehen erste Ansätze für Flex. Die Fernschule nimmt ihre Arbeit auf.

Das Konzept

Formell ordnet sich das Projekt in den Bereich der Jugendhilfe ein und in diesem Bereich in den Sektor

der Erziehungshilfe. Die Jugendämter der Kommunen reagieren deshalb irritiert auf die Flex-Schule. Das Christophorus-Jugendwerk gehört dem Bereich der Erziehungshilfe an und will trotzdem eine Möglichkeit bieten, den verpassten Schulabschluss nachzuholen. Fördern wollen das die meisten schon erst gar nicht. „Wo kämen wir denn da hin?“, hören die Initiatoren. Aber nicht alle Jugendämter reagieren so.

Im ersten Jahr schließen neun Jugendliche an der Flex-Fernschule mit einem Hauptschulabschluss ab, der in ihrem Leben schon einmal in weite Ferne gerückt war. Dabei zeigt sich Flex ihnen gegenüber flexibel. Die Probleme der Jugendlichen sind komplex und so unterschiedlich wie die Jugendlichen selbst. Mit Unterricht von der Stange gewinnt man da keinen Blumentopf.

Genau hier greift das Konzept von Flex: Der Umgang mit den Jugendlichen ist individuell, über das Telefon ist eine persönliche Beratung möglich. Flexibilität ist nicht bloß der Namensgeber für eine neue Fernschulmarke, sondern vor allem das Erfolg versprechende Leitprinzip im Unterrichtskonzept der Schule.

„In der Jugendarbeit können sie nicht mehr gegen die Jugendlichen arbeiten. So hat man das früher probiert. Frei nach dem Motto: Das unartige Kind muss gezähmt werden“, schildert Heckner die Ausgangslage. Wir wollen mit den Jugendlichen arbeiten. Eines unserer Prinzipien ist es, den Jugendlichen ernst zu nehmen.“

Deshalb gibt es zunächst einen Sondierungstest. Dabei ist Flex sehr durchlässig. Ein Einstufungstest hilft, die Jugendlichen in den Bereichen Leistung, Persönlichkeit und Lebenssituation einzuschätzen. Es kann sein, dass jemand in Deutsch auf dem Niveau der 6. Klasse ist, in Mathe aber weniger Defizite hat und auf dem Niveau der 8. Klasse mitarbeiten könnte. Diese Sondierungsphase macht auch ein Kennenlernen möglich. Kommen die Zettel des Bewerbers innerhalb weniger Tage zurück zu Flex oder dauert es Wochen? Sind die Bögen vollständig bearbeitet, verschmiert oder mit unpassenden Kommentaren versehen? „Manche Testbögen kommen in einem schlechten Zustand zurück. So wie das Papier geschunden ist, kann auch die Seele des Jugendlichen aussehen. Entscheidet sich der Jugendliche für Flex, erhält er jeden Montag ein Paket: den Lernbrief.“

Jeder Schüler erhält ein stark individualisiertes Pensum. Einige Pakete wiegen wenige Gramm. Andere Schüler, die auf den Realschulabschluss hinarbeiten, bekommen ein dickes Bündel. Auf kreative Art



Flex-Schüler Benedikt beim Lernen

und Weise bearbeiten sie dann zu Hause die übersichtlich und ansprechend gestalteten Bögen und senden diese im Idealfall innerhalb der Woche zurück zu Flex. Kommen Fragen auf, dann stehen die Lehrer per Telefon, SMS und E-Mail zur Verfügung. Mit zwei Lehrern ist die Flex-Schule gestartet. Mittlerweile arbeiten 15 Lehrer fest in Oberrimsingen. 35 Honorarkräfte ergänzen das Team. Drei Sozialpädagogen erstellen mit den Lehrern gemeinsam ein Konzept für jeden einzelnen Schüler.

Noten gibt es am Anfang nicht. Die Schulangst der Schüler soll beseitigt und Selbstvertrauen wieder aufgebaut werden. Noten wären da nur hinderlich. Thomas Heckner gibt mir ein schönes Beispiel. „Stellen Sie sich vor, Sie haben eine Rechtschreibschwäche. In einem Diktat machen Sie 30 Fehler pro Seite. Dann arbeiten Sie und verbessern sich. Im nächsten Test machen sie 20 Fehler pro Seite. In einer Regelschule ist

das aber immer noch eine 6.“ So schöpfen die Kinder kein Vertrauen und schon gar keine Stärke.

Wenn neues Selbstbewusstsein aufgebaut ist, fragen die Schüler meistens selbst nach Noten. „Was wäre das jetzt, wenn ich eine Note kriegen würde?“ Dann ist häufig ein Punkt erreicht, an dem es längst aufwärtsgeht.

Auch müssen die Kinder trotz Fernunterrichts nicht auf fremde Hilfe verzichten. Am Wohnort des Jugendlichen soll jeder eine Vertrauensperson haben, die verschiedene Aufgaben wahrnehmen kann. Einige brauchen nur ab und an jemanden, der Fragen beantwortet. Anderen hilft ein Motivator, der anspornt und auch mit Nachdruck die Wichtigkeit des Lernens betont.

Rund die Hälfte der Schüler betrachtet sich selbst ohnehin als wichtigste Person für den eigenen Erfolg (siehe Grafik). Das zeigt aber auch, dass über die Hälfte die Wichtigkeit einer anderen Person für ihren Erfolg sehen. Die Lehrer von Flex halten sich bewusst im Hintergrund. Das spiegelt auch die Evaluation wider.

Die Zahlen geben Heckner recht. Weniger als 10% der Jugendlichen brechen die Ausbildung bei Flex ab. In diese Zahl fallen nicht die Jugendlichen, die Flex zwar verlassen, ihren Abschluss aber direkt an einer Schule in ihrem Wohnort machen. Das sind ungefähr 20% eines Jahrgangs. Für Flex ist das aber auch ein Erfolg. Der Schüler hat Könnensbewusstsein entwickelt. Er fühlt sich wieder in der Lage, seinen Schulabschluss im sozialen Gefüge des Systems „Schule“ zu schaffen.

Warum Fernunterricht als Lösung?

Warum schafft es gerade der Fernunterricht, Schulverweigerer zum Abschluss zu führen? Pädagogischer Ausgangspunkt der Arbeit bei Flex ist die Erkenntnis, dass die meisten Schüler sich den Regelschulen entzogen haben, um den ihnen gegebenen Freiheitsrahmen größtmöglich zu nutzen. Einige wohnen zwar noch bei ihren Eltern, sind dort aber nicht mehr Teil des Familiengefüges, sondern gehen ihre eigenen Alltagswege. „Der

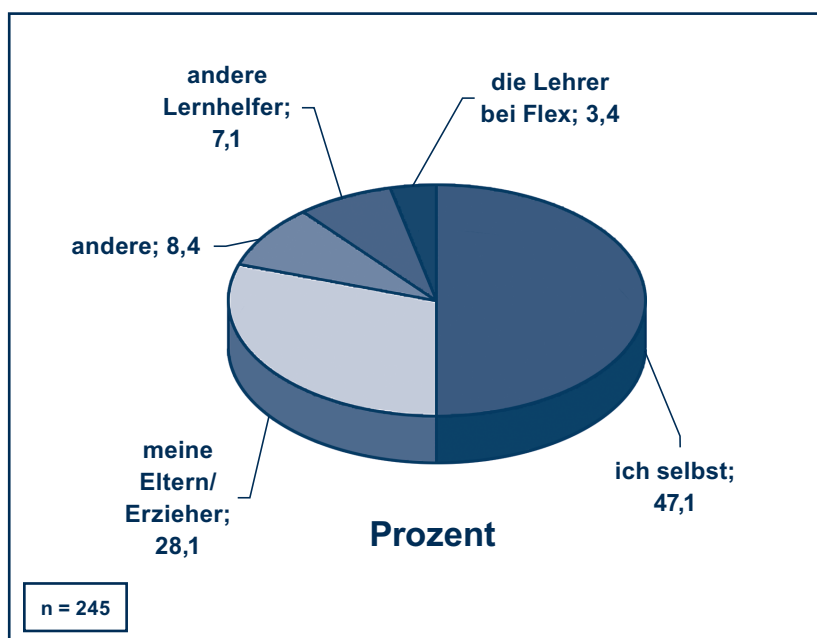


Abb.: Wichtigste Person oder Personengruppe für den eigenen Erfolg

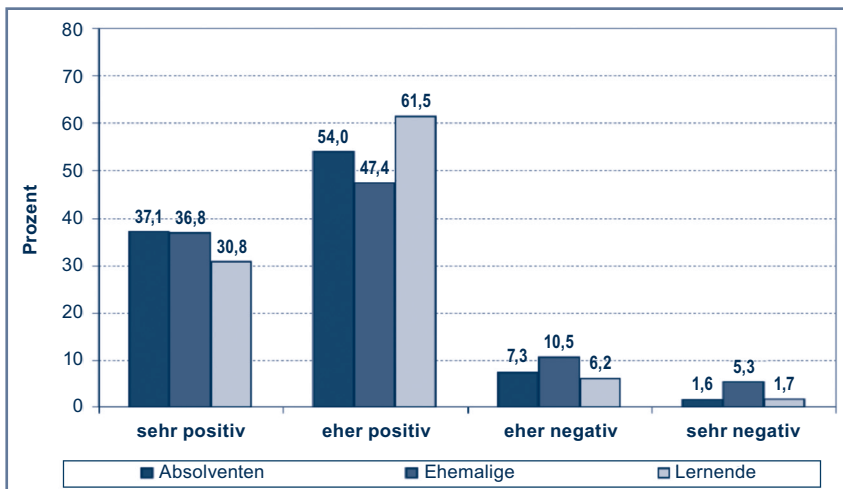


Abb.: Bewertung der eigenen Zukunftsperspektive

kommt nur, um mit den Kumpels den Kühlschrank leer zu machen. Danach ist unser Junge wieder weg.“ Solch verzweifelte Berichte ereilen Thomas Heckner und sein Team, wenn Eltern sich an sie wenden.

Als Flex in den Kinderschuhen steckte, hat Heckner ehemalige Heimkinder des Christophorus-Werkes besucht, die sich irgendwann in seinem Ordner „Grenzfälle“ befanden.

Timo¹ lebte zu diesem Zeitpunkt wieder auf der Straße. In Karlsruhe fanden sie ihn, wo er sich regelmäßig in den Räumen eines Sozialprojekts sehen ließ. Am Ende hat er den Hauptschulabschluss mit Flex nachgeholt. Den Lernbrief schickten die Lehrer Timo dort hin, wo er sich gerade aufhielt: bei Freunden, zu Verwandten oder in die Räume des Projekts. Die Sozialarbeiter dort hatten ihm einen Arbeitsbereich eingerichtet, an dem er arbeiten konnte, wenn es ihn dorthin zog. Dieses Beispiel zeigt, dass Fernunterricht für manche Jugendliche schon aufgrund der gegebenen Lebenssituation eine einmalige Chance bringt, die ihnen die Regelschule nicht bieten kann.

Flex ist aber auch interessant für autistische oder körperlich behinderte Jugendliche. Für sie ist Flex deshalb attraktiv, da ihnen so ermöglicht wird, zu Hause zu arbeiten.

Zu Hause. Für manche Kinder der einzige Ort, an dem sie sich wohlfühlen. Eine Evaluation hat ergeben, dass viele Schüler an ihren alten Schulen unter sozialen Problemen, Mobbing, dominanten Mitschülern und auch überforderten Lehrern gelitten haben. „Ich habe mich ganz unten gefühlt“ oder „Ich hatte große Angst vor meinen Mitschülern“, „Ich hatte da gar kei-

ne Freunde“. Zitate aus der Evaluation der Flex-Schule, die deutlich machen, in welch großer Not manche Jugendliche an ihren Schulen gewesen sind.

Nicht alle Jugendlichen kommen aus den sogenannten Problemfamilien. „Es ist ein Irrglaube, dass alle Kinder aus zerrütteten Familien der sogenannten Unterschicht kommen“, so Heckner. Thomas Heckner telefoniert häufig mit Eltern aus Akademikerhaushalten

und selbstständigen Geschäftsleuten, die ihn um Rat bitten. Der Nachwuchs geht zu Hause die Wände hoch und wird in der Schule als nicht beschulbar gesehen. Heckner hört dann manchmal: „Wir kommen lieber direkt zu ihnen. Das Jugendamt sparen wir ganz aus.“ Es gibt Bedarf, den die Ämter nicht abdecken.

Nach einem Jahr gewinnen fast alle Schüler wieder Selbstvertrauen und Hoffnung. Sie beurteilen dann zu über 90% die eigene Perspektive als sehr oder eher positiv. Beeindruckende Zahlen.

Der Alumni-Verein

Nicht alle Jugendlichen kommen störungsfrei durch Flex. Immer wieder driften Schüler ab. Auch hier ist Flex flexibel. Eine SMS mit dem Inhalt: „Melde dich, wenn du willst“ kann etwas bringen. Die Jugendlichen geben in der Evaluation des Hauses an, dass ihnen die hohe Erreichbarkeit der Lehrer sehr geholfen hat, eine Struktur in ihrem Lernalltag einzuhalten.

Kurz vor dem Gespräch mit uns hat Thomas Heckner eine Mutter am Telefon. Sie klingt wohl verzweifelt, ihr Sohn kämpft mit sich selbst. Das angefangene Flex-Programm lässt er schleifen, ist nicht mehr zugänglich. Schwer, dann am Telefon zu helfen. Thomas Heckner hört zu und wünscht Energie für diese erneute Tiefphase.

Aber viele kommen mit Flex zum Abschluss und sind seitdem stolze Flex-Absolventen. Auf einer Messe besucht eine Absolventin die Flex-Schule und erzählt von ihrem Leben nach der Schule. Sie hat das Abitur nachgeholt und studiert jetzt Sozialpädagogik. Den Schulabschluss an einer Regelschule hatte sie vor Jahren aufgrund der Pflege für ihr neugebore-

¹ Name von der Redaktion geändert.

nes Kind nicht geschafft. Flex gab ihr die Möglichkeit, abends zu lernen.

Ausblick

„In zehn Jahren gibt es uns hoffentlich in mindestens zehn Bundesländern“ träumt Heckner. Gründungen in Bayern und Köln haben schon gezeigt, dass es für Flex eine wirkliche Perspektive gibt. „Ich würde mir wünschen, dass sich bis dahin noch einiges ändert.“ Die Politik müsse dringend umdenken, Bildung und Erziehung müssen ganzheitlich betrachtet werden, so Heckner. Die Kommunen strampeln sich an der Erziehung ab, die Länder sind für die Schule zu-

ständig. „Das ist nicht realistisch“ so Heckner. Heutige Untersuchungen zeigen: Bildung und Erziehung gehören in einen Topf. Davon ist Heckner überzeugt und will dafür kämpfen.

Im Rausgehen sehe ich eine Urkunde, unterzeichnet von „Bundespräsident Horst Köhler“. 2010 ist die Flex-Fernschule mit dem Preis „Land der Ideen“ der Bundesregierung für ihre Arbeit ausgezeichnet worden. Das ist schönes Beiwerk. Wichtig sind hier aber die Inhalte. Und die Jugendlichen. Von jedem hängt ein Bild im Treppenaufgang. Die Urkunde des ehemaligen Bundespräsidenten kommt erst dahinter.

–Anzeige–

Fernlernen

Untersuchung zur Bildungsberatung im Fernlernen

Fernlernen wird immer beliebter. Fernstudierende erwerben vor allem abschlussbezogene Qualifikationen. Umso wichtiger ist eine gute Beratung, die die Lebenssituation und die persönlichen Bildungs- und Entwicklungsziele der Fernlerninteressierten berücksichtigt und gleichzeitig seriös und fachlich fundiert ist.

Der Sammelband stellt Ergebnisse eines Projektes vor, in dem das BIBB die Rolle der Bildungsberatung im Fernlernen untersucht hat. Erforscht wurde unter anderem, ob die bestehenden Beratungsangebote den Bedürfnissen der Ratsuchenden entsprechen.

Die ermittelten Befunde werden durch Beiträge zur Konzipierung und Gestaltung des Fernlernens aus Sicht von Wissenschaft und Fernlehrpraxis ergänzt.



Angela Fogolin (Hg.)

Bildungsberatung im Fernlernen

Beiträge aus Wissenschaft und Praxis

Berichte zur beruflichen Bildung

2012, 260 S., 27,90 € (D)

ISBN 978-3-7639-1150-9

ISBN E-Book 978-3-7639-4951-9

Best.-Nr. 111-048

wbv.de

W. Bertelsmann Verlag

Bestellung per Telefon 0521 91101-11 per E-Mail service@wbv.de



Die Jury der Evangelischen Filmarbeit empfiehlt

Film des Monats Oktober 2011

Der große Crash (Margin Call)

USA 2011, Regie: J.C. Chandor
Verleih: Koch Media GmbH
v.falckenberg@kochmedia.com
FSK: ab 6
Kinostart: 29. September 2011

Ein Sommertag im Jahr 2008. In einer renommierten New Yorker Investmentbank hat es gerade eine Entlassungswelle gegeben; das ist ‚business as usual‘. Nicht so selbstverständlich ist, dass einer der Gefeuerten, ein leitender Angestellter im Risikomanagement, einem Untergebenen einen Stick mit inoffiziellen Daten zuspielt. Der junge Mann stellt fest, dass die Bank auf einer Unmenge überbewerteter Papiere sitzt – es droht der „Margin Call“, der Moment, in dem echtes



Geld hergezeigt werden müsste und sich herausstellen würde, dass die Bank unterkapitalisiert ist.

„Margin Call“, das erstaunlich selbstbewusste Kinodebüt von J.C. Chandor, spielt nahezu ausschließlich in klimatisierten Büros, unter Männern in dunklen Anzügen. Mit kühler Präzision wird hier von der Immobilien- und Bankenkrise erzählt, die vor drei Jahren im Kollaps der Lehman Brothers kulminierte, Tausende von Existenzen vernichtete und die westlichen Volkswirtschaften noch heute belastet. Chandors Inszenierung macht das Finanzmilieu für den Laien durchschaubar, ohne seine Strukturen zu simplifizieren. Die Menschen in diesem Film, vom ambitionierten Jungtrader über die Abteilungsleiter bis hin zum Firmenboss, haben nichts Dämonisches – einige sind selbst verschuldet, fürchten um Abfindungen und Sozialversicherung, leiden auf hohem Niveau. Aber keiner von ihnen bricht mit einem System der Bereicherung und Berechnung, in dem die ‚normalen Leute‘ keine Rolle spielen. So zeigt „Margin Call“, ohne das Spannungsfeld des amerikanischen Genrekinos zu verlassen, dass Moral und Vernunft nur von außen in die Ökonomie kommen können: Der Markt wird es nicht richten.

Film des Monats November 2011

Meek's Cutoff

USA 2010 Regie: Kelly Reichardt
Verleih: Peripher Filmverleih - fsk Kino & Peripher Filmverleih GmbH
www.fsk-kino.de
Preise: SIGNIS-Preis, Venedig 2010
FSK: ab 6
Kinostart: 10. November 2011

Auf dem Oregon-Trail im Jahre 1845, der eine größere Zahl von Siedlern auf einem langen Weg in Richtung Westen der USA führt, entschließen sich drei Familien, den Treck zu verlassen. Sie engagieren den Trapper Stephen Meek, um auf einer Abkürzung den Gefahren durch Indianerüberfälle zu entgehen und schneller und sicherer ans Ziel zu gelangen. Doch es stellt sich



heraus, dass auch Meek nicht genau weiß, in welche Richtung sie gehen müssen. Auf einer öden und trockenen Hochebene haben sie die Orientierung verloren. Sie treffen auf einen Indianer, in dem Meek nur den Feind sehen kann. Während der Unbekannte für die einen nur eine Bedrohung darstellt, könnte er für andere auch die Rettung aus auswegloser Lage bedeuten. Vor allem eine mutige Frau versucht, Vertrauen zu dem Indianer aufzubauen.

Den uramerikanischen Mythos von der Besiedlung des Westens erzählt „Meek's Cutoff“ neu und anders. Die schier endlose Weite der Landschaft und das langsame Vorwärtskommen werden in ausgedehnten Einstellungen nachempfunden. Abkürzungen erweisen sich eher als Umwege, Einsamkeit und Verlorenheit der Siedler haben wenig mit heldenhafter Eroberung und Kolonisierung zu tun. Die Frauen tragen still und geduldig die alltäglichen Belastungen und misstrauen den Geschichten und Versprechungen des Trappers Meek. In der Begegnung mit der Kultur der Ureinwohner suchen sie nach ersten Schritten der Verständigung. Der ‚Western‘ wird zur Parabel angesichts der ökologischen Krisen der Gegenwart, indem er die Frage stellt: Vertrauen wir den Propagandisten des Fortschritts und der Abkürzungen, oder verlassen wir uns in Zukunft auf ein anderes Tempo, das sich aus anderen Wurzeln speist?

Film des Monats Dezember 2011

Atmen

Österreich 2011, Regie: Karl Markovics
Verleih: Thimfilm GmbH
www.thimfilm.at
Preise: Bester Film, Sarajewo 2011; FIPRESCI-Preis, Kiew 2011; Emeric-Pressburger-Preis und Preis der Ökumenischen Jury, Miskolc 2011
Kinostart: 8. Dezember 2011

Roman war nie richtig „draußen“. Er ist als Kleinkind ins Heim gekommen, seine Mutter kennt er nicht. Mit vierzehn hat er bei einer Auseinandersetzung einen anderen Teenager getötet – Jugendstrafvollzug. Mit neunzehn soll Roman Bewährung bekommen, doch es scheint, als wolle und könne er nicht mehr raus aus dem kleinen, dem einzigen Leben, das er kennt: ein Bett,



ein Fernseher, ab und zu eine Schwimmstunde mit anderen Anstaltsinsassen, Treffen mit seinem Bewährungshelfer. Aber Roman braucht einen Job, und eines Tages findet er heraus, was das sein soll: Er fängt bei der Wiener Bestattung an – Leichentransporte. Es ist schwere, traurige Arbeit; mit den Kollegen, die schon lange dabei sind, hat der schweigsame, verschlossene Junge nichts gemeinsam. Trotzdem wird die Stelle zum Ausgangspunkt einer Selbstfindung: Ganz langsam, ganz allmählich lernt Roman, sich seiner unglücklichen Biografie, dem Trauma seiner Kindheit zu stellen.

Wortkarg, aber in sprechenden visuellen Details, mit einer bemerkenswert gelungenen Mischung aus sozialem Realismus und Stilisierung entfaltet der Film seine Milieus und Settings: die inhumane Architektur der Anstalt, die Erbärmlichkeit der Zellen – es reicht nicht mal für einen Topf, in den Roman seinen Tauchsieder hängen könnte –, die Rituale der Überwachung und Kontrolle, den kühlen Code der Bestatter, die Nicht-Orte Wiens, vom Bahnhofsvorplatz bis zum Ikea-Möbelhaus. Eine erstickende Atmosphäre ist das – immer wieder gerät Roman in Situationen, die ihm die Luft nehmen. Dass der Film seinem Helden am Ende zutraut sich freizuschwimmen, hat etwas Erlösendes. „Atmen“ ist der Bildungsroman eines Jugendlichen, der eigentlich keine Chance hat.

Manfred Gailus / Armin Nolzen (Hg.)
 Zerstrittene „Volksgemeinschaft“. Glaube,
 Konfession und Religion im Nationalsozialismus,
 Göttingen 2011 (Vandenhoeck&Ruprecht),
 € 39,95



Der Band enthält außer der Einleitung zehn Beiträge von Historikerinnen und Historikern aus Deutschland und den USA. Es wird der Versuch gemacht, ein von Forschungsergebnissen aus der jüngeren Zeit erhärtetes Bild von Religion in der Zeit des Nationalsozialismus zu zeichnen, das einiges zurechtrückt an den Bildern, die in der direkten Nachkriegszeit gezeichnet wurden. Vor allem geht es immer wieder um Differenzierung. So resümieren die Herausgeber u.a. (S. 25): „Aufs Ganze des katastrophalen 20. Jahrhunderts gesehen erscheint die NS-Epoche nicht so sehr als eine Zeit der beschleunigten Säkularisierung – wie dies nach 1945 in den exkulpierten Diskursen der kirchlichen Erinnerung und kirchennahen wissenschaftlichen Aufarbeitungen so häufig suggeriert worden ist –, sondern vielmehr als eine Zeit religiöser Intensivierungen und Neuschöpfungen. Religiöse Bekenntnisse und religiöser Streit, bisweilen auch Wunderglaube, waren Markenzeichen der Epoche.“ Wenn man überhaupt von „Wiederkehr der Religion“ sprechen könne, dann für die Zeit nach 1933. Es entstand ein „verbissener Kampf“ um die Seelen der Deutschen. Der Nationalsozialismus – einst ein Verbündeter der Kirchen gegen Aufklärung, Liberalismus, Demokratie und Sozialismus – begann den Kirchen Konkurrenz zu machen.

Der Band will der Frage nachgehen: „Woran glaubten die Menschen im ‚Dritten Reich‘?“ Für viele Menschen kam das Umbruchsjahr einem religiösen Erweckungserlebnis gleich. 1933/1934 übertraf die Zahl der die Kircheneintritte zum ersten Mal seit dem Ersten Weltkrieg die der Austritte. Die Deutschen Christen wurden mit ihrer Parole „Ein Volk, ein Reich, ein Glauben“ zu einer protestantischen Massenbewegung. Allerdings gibt es in der Erforschung dieser Phänomene noch viele Desiderate. So müsste die Täterforschung stärker mit der Religions- und Kirchengeschichte verzahnt werden. Kategorien der „Männlichkeit“, der „Volksgemeinschaft“, der „Volksführung“ sind stärker zu beachten, so auch Hitlers Äußerung: „Über den deutschen Menschen im Jenseits mögen die Kirchen verfügen, über den deutschen Menschen im Diesseits verfügt die deutsche Nation durch ihre Führer.“

Wenig beachtet ist bis jetzt der Aspekt, den Olaf Blaschke in seinem Beitrag herausarbeitet: die konfessionsgeschichtlichen Zuschreibungen. Protestanten sahen die neue Zeit als Männerzeit. Die DK galten als männlich, die BK als weiblich. Tatsächlich waren drei Viertel der Mitglieder der Bekennenden Kirche in Berlin Frauen. Sie besuchten Niemöllers berühmte Dahlemer Predigten.

Kevin P. Spicer schreibt zum Verhältnis von Katholizismus und Nationalsozialismus.

Manfred Gailus widmet sich dem Thema Protestanten und Nationalsozialismus. Kritisch sieht er die Geschichtsschreibung in Sachen „Kirchenkampf“. Er spricht von Legenden, die da aufgearbeitet werden müssten. Männer und Frauen, Christen und Juden sind auch bei ihm immer wieder neu Thema. Merit Petersen beschreibt das Schicksal von Zeugen Jehovas und Mormonen. Wie es um die Konfessionszugehörigkeit der Mitglieder und Führer der NSDAP stand, ist Thema von Armin Nolzen. Horst Junginger untersucht die Deutsche Glaubensbewegung mit dem Mythos einer „Dritten Konfession“. Den Nationalsozialismus und das Konzept der „politischen Religion“ bearbeitet Beth A. Griech-Polelle. Religiöse Verarbeitung des Luftkriegs und der Heimatfront thematisiert Dietmar Süß. Dagmar Pöpping schreibt über die Wehrmachtsseelsorge während des Krieges. Unter der Überschrift „Die Kirchen nach 1945. Religiöse Abbrüche, Umbrüche und Kontinuitäten“ schreibt Matthew D. Hockenos im Wesentlichen über die Verarbeitung des Holocaust in den Kirchen.

Der Band ist ein Produkt der Enkelgeneration, die bereit ist, sich von den Mythen und Verbrämungen zu trennen und den Jahren 1933 bis 1945 direkt ins Auge zu sehen. Gerade weil sich hier Profanhistoriker zu den Themen Religion und Glauben zu Wort melden, sollte kirchliche Bildungsarbeit diese Sicht der Dinge aufnehmen und nutzen. Das Buch ist ein wichtiger Baustein für eine kirchliche Erinnerungskultur.

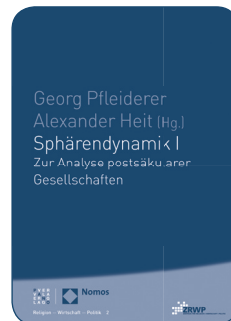
Dr. Wolfgang Lück
 muw-lueck@t-online.de

Neu ins Netz gestellt:

Enzyklopädie Erziehungswissenschaften Online-
 EEO aktuell III/2011

Fachgebiet Erwachsenenbildung, Marion Fleige,
 Einrichtung partikularer Träger: Evangelische Kirche
 www.ErzwissOnline.de

Georg Pfeleiderer, Alexander Heit (Hrsg.)
 Sphärendynamik I. Zur Analyse postsäkularer
 Gesellschaften
 (Religion – Wirtschaft – Politik Bd. 2 –2011),
 Pano-Verlag, Zürich 2011



Der Band dokumentiert mit sechs Einzelbeiträgen ein zweijähriges interdisziplinäres Gespräch des Basler Forschungskollegs am Zentrum für Religion, Wirtschaft und Politik / Collegium Helveticum – Basel. Beteiligt an der Pilotgruppe waren der Soziologe

und Jurist Prof. Dr. Werner Gephart (Bonn), die Politikwissenschaftlerin PD Dr. Dorothee de Neve (Halle), der Philosoph und NZZ-Journalist Dr. Uwe Justus Wenzel (Zürich), der Theologe Prof. Dr. Rolf Schieder (Berlin), die Religionswissenschaftlerin Dr. Susanne Lanwerd (Berlin) und der Religionsökonom Prof. Dr. Dr. Peter Seele (Basel).

Ein interdisziplinäres Gespräch kann nur gelingen, wenn man bereit ist, die Bereichslogik des eigenen Faches um einen gemeinsamen Begriff zu erweitern. In diesem Fall wurde der soziologische Begriff der ‚Sphäre‘ gewählt. Thematisch geht es um die fächerübergreifende Betrachtung gegenwärtiger religiöser Entwicklungen.

Werner Gephart setzt bei dem schon lange beobachteten Phänomen der Wiederkehr der Religion ein. Gesellschaftliche Akteure sind nicht nur in ihren jeweiligen Bereichen wie z.B. Wirtschaft zuhause. In aller Regel haben sie auch eine Beziehung zur Religion. Die entsprechende religiöse Praxis muss aber erst noch empirisch erkundet werden. Verzichtet wird dabei auf eine Definition von Religion. ‚Sphäre‘ in diesem Zusammenhang ist dann so etwas wie ein Handlungsraum. Interessant sind die Beziehungen der Sphären zueinander. Es kann so etwas wie ein Sphärenfrevl beobachtet werden, wenn der Ausgangspunkt die grundsätzliche Trennung der Sphären ist. Daneben kann es aber auch den Sphärenpluralismus oder die wechselseitige Durchdringung geben. Die religiöse Sphäre hat verschiedene Dimensionen wie Symbole, Rituale, Normen, Gemeinschaft und Organisation. Spezialität der Religion scheint die Beantwortung der Identitätsfrage zu sein: Wer sind wir?, Wohin gehen wir?, usw.

Dorothee de Neve analysiert aus politikwissenschaftlicher Sicht das Agieren in den jeweiligen Sphären. Mit vielen Beispielen belegt sie, dass

die Religion in der Gegenwart auch politisch keineswegs bedeutungslos geworden ist. Weder Politik noch Religion lassen sich begrenzten Räumen zuordnen. Politische Akteure sind von der friedlichen Anerkennung religiöser Akteure abhängig. Kooperationsformen werden praktiziert (z.B. Militärseelsorge). Sphärenübergreifend sind Aktionsformen wie Lobbyismus, Mission, Intervention, Vermittlung oder Vermischung. Ein Beispiel solcher Vermischung ist ein amerikanisches Zielfernrohr, das Bibelzitate zeigt. Die Tendenz zur Privatisierung und Individualisierung könnte ein Beleg für Sphärentrennung sein.

Uwe Justus Wenzel beschäftigt sich mit „Präambelgöttern“. Sie scheinen ein Überbleibsel aus der Zeit der Vermischung von Religion und Politik zu sein. Die Entmischung wertet Wenzel als eine Kulturleistung. Allerdings kann der Gottesbezug in modernen Verfassungen auch eine besondere Funktion haben. Er könnte als Erinnerung daran verstanden werden, dass der moderne Staat sich seiner Grenzen bewusst ist.

Rolf Schieder setzt sich mit dem französischen Soziologen Luc Boltanski auseinander. Dessen

soziologische Rechtfertigungslehre stellt er in Beziehung zur theologischen Rechtfertigungslehre. Sein Ergebnis: Die eine entsteht durch gesellschaftlichen Druck, die andere befreit von jedem Zwang.

Susanne Lanwerd geht es um den Zusammenhang von Bildern, Bildpolitik und Religion insbesondere des Islam. Die Sphären Religion, Wirtschaft und Politik sind für sie nicht ohne Bilder vorstellbar. Bilder sind Repräsentation und Deutungsangebot zugleich. Anhand von Beispielen aus der Berichterstattung der Bildmedien zum Thema Islam zeigt Lanwerd, wie mit Bildern beeinflusst wird. Bilder können Affekte, Empörung, Wut, Freude hervorrufen. Bilder sind Sphärenvermischer. Sie überschreiten die Grenzen zwischen Religion, Politik, Wirtschaft, Wissenschaft, Ästhetik und Kultur.

Peter Seele diskutiert die ökonomische Seite der Sphärenfrage. Für die Ökonomie ist es gar nicht selbstverständlich, dass man mit ihr nicht einfach alles erklären können soll. Ökonomie nimmt für sich in Anspruch, vollkommen rational zu sein. Ihre Akteure werden als vollkommen rational

gedacht. Doch muss auch das Irrationale einbezogen werden. Die damit notwendige Sphärentransgression veranschaulicht Seele anhand des globalen Arbeitsmarkts am Beispiel Indiens und seines Kastenwesens.

Das Spannende an dem Band ist der konsequente Versuch der Interdisziplinarität. Man versucht in allem, methodisch die anderen Sphären einzubeziehen. Man erlaubt sich weder ein Ausklammern noch hegemoniale Ansprüche. In allen Fällen werden konkrete Sachverhalte reflektiert. Das ermöglicht es auch dem Fachfremden, die Argumentation nachzuvollziehen. Da der Sphärenbegriff nicht zu eng gefasst wird, erweist er sich als hilfreich. Man kann auf den angekündigten zweiten Band gespannt sein.

Dr. Wolfgang Lück
muw-lueck@t-online.de

Impulstagung: Kulturelle Bildung in der Evangelischen Erwachsenenbildung

Veranstalter: DEAE und EEBT, in Kooperation mit der Klassikstiftung Weimar (KSW) und der Weimar-Jena-Akademie

Ort: Weimar, Tagungsstätte der Weimar-Jena-Akademie, Wielandgut Oßmannstedt

Termin: 30. Mai bis 1. Juni 2012

Kulturelle Bildung ist ein bisher in der Evangelischen Erwachsenenbildung wenig diskutiertes inhaltliches Feld, gleichwohl ein Bereich mit steigender Nachfrage und Zugängen zu verschiedenen Milieus.

Angesichts der strukturellen Veränderungen in allen Landeskirchen, die mit einer deutlichen Reduzierung finanzieller und personeller Ressourcen und einer verstärkten Binnenorientierung einhergehen, stellt sich die Frage, wie zukunftsfähig die öffentliche evangelische Erwachsenenbildung ist.

Mit dieser Impulstagung will die DEAE die kulturelle Bildung als potenzielles neues Feld evangelischer Erwachsenenbildung aus verschiede-

nen Blickwinkeln beleuchten: Die Fachvorträge befassen sich mit empirischen und theoretischen Ergebnissen, stellen theologische und kulturphilosophische Rahmenbezüge her und setzen sich mit kulturpolitischen wie bildungstheoretischen Begründungen auseinander.

Acht Workshops zeigen das breite Spektrum der Praxiszugänge auf und thematisieren Angebotsstrukturen.

Eine herausgehobene Bedeutung hat der Ort Weimar als „exemplarischer historischer und gegenwärtiger Bildungsort“, der von der Klassikstiftung Weimar präsentiert wird.

Dr. Petra Bahr, Kulturbefragte der EKD, Dr. Marion Fleige, Technische Universität Chemnitz, Prof. Dr. Wiltrud Gieseke, Humboldt-Universität zu Berlin, Prof. Dr. Birgit Recki, Universität Hamburg, Prof. Dr. Steffi Robak, Leibniz Universität Hannover, Prof. em. Dr. Erhard Schlutz, Dr. Justus Ullbricht, Klassik Stiftung Weimar

7.–8. Februar 2012 in Nürnberg

Zielgruppenspezifisch und milieuerorientiert texten

Veranstalter ist die AEEB-Landesstelle
www.aeeb.de

17.–19. Februar 2012 Rheinfelden, Schloss Beuggen

Bibliolog-Aufbaukurs. Encounter Evangelische Erwachsenen- und Familienbildung in Baden
www.eeb-baden.de

9. und 28. März 2012 Nürnberg

Lebens-Kisten. Räume für Erinnerung. Eine Methode der Biografiearbeit
Veranstalter ist die AEEB-Landesstelle
www.aeeb.de

4.–7. Juni 2012 Playing Arts auf Pilgerwegen (Projekt Peregrinatio der EAE): Selbstbildung auf dem ostbrandenburgischen Jakobsweg zwischen Frankfurt und Heinersdorf

Veranstalter: Bundesakademie für Kirche und Diakonie in Kooperation mit der Gesellschaft für Bibliodrama e.V. und der Evangelischen Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung Berlin-Brandenburg e.V.

Leitung: Marion Jablonski, Göttingen, Dr. Wolfgang Wesenberg, Berlin/Mail: ch.riemer@playing-arts.de

Vor 25 Jahren „Von Bildern lernen“

Dies ist der Titel einer Arbeitshilfe zum Medium „Bildende Kunst“/„Kunstaussstellung“ in der entwicklungsbezogenen Bildungsarbeit, die von der gleichnamigen Fachstelle bei der DEAE (Dorothee Bülow/Christian Uecker) erstellt, in dem Informationspapier Nr. 54 veröffentlicht und im Nachrichtendienst der DEAE 2/1986 vorgestellt wurde. Diese Publikation dokumentiert die fünfjährigen Erfahrungen mit der DEAE-Kunstaussstellung „Es ist alles in Ordnung? Alles OKAY ...? Bilder zur Ersten und Dritten Welt“, die die Fachstelle konzipiert, zusammengestellt und mit positiver Resonanz betrieben hat. Die Wanderausstellung mit 16 Bildern bundesdeutscher KünstlerInnen, die ihren Blick auf die Dritte Welt präsentierten, war stark nachgefragt und gut besucht. Der Blick von KünstlerInnen des eigenen Kulturkreises auf die fremde „Dritte Welt“ imponierte besonders als Verstehensbrücke des gleichen Blicks für die Situation dort – jenseits von Exotik, so die Entwicklungspädagogen.

Das Ausstellungsprojekt folgte einem Trend, den die Ausstellungsmacher für die entwicklungsbezogene Bildungsarbeit diagnostizierten: „Weg von der knallharten Informationsvermittlung, weg von dem allein kopfbezogenen Betroffenheitsansatz hin zu einem leiseren, nachempfundenen Verständnis für weltweite Gegebenheiten und auch der eigenen

Lebenszusammenhänge.“ In diesem Kontext würden kreative Medien wie Theater, Tanz, Musik und Bildende Kunst zunehmend wichtiger. Das Medium „Kunst“ wird in seiner „stillen Wirkungsweise“ besonders hervorgehoben. Ausstellungen und Bilder böten die Chance, langfristige Lernprozesse auszulösen.

Bilder vermitteln die Sichtweise des Künstlers, also einen Ausschnitt von Wirklichkeit: Gute Bilder sind nie eindeutig. Sie transportieren Ambiguität. Beim Betrachten von Bildern behalte der Betrachter die Initiative, habe die Möglichkeit. Distanz zum Inhalt zu wahren und sich selbstbestimmt auseinanderzusetzen, müsse keine Angst haben, überfahren zu werden. Wovon? Aus 25-jähriger Distanz: von Fakten, von dokumentarischer Direktheit und Aufdringlichkeit der fotografierten oder gefilmten „Wirklichkeit“, aber auch von Ansprüchen, besonders dem moralischen „Zeigefinger“ und von den begrenzten Möglichkeiten zum Eingreifen und Handeln.

In der entwicklungsbezogenen Bildungsarbeit in der DEAE ist dieses Projekt eher ein Solidär geblieben – auch weil Ressourcen dafür nicht zur Verfügung standen.

Petra Herre

PetraHerre@t-online.de

Impressum

forum erwachsenenbildung

profiliert – kompetent – evangelisch

44. Jahrgang, Heft 4/2011

ISSN 1433-769X, Best.-Nr.: feb 4/2011

Herausgegeben von der Deutschen Evangelischen Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung e.V. (DEAE)

Heinrich-Hoffmann-Str. 3

60528 Frankfurt am Main

Tel.: 069 67869668-307

Fax: -311

E-Mail: info@deae.de

www.deae.de

forum erwachsenenbildung führt die bis 1996 erschienene Zeitschrift „Nachrichtendienst“ in veränderter Gestalt fort und ist Mitglied im Gemeinschaftswerk Evangelischer Publizistik GmbH.

Redaktionsbeirat: Martin Becker/Bad Alexandersbad, Gerit Heetderks/Düsseldorf, Petra Herre/Köln, Dr. Ulrike Heuer/Bremen, Dr. Karin Jurczyk/München, Dr. Birgit Rommel/Stuttgart, Andreas Seiverth/Frankfurt, Dr. Gertrud Wolf/Frankfurt

Redaktion: Petra Herre (verantwortlich für Heft 4/2011), Dr. Sabine Plonz

Satz: paginamedia GmbH, Hemsbach

Titelbild: Klaus Stöber

Herstellung, Verlag und Vertrieb:

W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG

Auf dem Esch 4, 33619 Bielefeld

Leserservice:

Tel. 0521 91101-12, Fax 0521 91101-19

E-Mail: service@wbv.de

Internet: wbv.de

© 2012 W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, Bielefeld

Bezugsbedingungen für Jahresabonnement (4 Ausgaben) der „forum erwachsenenbildung“: € 25,- (zzgl. Versandkosten); ermäßigtes Abonnement für Studierende € 20,- (zzgl. Versandkosten), bitte gültige Studienbescheinigung beilegen. Das Abonnement läuft bis auf Widerruf, zumindest jedoch für ein Kalenderjahr. Die Kündigungsfrist beträgt sechs Wochen zum Jahresende.

Einzelheft € 9,90 (zzgl. Versandkosten)

Themenvorschau

Heft 1/2012 (erscheint März 2012):

Aktives Alter

Heft 2/2012 (erscheint Juni 2012):

Religionsgemeinschaften – Europäische Bildungsbewegung

Heft 3/2012 (erscheint September 2012):

Macht, Gewalt und Bildung

Heft 4/2012 (erscheint Dezember 2012):

Erwachsenenbildung und Prekarisierung

Alphabetisierung und Grundbildung



Projektträger im DLR e.V. (Hg.)

Zielgruppen in Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener

Bestimmung, Verortung, Ansprache

Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener, 1

2011, 280 S., 34,90 € (D)

ISBN 978-3-7639-4710-2

ISBN E-Book 978-3-7639-4711-9

Best.-Nr. 6004139

Die Zielgruppe der funktionalen Analphabeten und Analphabetinnen ist auf den ersten Blick nur schwer zu erkennen. Wie grenzt man sie ein und wie geht man auf sie zu?

Das Buch beschäftigt sich mit der Erfassung und Beschreibung der Zielgruppe, um sie für Angebote der kompensatorischen Bildung zu öffnen.

Das Buch ist sehr empfehlenswert [...] für alle, die sich mit dem Thema Basisbildung für Erwachsene näher auseinandersetzen möchten.

BILDUNGSNETZWERK STEIERMARK



Projektträger im DLR e.V. (Hg.)

Lernprozesse in Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener

Diagnostik, Vermittlung, Professionalisierung

Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener, 2

2011, 312 S., 34,90 € (D)

ISBN 978-3-7639-4712-6

ISBN E-Book 978-3-7639-4713-3

Best.-Nr. 6004140

Erwachsene Analphabeten stehen vor großen Lern- und Beteiligungshürden.

Lernangebote zur Alphabetisierung müssen daher die basalen Wahrnehmungsfähigkeiten der Teilnehmenden trainieren, Barrieren beim Lesenlernen abbauen und dabei die Biografien und Lernmotivationen berücksichtigen.

Im Mittelpunkt dieses Bandes stehen Projekte zur Weiterentwicklung der Professionalisierung von Lehrenden in der Alphabetisierung und Grundbildung: von der Barrierenbewältigung über die Diagnostik bis zur Evaluation von Lern- und Lehrmaterialien. Der Band schließt mit einem Ausblick auf die Professionalisierungsentwicklung im Bereich Alphabetisierung und Grundbildung.

wbv.de

W. Bertelsmann Verlag

Bestellung per Telefon **0521 91101-11** per E-Mail **service@wbv.de**



AES-Bericht

Umfassender Bericht zur Weiterbildungsbeteiligung

Wer nimmt warum, wie oft und wie lang an Weiterbildung teil und wer nicht? Welche Weiterbildungsangebote sind gefragt? Wie ist die Zielgruppe der „Bildungskonsumenten“ strukturiert?

Für die deutsche Ausgabe des Adult Education Survey (AES) wurden zwischen April 2009 und Juni 2010 über 7.000 Personen von geschulten Interviewern über ihre Weiterbildungsteilnahme befragt.

Der Band analysiert und kommentiert diese erhobenen Daten zum Weiterbildungsverhalten und zur Struktur des Weiterbildungsmarktes. Weitere Themen sind Motive, Kosten und Nutzen der Weiterbildung und die Frage nach den verschiedenen Formen des Lernens Erwachsener. Zusammengefasst ergeben die berichteten Weiterbildungsaktivitäten ein umfassendes Bild des deutschen Weiterbildungsbereichs.



Bernhard von Rosenblatt,
Frauke Bilger (Hg.)

Weiterbildungsbeteiligung 2010

Trends und Analysen auf Basis
des deutschen AES

DIE Spezial

2011, 286 S.,

49,90 € (D)/81,- SFr

ISBN 978-3-7639-4906-9

ISBN E-Book 978-3-7639-4907-6

Best.-Nr. 85/0011

wbv.de

W. Bertelsmann Verlag

Bestellung per Telefon **0521 91101-11** per E-Mail **service@wbv.de**

